

# Теорія і практика сучасної психології



2020 р., № 1, Т. 2

## Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

### Головний редактор:

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

### Редакційна колегія:

**Євдокимова Н.О.** – доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної діяльності ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

**Кононенко О.І.** – доктор психологічних наук, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

**Кузнецов О.І.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Фалько Н.М.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Шандрук С.К.** – доктор психологічних наук, професор, заступник начальника навчально-методичного відділу, професор кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, голова підкомісії з соціальної роботи Науково-методичної комісії з охорони здоров'я та соціального забезпечення сектору вищої освіти Науково-методичної ради МОН України

### Іноземні члени редакційної колегії

**Ендріулайтіене Ауксе** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Університету імені Вітовта Великого (м. Каунас, Литва)

**Конрад Яновський** – доктор філософії, заступник декана факультету психології Університету економіки та гуманітарних наук у Варшаві (м. Варшава, Польща)

### Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

### Сайт видання:

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

### Засновник:

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



### Видавництво та друк – Видавничий дім «Гельветика»

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а  
Телефони +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28,  
+38 (097) 723 06 08

E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

**Журнал включено до переліку фахових видань  
з психологічних наук згідно наказу Міністерства  
освіти і науки України від 24.10.2017 № 1413.**

**Журнал індексується в міжнародних  
наукометричних базах даних Index Copernicus  
International (Республіка Польща), Google Scholar.**

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 5 від 26.02.2020 р.)

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

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

### Адреса редакції:

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

Здано до набору 10.02.2020.  
Підписано до друку 27.02.2020.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

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

© Класичний приватний університет, 2020

## ЗМІСТ

### ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Н. О. Євдокимова, Н. В. Тарасова</i> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СПОРТСМЕНІВ ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	8
<i>Н. О. Євдокимова, О. О. Харченко</i> УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК МОТИВАТОР УСВІДОМЛЕНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	13
<i>І. С. Загурська, Л. М. Фальковська, Ю. Ю. Дем'янчук</i> РЕФЛЕКСІЯ ТРИГЕРІВ ГНІВУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	18
<i>М. І. Заміщак</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	24
<i>О. Б. Ізумнова</i> ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСІБ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ.....	28
<i>О. В. Камінська</i> ДЕТЕРМІНАНТИ ВИНИКНЕННЯ НИЗЬКОЇ САМООЦІНКИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	34
<i>Л. О. Катрушова</i> ЗМІНИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ.....	39
<i>А. В. Кічук</i> ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У ПАРАМЕТРАХ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	44
<i>А. П. Кіян, К. С. Бурковський</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	48
<i>Т. М. Клибанівська</i> ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	52
<i>Л. В. Клочек</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	57
<i>О. Г. Коваленко</i> СПОСОБИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІЦІ ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ.....	63
<i>Ю. А. Короцінська</i> СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	68
<i>Л. О. Котлова, І. М. Цимбалюк</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЧЕСНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ.....	73
<i>Г. О. Коцюба, Т. А. Лигоміна</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НОВОЇ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ЗА ПРОГРАМОЮ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА».....	78

<i>А. І. Лєгка, М. М. Кулеба</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСІБ ЗРІЛОГО ВІКУ З ПАТОЛОГІЧНИМ НАКОПИЧЕННЯМ.....	<b>84</b>
<i>Л. О. Ляховець, А. О. Лісневська</i> ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ЮНАКІВ-КОРИСТУВАЧІВ МЕРЕЖІ INSTAGRAM.....	<b>89</b>
<i>І. М. Мельник</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УЯВЛЕНЬ ПРО КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....	<b>95</b>
<i>Н. В. Михальченко</i> ДИНАМІКА РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО СКЛАДНИКА ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	<b>102</b>
<i>М. О. Нестеренко, Б. С. Миронович</i> ТІЛЕСНА ПРОЕКЦІЯ РАННІХ ДИТЯЧИХ РІШЕНЬ В АДІКТИВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	<b>107</b>
<i>О. В. Осика, К. С. Осика</i> ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	<b>113</b>
<i>А. О. Погрібна, О. В. Проскурна</i> ЗАХИСНО-КОПІНГОВА ПОВЕДІНКА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>120</b>
<i>Л. О. Подкоритова</i> ЗМІСТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	<b>125</b>
<i>О. І. Проць</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ, ЯКІ ЗРОСТАЛИ У НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ.....	<b>130</b>
<i>О. Г. Разумова</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	<b>135</b>
<i>О. А. Резнікова, О. В. Бабкіна</i> АДАПТАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА СТИЛІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	<b>141</b>
<i>А. І. Руденко, К. І. Максимчук</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ОСНОВНІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ .....	<b>146</b>
<i>М. В. Саврасов, К. Д. Мартинова</i> МІКРОВІКОВА ДИНАМІКА РІЗНИХ ВИДІВ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ.....	<b>151</b>
<i>Г. М. Свіденська, О. Гень</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКА В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД.....	<b>156</b>

<i>А. І. Стеценко</i> ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФРУСТРАЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	<b>163</b>
<i>М. Р. Цимбал</i> САМОРЕАЛІЗАЦІЯ І СЛУЖІННЯ В ПРОСТОРИ ВІЛЬНОГО ЧАСУ .....	<b>169</b>
<i>О. Г. Шмиглюк</i> ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ТА СТРУКТУРА ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	<b>174</b>
<i>О. О. Щербакова</i> ПОТЕНЦІАЛ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ.....	<b>181</b>
<i>В. М. Юрченко, М. М. Грищук</i> СИСТЕМНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ВІКОВИХ КРИЗ ІЗ ДОНЕВРОТИЧНИМИ СТАНАМИ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	<b>189</b>
<i>Б. А. Якимчук</i> ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ.....	<b>195</b>

## CONTENTS

### PEDAGOGY AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

<i>N. O. Yevdokymova, N. V. Tarasova</i> PECULIARITIES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF ADOLESCENT-YOUNG SPORTSMEN.....	<b>8</b>
<i>N. O. Yevdokymyva, O. O. Kharchenko</i> SUCCESS OF TRAINING AS A MOTIVATOR OF CONSCIOUS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF OLDER TEENAGERS.....	<b>13</b>
<i>I. S. Zahurska, L. M. Falkovska, Yu. Yu. Demianchuk</i> REFLECTION OF ANGER TRIGGERS IN ADOLESCENCE.....	<b>18</b>
<i>M. I. Zamishchak</i> PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF A PEDAGOGUE'S PERSONALITY IN EDUCATIONAL WORK.....	<b>24</b>
<i>O. B. Ihumnova</i> RESEARCH ON COPING STRATEGIES OF INDIVIDUALS IN DIFFICULT CIRCUMSTANCES.....	<b>28</b>
<i>O. V. Kaminska</i> DETERMINANTS OF LOW SELF-ASSESSMENT IN YOUNGER SCHOOL AGE.....	<b>34</b>
<i>L. O. Katrushova</i> CHANGES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SOCIALIZATION OF STUDENTS-FOREIGNERS OF MEDICAL PROFILE IN UKRAINE.....	<b>39</b>
<i>A. V. Kichuk</i> PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF STUDENTS IN THE PARAMETERS OF ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE MODERN HIGH SCHOOL.....	<b>44</b>
<i>A. P. Kijan, K. S. Burkovskiy</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADOLESCENT GENDER IDENTITY.....	<b>48</b>
<i>T. M. Klybanivska</i> PROFESSIONAL IDENTITY: THEORETICAL ASPECT.....	<b>52</b>
<i>L. V. Klochek</i> THE REGULAR PATTERNS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE IN PEDAGOGICAL INTERACTION.....	<b>57</b>
<i>O. H. Kovalenko</i> WAYS OF SELF-REALIZATION OF A PERSON IN LATE ADULTHOOD.....	<b>63</b>
<i>Yu. A. Korotsinska</i> THE STRUCTURAL MODEL OF EMOTIONAL SELF-REGULATION IN ADOLESCENCE.....	<b>68</b>
<i>L. O. Kotlova, I. M. Tsymbalyuk</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF HONEST BEHAVIOR IN ADULT AGE.....	<b>73</b>
<i>H. O. Kotsiuba, T. A. Lyhomyna</i> STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF THE NEW SKILL "ENHANCEMENT" MODEL FOR TEACHERS WHO WORK ON THE PROGRAM "NEW UKRAINIAN SCHOOL".....	<b>78</b>

<i>A. I. Lehka, M. M. Kuleba</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL AMBUSH OF SPECIAL FEATURES FOR MATURE CHILDREN WITH PATHOLOGICAL ACCUMULATIONS.....	<b>84</b>
<i>L. O. Liakhovets, A. O. Lisnevskia</i> SPECIAL FEATURES OF YOUNG MEN'S SELF-PRESENTATION ON INSTAGRAM.....	<b>89</b>
<i>I. M. Melnyk</i> PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS VIEW ABOUT THE CRITERIA OF PROFESSIONALISM.....	<b>95</b>
<i>N. V. Mykhalchenko</i> DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPONENT PATRIOTIC REFLECTION OF PERSONALITY.....	<b>102</b>
<i>M. O. Nesterenko, B. S. Myronovych</i> CORPOREAL PROJECTION OF THE JUVENILE ADDICTS' INFANT DECISIONS.....	<b>107</b>
<i>O. V. Osyka, K. S. Osyka</i> THE PECULIARITIES OF INTERNAL PERSONAL CONFLICTS AMONG STUDENT YOUTH.....	<b>113</b>
<i>A. O. Pohribna, O. V. Proskurna</i> PROTECTION-COUPING BEHAVIOR AS A COMPONENT OF THE READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.....	<b>120</b>
<i>L. O. Podkorytova</i> THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL WITH THE PARENTS OF CHILDREN WHO HAVE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	<b>125</b>
<i>O. I. Prots</i> PSYCHOLOGICAL CONSTITUTION OF RELIGIOSITY OF THE ADOLESCENTS BROUGHT UP IN THE SINGLE-PARENT FAMILIES.....	<b>130</b>
<i>O. H. Razumova</i> THEORETICAL BACKGROUND OF RESEARCHING THE PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF PROSPECTIVE TEACHERS.....	<b>135</b>
<i>O. A. Reznikova, O. V. Babkina</i> ADAPTIVE TRANSFORMATION OF COPING STRATEGIES AND STYLES OF SELF-REGULATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY.....	<b>141</b>
<i>A. I. Rudenok, K. I. Maksymchuk</i> FEATURES OF FORMATION OF STRESS RESISTANCE AND BASIC COPING STRATEGIES OF STUDENTS.....	<b>146</b>
<i>M. V. Savrasov, K. D. Martynova</i> MICROAGE DYNAMICS OF DIFFERENS KINDS OF CREATIVITY OF STUDENTS OF CULTURAL AND ART SPECIALIZATION.....	<b>151</b>
<i>Svidenska H. M., Hen O.</i> PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF THE VALUE-REFLEXIVE COMPONENT OF THE ADOLESCENT'S SELF-AWARENESS IN THE TRANSITION PERIOD.....	<b>156</b>
<i>A. I. Stetsenko</i> THEORETICAL MODEL OF FRUSTRATION EXPERIENCES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	<b>163</b>

---

<i>M. R. Tsymbal</i> SELF-REALIZATION AND MINISTRY IN THE SPACE OF FREE TIME.....	169
<i>O. H. Shmyhliuk</i> PHENOMENOLOGY AND A STRUCTURE OF THE PERSONALITY ETHNIC IDENTITY IN ADOLESCENCE.....	174
<i>O. O. Shcherbakova</i> POTENTIAL OF LIFE SUCCESS OF ACADEMICALLY CAPABLE ELEMENTARY SCHOOL STUDENT: GROUND OF THE PSYCHOLOGICAL PHENOMENON.....	181
<i>V. M. Yurchenko, M. M. Hryshchuk</i> SYSTEMIC ASPECTS OF STUDYING THE CONNECTIONS OF AGE CRISIS IN CHILDREN WITH FORMATION OF THEIR PRE-NEUROTIC STATES .....	189
<i>B. A. Yakymchuk</i> DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF MODERN STUDENTS.....	195

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.1>

**Н. О. Євдокимова**

доктор психологічних наук, професор,  
проректор із наукової та міжнародної діяльності  
ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

**Н. В. Тарасова**

аспірантка кафедри психології та педагогічної освіти  
медико-соціономічного факультету  
ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

### ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СПОРТСМЕНІВ ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

*У статті мотивування до успіху в спортивній діяльності розглядається як найважливіше завдання психологічної підготовки спортсменів підлітково-юнацького віку. Мотивами спортивної діяльності виступають інтереси, прагнення, потяги, установки, ідеали. Наголошується на важливості комплексного дослідження мотиваційної сфери спортсменів, оскільки його результати можуть оптимізувати їхню спортивну діяльність шляхом підсилення одних мотивів і корекції інших.*

*Представлено результати теоретичного аналізу останніх досліджень і публікацій із проблематики статті.*

*Проведено емпіричне дослідження особистісних особливостей мотиваційної сфери спортсменів підлітково-юнацького віку. В емпіричному дослідженні використано такі психодіагностичні методики: «Мотиви занять спортом» (А.В. Шаболтас), «МАС» (М.Л. Кубишкіна). У дослідженні взяли участь 392 спортсмени віком від 15 до 21 років (256 юнаків і 136 дівчат), які систематично займаються спортом. Експериментальною базою дослідження стали Ліцей спортивного профілю Миколаївського вищого училища фізичної культури та Миколаївське вище училище фізичної культури.*

*Представлено результати анкетування щодо мотивів приходу у спорт. Основними мотиваторами визначено поради батьків та родичів, сімейні традиції, поради друзів, бажання в майбутньому пов'язати вид спорту з професійною діяльністю. Визначено гендерні відмінності в зазначених мотиваторах та 10 мотивів-категорій: мотив емоційного задоволення, мотив соціального самоствердження, мотив фізичного самоствердження, соціально-емоційний мотив, соціально-моральний мотив, мотив досягнення успіху в спорті, спортивно-пізнавальний мотив, раціонально-вольовий мотив, мотив підготовки до професійної діяльності, цивільно-патріотичний мотив. Здійснено відсотковий розподіл домінуючих ланок ієрархії.*

*Більшість спортсменів чоловічої статі вмотивовують заняття спортом устремлінням до суперництва, досягненням мети й успіху, соціальним самоствердженням і підготовкою до майбутньої кар'єри.*

*Серед спортсменок жіночої статі переважають мотиви емоційного задоволення від спортивної діяльності, устремління до суперництва, більше значення для них має соціальний престиж, підготовка до майбутньої кар'єри, аніж мотив досягнення мети.*

**Ключові слова:** *мотив, мотивація, спортивна діяльність, особистість спортсмена, психологічна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Нині найважливішим завданням психологічної підготовки спортсменів є збереження їхнього бажання до постійного вдосконалення, фізичної активності, тобто мотивування стати довершеною особистістю та досягти успіху у спортивній діяльності. Мотивація до фізичної активності – особливий стан особистості, спрямований на досягнення оптимального рівня фізичної підготовленості та працездатності [2].

Спортивна діяльність як окремого спортсмена, так і команди в будь-якому виді спорту завжди зумовлена певними мотивами, які мають як особистісну, так і суспільну цінність, і виступають як внутрішні спонукання до діяльності. Мотивами спортивної діяльності можуть бути інтереси, прагнення, потяги, установки, ідеали [1].

Характеристика мотиваційної структури окремого спортсмена ускладнюється не тільки склад-



ністю наявної в нього системи цінностей, але й можливістю впливу його минулого досвіду на формування ставлення до успіху, спорту, праці, авторитетів. Крім того, дослідження мотиваційної сфери несе низку практичних завдань, оскільки комплексне дослідження цього феномена відкриває та окреслює можливості ефективної оптимізації спортивної діяльності спортсменів шляхом підсилення одних мотивів та корекції інших.

Дослідженню мотиваційної сфери присвячено значну кількість наукових праць [1; 3; 6–8]. Зокрема Є.П. Ільїн розкрив основні питання теорії та методології вивчення мотивації, приділивши особливу увагу аналізу уявлень про сутність мотиву, його структуру, різновиди [2].

О.М. Леонтьєв розглядав мотив як системне утворення особистості, системний спосіб організації активності людини. Внутрішня психологічна структура мотиву складається, на його думку, з двох підструктур: підструктури властивостей, що утворюють мотиваційне ядро, і підструктури функцій, в якій проявляються його властивості. Своєю чергою, в центральній частині мотиву виділяються такі властивості: змістовні, установочні, вольові, а також спрямованість, значущість, динамічність, емоційність [3].

А.А. Файзулаєв виділяє в мотиваційному процесі 5 етапів: 1) виникнення спонукання й усвідомлення його предметного змісту, результату та способів здійснення цієї дії; 2) «прийняття мотиву» – внутрішнє прийняття спонукання, тобто ідентифікація його з мотиваційно-смысловими утвореннями особистості, співвіднесення з ієрархією особистісних цінностей і відносин людини (при цьому мотив стає не лише спонукальним, усвідомленим, а й смислотворчим); 3) реалізація мотиву в конкретних умовах, внаслідок чого його зміст може змінитися; 4) закріплення мотиву, перетворення його на рису характеру; 5) актуалізація потенційного спонукання, прояв відповідної риси характеру в умовах внутрішньої або зовнішньої необхідності чи бажання [6].

О.О. Бойко вивчала аспекти впливу мотиваційних складових частин на підвищення ефективності занять із фізичної культури, серед яких основним компонентом мотивації авторкою виділено інтереси, формування яких, особливо у підлітковому віці, відбувається в процесі переходу від природної потреби в рухах в усвідомлену необхідність занять фізичними вправами [1].

І.С. Сирвачева виділяє внутрішню (активний інтерес до занять фізичними вправами) і зовнішню мотивацію діяльності, у тому числі й фізкультурно-спортивну. Зовнішня мотивація виникає за умови відповідності цілей і мотивів можливостям учнів. Внутрішня мотивація виникає в разі успішної реалізації мотивів та цілей, появи в підлітків натхнення, бажання займатися, інтересу до само-

стійних занять, а також тоді, коли під час занять вони відчувають задоволення від самого процесу, умов занять (стосунків) із педагогом, тренером, друзями у групі [за 8].

Також виділимо дослідження Б.Б. Шаповалової [6] з вивчення формування мотивації досягнення успіху в спортивно обдарованій молоді. Авторка емпіричним шляхом з'ясувала, що ефективність формування мотивації досягнення успіху в спортивно обдарованій молоді залежить від таких чинників:

а) формування домінуючих мотивів спортивної діяльності (мотиваційно-регулятивна компонента);

б) формування вміння ставити мету (цільова компонента);

в) розвиток умінь планувати спортивну діяльність, оволодіння її основними операціями та досягнення результатів (продуктивна компонента);

г) розвиток умінь адекватно проявляти свої емоційні стани, зокрема негативні;

ґ) керувати своїми емоціями загалом (емоційна компонента).

Отже, у результаті проведеного нами аналізу досліджень мотиваційної сфери особистості можемо зазначити активність наукового пошуку в цьому напрямі, проте маємо констатувати, що особливості мотиваційної сфери спортсменів підлітково-юнацького віку залишилися поза увагою науковців.

**Метою статті** є емпіричне дослідження особистісних особливостей мотиваційної сфери спортсменів підлітково-юнацького віку, які сприяють та суперечать їх оптимальній спортивній самореалізації.

Для досягнення мети дослідження визначено такі завдання:

– визначити відмінності в мотиваторах приходу у спорт у представників різної статі;

– виявити домінуючі цілі (особистісні смисли) занять спортом у підлітково-юнацькому віці;

– схарактеризувати домінуючі мотиви-категорії.

**Виклад основного матеріалу.** З метою вивчення мотиваційної сфери спортсменів нами проведено дослідження на базі ліцею спортивного профілю Миколаївського вищого училища фізичної культури та Миколаївського вищого училища фізичної культури. Групу респондентів становили 392 спортсмени віком від 15 до 21 років, серед них: 256 юнаків і 136 дівчат, які систематично займаються спортом.

У дослідженні застосовували анкетування, методику «Мотиви занять спортом» (А.В. Шаболтас) та опитувальник «МАС» (М.Л. Кубишкіна).

На початку нашого дослідження ми провели анкетування серед спортсменів. Отримані відповіді дали змогу виявити мотиви приходу у спорт окремо

як юнаків, так і дівчат. Результати анкетування показали, що мотиваторами приходу в спорт є:

- поради батьків, родичів: юнаки – 41%; дівчата – 27%;
- сімейні традиції: юнаки – 7%; дівчата – 6%;
- поради друзів, товаришів: юнаки – 23%; дівчата – 34%;
- бажання у майбутньому пов'язати вид спорту з професійною діяльністю: юнаки – 29%; дівчата – 33%.

Для наочності отриманих даних побудовано діаграму, яка відображає відмінності в мотиваторах приходу у спорт у представників різної статі (рис. 1).

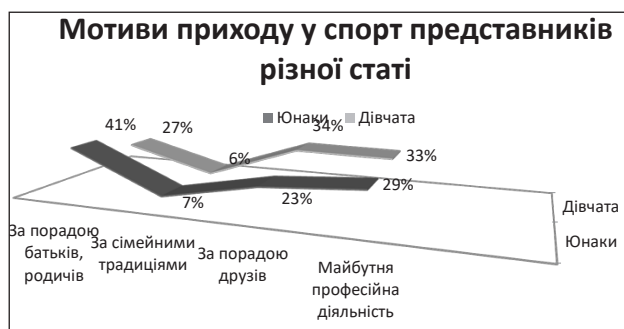


Рис. 1. Відмінності у мотиваторах приходу у спорт у представників різної статі

За методикою «Мотиви занять спортом» (А.В. Шабольтас) нами виявлено домінуючі цілі (особистісні смисли) занять спортом за 10 мотивами-категоріями, а також здійснено відсотковий розподіл домінантних ланок ієрархії. Отримані результати представлено в табл. 1.

**Мотив емоційного задоволення (ЕЗ)** базується на отриманні позитивних емоцій від процесу і результату спортивної діяльності. Орієнтацію на мотив «емоційне задоволення» обрали 28 респондентів чоловічої статі (11,02%), 21 представниця жіночої статі (15,43%), і визначили це як задоволення від рухового навантаження, відчуття напруження м'язів, що надихає, і дає змогу відчути хвилювання, і водночас – впевненість у можливості реалізувати власний потенціал.

**Мотив соціального самоствердження (СС)** пов'язаний із почуттям власної гідності, самолюбством, коли людина прагне довести оточуючим, що вона на щось здатна, прагне отримати чи підтри-

мати високий соціальний статус, позитивну оцінку оточуючих, бажає, щоб її поважали і цінували. 48 юнаків (18,72%) прагнуть проявити себе в процесі рухової активності і розглядають свої досягнення з точки зору ризикованих учинків, особистого престижу, самоповаги, лише у 11 дівчат (8,14%) виявлено цей мотив.

**Мотив фізичного самоствердження (ФС)** спостерігається в 17 юнаків (6,63%) і 7 дівчат (5,18%), які висловили бажання фізичного розвитку, формування характеру.

**Соціально-емоційний мотив (СЕ)** – прагнення до спортивних подій через їх високу емоційність, неформальність спілкування, соціальної та емоційної розкутості – домінує у 6 спортсменів чоловічої статі (2,34%) і 15 респондентів жіночої статі (11,02%). Останні також прагнуть отримати змогу пережити позитивні релаксаційні відчуття та почуття незалежності від соціуму.

**Соціально-моральний мотив (СМ)** – прагнення до успіху своєї команди, заради якого треба тренуватися, мати хороший контакт із партнерами, тренером. Цей мотив домінував переважно у тих 4 юнаків (1,56%) і 4 дівчат (2,94%), які займаються командними видами спорту. Такі спортсмени дуже відповідальні та розуміють, що заради командного результату необхідно наполегливо працювати.

**Мотив досягнення успіху в спорті (ДУ)** виражається у прагненні до досягнення успіху, покращання особистісних якостей та власних спортивних результатів і переважає в 50 юнаків (19,50%), порівняно з 20 дівчатами (14,70%).

**Спортивно-пізнавальний мотив (СП)** – бажання вивчення питань технічної і тактичної підготовки, науково обґрунтованих принципів тренування. Розуміння принципів методик тренування домінує в 6 представниць жіночої статі (4,41%), порівняно зі спортсменами чоловічої статі – 4 особи (1,56%).

**Раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (РВ)** обрали ті 34 юнаки (13,26%) і 14 дівчат (10,29%), які готові працювати для компенсації нестачі рухової активності в умовах підвищеного розумового навантаження.

**Мотив підготовки до професійної діяльності (ПД)** розглядається як прагнення займатися спортом для підготовки за обраною професійною діяльністю та спостерігається в 39 спортсменів чоловічої (15,21%) та 23 представниць жіночої статі (16,90%).

Таблиця 1

#### Відсоткові частки респондентів по домінуючих мотивах-категоріях

Стать спортсменів	Мотиви-категорії, %									
	ЕЗ	СС	ФС	СЕ	СМ	ДУ	СП	РВ	ПД	ЦП
Юнаки	10,92	18,72	6,63	2,34	1,56	19,50	1,56	13,26	15,21	10,14
Дівчата	15,43	8,14	5,18	11,02	2,94	14,70	4,41	10,29	16,90	11,02

Примітка: ЕЗ – мотив емоційного задоволення; СС – мотив соціального самоствердження; ФС – мотив фізичного самоствердження; СЕ – соціально-емоційний мотив; СМ – соціально-моральний мотив; ДУ – мотив досягнення успіху у спорті; СП – спортивно-пізнавальний мотив; РВ – раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив; ПД – мотив підготовки до професійної діяльності; ЦП – цивільно-патріотичний мотив.

**Цивільно-патріотичний мотив (ЦП)** – прагнення до спортивного вдосконалення задля успішного виступу на змаганнях для підтримки престижу колективу, міста, країни – проявили 26 юнаків (10,14%) і 15 дівчат (11,02%).

Як бачимо з табл. 1, найвищий відсоток спортсменів чоловічої статі мотивують заняття спортом досягненням успіху, соціальним самоствердженням і підготовкою до майбутньої кар'єри; останні мотиви мають більш емоційний характер; серед представниць жіночої статі найвищі показники мають підготовка до майбутньої кар'єри, мотив емоційного задоволення від спортивної діяльності та мотив досягнення успіху. Найнижчий рівень спостерігався в групах респондентів із спортивно-когнітивною та соціально-моральною мотивацією.

Динаміка мотивації для всіх параметрів показує індивідуальне ставлення спортсменів підлітково-юнацького віку до свого фізичного стану і здоров'я. Водночас певною мірою це можливе для визначення й особистої орієнтації на їхні життєві цінності, перспективу в подальшій роботі, зі сподіваннями тільки на власні індивідуальні здібності. Отже, мотиви – це не тільки своєрідні орієнтири у сфері фізичної активності, але й нові життєві установки, що виховують особистість.

**Результати дослідження** за методикою «МАС» М.Л. Кубишкіної, спрямованої на виявлення устремління (мотивації) людини на досягнення мети, суперництва (азартності) та устремління до соціального престижу, представлені графічно на рис. 2.



Рис. 2. Відмінності в домінуючих мотивах у спортсменів підлітково-юнацького віку різної статі

Як бачимо з рис. 2, спортсмени різної статі у віці від 15 до 21 років мають досить серйозні мотиви щодо занять спортом: серед юнаків основним є устремління до суперництва (57% респондентів) та устремління до досягнення мети (22% респондентів). Ці показники свідчать про позитивне й активне ставлення до дійсності, бажання представників чоловічої статі досягти успіху, високих спортивних результатів. Серед спортсменок жіночої статі переважають мотиви устремління до суперництва (51% респондентів), більше значення для них має соціальний престиж

(37% респондентів), аніж мотив досягнення мети (12% респондентів). Такі результати вказують на їхнє бажання покращити стан здоров'я, розвинути фізичні якості та вдосконалити форми тіла.

**Висновки.** Процес формування мотивації спортсменів підлітково-юнацького віку нерозривно пов'язаний зі специфічними психологічними характеристиками, рівнем фізичної і психологічної підготовленості та спортивним результатом.

Мотиваторами приходу у спорт нами визначено поради батьків, родичів, друзів, товаришів, сімейні традиції, бажання в майбутньому пов'язати вид спорту з професійною діяльністю.

Більшість спортсменів чоловічої статі вмотивовують заняття спортом устремлінням до суперництва, досягненням мети й успіху, соціальним самоствердженням і підготовкою до майбутньої кар'єри.

Серед спортсменок жіночої статі переважають мотиви емоційного задоволення від спортивної діяльності, устремління до суперництва, більше значення для них має соціальний престиж, підготовка до майбутньої кар'єри, аніж мотив досягнення мети.

Вважаємо, що цінність нашого дослідження полягає в тому, що результати проведеного нами емпіричного дослідження можуть стати в нагоді тренерам спортсменів підлітково-юнацького віку у процесі підготовки їх до змагальної діяльності та занять професійним спортом.

#### Література:

1. Бойко О. Теоретичні аспекти впливу мотиваційних складових на підвищення ефективності занять із фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наук. праць Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А.В. Цьось, С.П. Козіброцький. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. № 1 (21). С. 94–98.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва : Смысл, 2006
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000
4. Клименко В.В. *Психология спорту*. Київ : Академія, 2006.
5. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П. Волкова. Санкт-Петербург : Питер, 2002.
6. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. Москва : Физкультура и спорт, 2006.
7. Ханин Ю.Л., Выдрина В.М. Проблемы мотивации в спорте. Спорт в современном обществе. Москва : Физкультура и спорт, 1980.
8. Шаболтас А.У. Мотивы занятий спортом. Київ : Олімпійська література, 2004.
9. Шаповалов Б.Б. Формування мотивації досягнення успіху у спортивно обдарованій молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007.

**Yevdokymova N. O., Tarasova N. V. Peculiarities of the motivational sphere of adolescent-young sportsmen**

*In this article motivation for success in sports activities is considered as the most important task of psychological training of adolescent athletes. Interests, aspirations, inclinations, attitudes, ideals are the motives of sports activity. The importance of a comprehensive study of the motivational field of athletes is emphasized, as its results can optimize their sporting activities by reinforcing some motives and correcting others.*

*The results of theoretical analysis of recent research and publications on the subject of the article are presented.*

*An empirical study of personal characteristics of the motivational sphere of adolescent athletes was conducted. The following psychodiagnostic techniques were used in the empirical study: "Motives for doing sports" (A.V. Shabolts), "Motivation technique" (M.L. Kubyshkina). The study involved 392 athletes aged 15 to 21 years (256 boys and 136 girls) who systematically practiced sports. The experimental bases of the study were: Lyceum of sports profile of Mykolaiv Higher School of Physical Education and Mykolaiv Higher School of Physical Culture.*

*The results of the questionnaire regarding the motives for joining the sport are presented. The main motivators are: advices of parents and relatives, family traditions, advices of friends, a desire to associate the sport with professional activity in the future. Gender differences in the mentioned motivators and 10 motives-categories were determined: motive of emotional satisfaction, motive of social self-affirmation, motive of physical affirmation, socio-emotional motive, socio-moral motive, motive of success in sport, sports-cognitive motive, rational-volitional motive for preparation for professional activity, civic-patriotic motive. The percentage distribution of dominant hierarchy units was carried out.*

*Most male athletes are motivated by the pursuit of sports, striving for rivalry, goal achievement and success, social assertion and preparation for a future career.*

*Among female athletes, the motives for emotional satisfaction from sports activities, aspirations for competition are more prevalent, social prestige, preparation for a future career are more important for them than motives for achieving a goal.*

**Key words:** *motive, motivation, sports activity, personality of a sportsman, psychological preparation.*

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.2>**Н. О. Євдокимова**доктор психологічних наук, професор,  
проректор із наукової та міжнародної діяльності  
ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»**О. О. Харченко**магістр психології  
ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

## УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК МОТИВАТОР УСВІДОМЛЕНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

*У статті розглянуто проблематику свідомого вибору старшими підлітками майбутньої професії. Визначено рівень усвідомленості й обґрунтованості їхньої мотивації щодо професійного самовизначення. Досліджено професійні схильності школярів за опитувальником Л.А. Йовайши. При проведенні емпіричного дослідження використано такі психодіагностичні методику: «Моди - 1», вивчення мотивації навчання старших підлітків (М.І. Лук'янова, Н.В. Калініна), авторський профорієнтаційний опитувальник. Отримані в емпіричному дослідженні дані проаналізовано з використанням методів математичної статистики (коефіцієнт Спірмена, кореляційний аналіз). Проаналізовано взаємозв'язок між рівнями навчальної мотивації та мотивації до усвідомленого професійного самовизначення підлітків. Установлено основні чинники здійснення ними професійного самовизначення. Відображено гендерні відмінності в розподілі підлітків за групами вмотивованості професійного самовизначення. Наведено характеристику цих груп.*

*Визначено емпіричні індикатори оцінювання усвідомленості професійного самовизначення: наявність в учнів професійних намірів, стійкість професійних зацікавлень, переважання змістовних мотивів вибору професії і внутрішньої мотивації на навчання у випускних класах, поінформованість про основні аспекти майбутньої професійної діяльності, практичний досвід в обраній сфері трудової діяльності, прагнення теоретично і практично пізнати певний вид праці. Схарактеризовано рівні сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення: високий, середній (базовий) та низький (елементарний). Виявлено істотні відмінності: істотні відмінності в рівнях розвитку зазначених показників у представників груп високого і середнього рівнів порівняно з представниками групи низького рівня мотивації професійного самовизначення, у старших підлітків із високим рівнем сформованості мотивації професійного самовизначення значно переважає навчальний мотив, у школярів із групи середнього рівня сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення рівною мірою виражені навчальні, соціальні та оцінні мотиви. В учнів з елементарним рівнем сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення переважають зовнішні мотиви.*

*Загалом рівень сформованості мотивації учнів 8–9 класів до усвідомленого професійного самовизначення є недостатньо розвиненим для значної частини підлітків, що вказує на необхідність удосконалення профорієнтаційної роботи, спрямованої на формування усвідомленої мотивації професійного самовизначення учнів 8–9 класів.*

**Ключові слова:** вибір професії, мотив, мотивація, професійне самовизначення, профорієнтаційна робота, старший підлітковий вік, чинники професійного вибору.

**Постановка проблеми.** Сучасний соціально-економічний розвиток країни та зростання вимог до рівня професіоналізму фахівців вказують на важливість свідомого вибору майбутньої професії, оскільки цей вибір є певною віхою як у професійному, так й особистісному становленні старших підлітків, і значною мірою визначає їхній подальший життєвий шлях.

У зв'язку з цим виникає необхідність узгодження емпіричних даних, отриманих за різними психодіагностичними методиками, та включення підлітків у корекційну роботу задля правильного професійного самовизначення.

Проблему психологічних особливостей професійного самовизначення старших підлітків розкривали у своїх роботах А.Є. Голомшток, Л.А. Йовайши, Є.О. Клімов, Є.М. Павлютенков, В.А. Поляков, М.С. Пряжніков, М.М. Чистяков, С.М. Чистякова та багато інших науковців. Однак динаміка соціально-економічної ситуації у країні, зміни у пріоритетах професій, мінливість характеру ситуації вікового розвитку в підлітковому віці актуалізують розгляд питання професійного самовизначення старших підлітків.

**Метою статті** є встановлення взаємозв'язків між успішністю і мотивацією навчання старших

підлітків та усвідомленим професійним самовизначенням школярів.

Для досягнення мети дослідження визначено такі **завдання**:

- дослідження рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації професійного самовизначення старших підлітків;
- визначення професійних схильностей школярів;
- кореляційний аналіз між рівнями навчальної мотивації учнів 8–9 класів та рівнем сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Процес дослідження професійного самовизначення старших підлітків будувався з урахуванням двох чинників: з одного боку, це місце, яке професійне самовизначення займає у цілісній картині вікового розвитку, а з іншого – це його вплив на особистість школяра. Такий підхід дає змогу більш адекватно вибудовувати стратегію подальшого консультативного і корекційного впливу у роботі з учнями 8–9 класів.

Для оцінки сформованості усвідомленого професійного самовизначення старших підлітків можна використовувати такі емпіричні індикатори, як: наявність в учнів професійних намірів, стійкість професійних зацікавлень, переважання змістовних мотивів вибору професії і внутрішньої мотивації на навчання у випускних класах, поінформованість про основні аспекти майбутньої професійної діяльності, практичний досвід в обраній сфері трудової діяльності, прагнення теоретично і практично пізнати певний вид праці.

Метою проведеного нами емпіричного дослідження на базі закладів загальної середньої освіти м. Миколаєва стало вивчення особливостей мотивації навчання та професійного самовизначення старших підлітків як тих чинників, які зумовлюють усвідомленість й обґрунтованість професійного самовизначення школярів. У проведеному дослідженні взяло участь 100 учнів закладів загальної середньої освіти м. Миколаєва (56 дівчат та 44 хлопці – учні 8–9 класів).

На основі аналізу наукової літератури нами виділено три можливі рівні сформованості у старших підлітків мотивації до усвідомленого обґрунтованого професійного самовизначення:

- **високий рівень**, який має характеризуватися: активною позицією учня у виборі професії; усвідомленою мотивацією; переважанням у професійному виборі внутрішніх мотивів над зовнішніми; стійкістю професійних зацікавлень; прагненням розширювати знання, виробляти потрібні вміння і навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності; сформованістю у старших підлітків чіткої особистої професійної перспективи (наявність так званого «професійного плану»);

- **середній (базовий) рівень**, який характеризується: помірною активністю позиції у виборі професії; зовнішньою частково усвідомленою мотивацією; поєднанням стійких професійних зацікавлень зі слабо вираженим бажанням отримання знань, вироблення потрібних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності; ідеалістичними уявленнями про бажану професію; нечіткою особистою професійною перспективою;

- **низький (елементарний) рівень**, якому властиві: пасивна позиція у виборі професії; відсутність усвідомленої мотивації; переважання у професійному виборі лише зовнішніх мотивів; орієнтування виключно на зовнішні критерії вибору професії (престижність, популярність серед однолітків, рівень матеріальної винагороди тощо); відсутність стійких професійних зацікавлень; небажання отримувати знання, уміння і навички, необхідні для професійної діяльності; відсутність особистої професійної перспективи.

Для дослідження рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації професійного самовизначення учнів 8–9 класів закладів загальної середньої освіти закладів нами використано профорієнтаційний опитувальник (авторська розробка). Отримані відповіді на питання № 1–4 анкети показали, що з опитаних учнів лише 27% характеризуються високим рівнем усвідомленості й обґрунтованості мотивації професійного самовизначення (16 респондентів жіночої статі і 11 – чоловічої статі). Такі школярі показували високу готовність до здійснення професійного вибору, чітку визначеність із майбутньою професією і яскраво виражене прагнення до оволодіння обраною професією. Відповіді на питання № 5 показали бажання старших підлітків пізнати професійні здібності та можливості, а також наявні в них обмеження. Отримані відповіді на питання № 6–8 анкети вказують на готовність таких учнів приділяти вільний час підготовці до вступу в заклади вищої освіти за обраною спеціальністю, вивченню необхідних навчальних предметів та прагнення отримати практичний досвід професійної діяльності. Відповіді на питання № 9, 10 показали на обґрунтований підхід школярів до вибору конкретних освітніх закладів, до яких вони планують подавати документи для вступу. Учні цієї групи обговорювали питання професійного вибору з батьками та рідними (питання № 11, 12), але при цьому орієнтувалися на власні професійні уподобання та зацікавлення.

35% опитаних учнів 8–9 класів характеризуються середнім (базовим) рівнем усвідомленості й обґрунтованості мотивації вибору професії, з них: 21 респондент жіночої статі і 15 респондентів чоловічої статі. Відповіді на питання № 1–4 запропонованої анкети показали середньо

виражений рівень усвідомленості й обґрунтованості мотивації професійного самовизначення: в учнів цієї групи наявна помірна готовність до здійснення професійного вибору, вони не до кінця визначились із майбутньою професією, помірно чи слабо виражене прагнення до оволодіння навичками майбутньої професії. Відповіді на питання № 5 показали наявність у них бажання пізнати свої професійні здібності та можливості, однак самостійно приділити цьому час вони не змогли. Отримані відповіді на питання № 6–8 вказують на готовність таких учнів приділяти додатковий час підготовці до вступу у заклади вищої освіти за обраною спеціальністю за умови мотивації з боку оточення (батьків, учителів) та прагнення отримати практичний досвід професійної діяльності. Відповіді на питання № 9, 10 показали неготовність до самостійного вибору тих освітніх закладів, в яких вони можуть отримати обраний фах. Учні цієї групи при обговоренні питань професійного вибору вже більшою мірою орієнтувалися на думку своєї родини і соціального оточення, аніж на власні професійні уподобання та зацікавлення.

Зрештою, 38% опитаних учнів 8–9 класів закладів загальної середньої освіти характеризуються низьким (елементарним) рівнем усвідомленості й обґрунтованості мотивації вибору професії (це 19 респондентів жіночої статі і 18 респондентів чоловічої статі). Такі підлітки характеризуються у відповідях слабо вираженою готовністю до здійснення професійного вибору, нездатністю чітко охарактеризувати обраний фах та його вимоги до фахівців, слабо вираженою зацікавленістю у вивченні професійних можливостей і здібностей, незацікавленістю і небажанням приділяти додатково свій вільний час підготовці з навчальних предметів, які будуть корисними для оволодіння майбутньою професією та для успішного вступу до освітнього закладу, орієнтуванням при виборі освітнього закладу для вступу на думку свого оточення (родини, учителів, однолітків), своєю загальною пасивністю у професійному самовизначенні.

Таким чином, розроблений нами авторський профорієнтаційний опитувальник дав змогу виділити три групи учнів 8–9 класів за рівнем усвідомленості й обґрунтованості мотивації професійного самовизначення та визначити їх відсоткове співвідношення – див. табл. 1.

Вивчення гендерних відмінностей у розподілі учнів 8–9 класів за групами умотивованості професійного самовизначення показало, що серед дівчат до групи високого рівня належить 28,5%, до базового рівня – 37,5%, до елементарного рівня – 34%. Серед хлопців до групи високого рівня умотивованості належить 25%, до базового рівня – 34%, до елементарного рівня – 41%. Таким чином, можна зробити висновки, що серед опита-

них учнів респонденти жіночої статі продемонстрували більш обґрунтований підхід до вибору майбутньої професії, порівняно з респондентами чоловічої статі.

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості мотивації до професійного самовизначення**

№	Рівні усвідомленості й обґрунтованості мотивації професійного самовизначення	Відсотковий розподіл груп старших підлітків
1	Група високого рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації	27%
2	Група середнього рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації	35%
3	Група низького рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації	38%

Результати діагностики за опитувальником професійних схильностей Л.А. Йовайши показали, по-перше, відповідність наявних у учнів 8–9 класів високого рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації до професійного самовизначення отриманим даним за психодіагностичною методикою. Школярі групи високого рівня усвідомленості мотивації вибору професії в анкеті вказали саме такі професії, які відповідають отриманими ними високими показниками за сферами видів діяльності. Статистична значущість за цим показником становить 0,571 ( $p < 0,05$ ). По-друге, серед найбільш частих результатів тестування зустрічалися: схильність до роботи з людьми (54%), схильність до дослідницької діяльності (43%), схильність людини до планово-економічних видів діяльності (37%). Це пов'язано, на нашу думку, з популярністю професій окреслених сфер у сучасному суспільстві і вимогою часу до активного дослідницького підходу у професійній діяльності.

Результати за активізуючою профорієнтаційною методикою «Моди-1» показали, що старші підлітки групи високого рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації професійного самовизначення у професійному виборі меншою мірою орієнтуються на престижність професії а сьогодні, однак передбачають підвищення її популярності в майбутньому. Статистична відповідність отриманих показників престижності обраної професії з високим рівнем умотивованості професійного вибору становить за Спірменом 0,284 ( $p < 0,05$ ). Учні, які належать до елементарного рівня мотивації професійного самовизначення, у своєму професійному виборі переважно орієнтуються на престижність обраної професії всьогоденні, аніж її популярність у майбутньому. Статистична відповідність показників престижності

обраної учнем професії з низьким рівнем умотивованості до професійного вибору становить за Спірменом 0,319 ( $p < 0,05$ ).

Порівняння навчальної успішності учнів 8–9 класів показало, що школярі груп високого і середнього рівнів мотивації професійного самовизначення характеризуються більш високим рівнем навчальної успішності порівняно з учнями групи низького рівня мотивації. Статистична значущість за цим показником для обґрунтованості мотивації професійного самовизначення учнів 8–9 класів становить 0,623 ( $p < 0,05$ ).

За результатами проведеної психодіагностики за методикою вивчення мотивації навчання старших підлітків (М.І. Лук'янова, Н.В. Калініна) виявлено позитивну кореляцію між рівнями навчальної мотивації учнів 8–9 класів та рівнем сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення підлітків – див. табл. 2. Статистична значущість рівня навчальної мотивації старших підлітків для рівня умотивованості на професійне самовизначення має високий рівень і становить 0,635 ( $p < 0,05$ ).

Учні, які належать до групи високого рівня сформованості мотивації до усвідомленого та обґрунтованого професійного самовизначення, в навчальній мотивації характеризуються переважанням внутрішніх мотивів над зовнішніми, наявністю прагнення до успіху в навчальній діяльності й реалізацією переважно навчальних мотивів у поведінці.

Школярі групи середнього рівня сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення в навчальній мотивації характеризуються вираженістю зовнішніх і внутрішніх мотивів

рівною мірою, наявністю як прагнення до успіху, так і недопущення невдач у навчальній діяльності; навчальні мотиви реалізуються у поведінці рідше, переважають соціальні та оцінні мотиви.

Таблиця 2

**Групи досліджуваних за рівнем сформованості мотивації – успішністю навчання**

№	Рівні усвідомленості і обґрунтованості мотивації професійного самовизначення	Середній бал успішності навчання
1	Група високого рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації	11,2 (висока успішність)
2	Група середнього рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації	8,9 (хороша успішність)
3	Група низького рівня усвідомленості й обґрунтованості мотивації	7,7 (помірна успішність)

Учні групи елементарного рівня сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення в навчальній мотивації характеризуються явним переважанням зовнішніх мотивів над внутрішніми, прагненням до недопущення невдач у навчальних діях і його переважанням над прагненням до досягнення успіхів, відсутністю поведінкової активності під час реалізації навчальних мотивів, переважають зовнішні та ігрові мотиви – див. рис. 1.

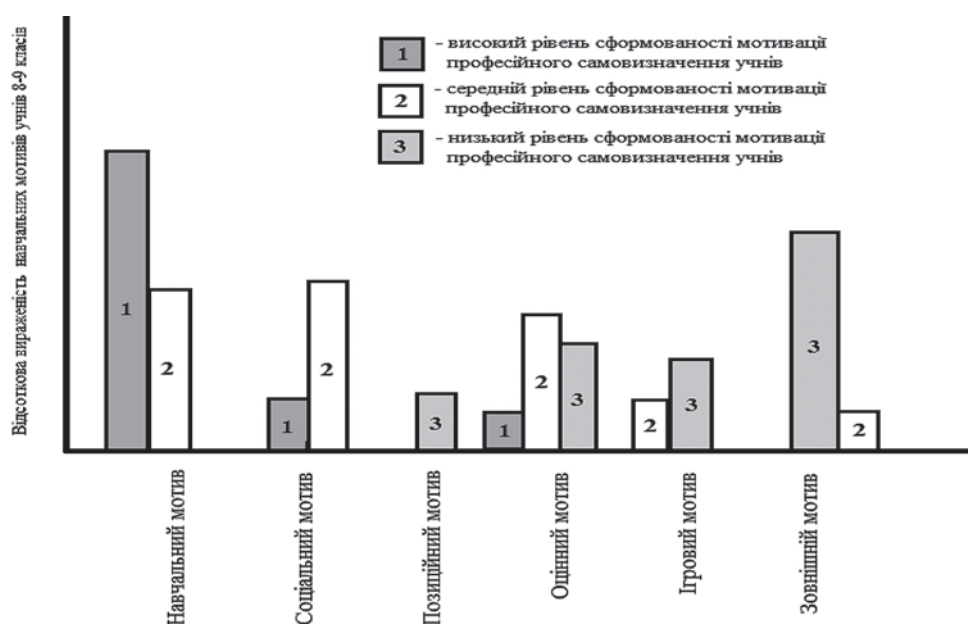


Рис. 1. Мотиви навчання учнів 8-9 класів (за методикою вивчення мотивації навчання на етапі завершення середньої школи)



Рис. 1 свідчить, що у старших підлітків із високим рівнем сформованості мотивації професійного самовизначення значно переважає навчальний мотив, у школярів із групи середнього рівня сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення рівною мірою виражені навчальні, соціальні та оцінні мотиви. В учнів з елементарним рівнем сформованості мотивації до усвідомленого професійного самовизначення переважають зовнішні мотиви.

**Висновки.** Проведене психодіагностичне дослідження виявило істотні відмінності в рівнях розвитку зазначених показників у представників груп високого і середнього рівнів порівняно з представниками групи низького рівня мотивації професійного самовизначення.

Загалом рівень сформованості мотивації учнів 8–9 класів до усвідомленого професійного самовизначення є недостатньо розвиненим для знач-

ної частини підлітків, що вказує на необхідність удосконалення профорієнтаційної роботи, спрямованої на формування усвідомленої мотивації професійного самовизначення учнів 8–9 класів.

#### Література:

1. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения* : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2004.
2. Опанасенко Л.А. Психологічні критерії розвитку здібностей до навчального цілепокладання у старшому шкільному віці. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття*. 2017. № 2. С. 39–42.
3. Пряжников Н. С. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.

#### Yevdokymyva N. O., Kharchenko O. O. Success of training as a motivator of conscious professional self-determination of older teenagers

*The article deals with the problem of conscious choice of the future profession by older teenagers. The level of awareness and validity of their motivation for professional self-determination was determined. The professional inclinations of schoolchildren according to the questionnaire by L.A. Yovaisha were investigated. The following psycho-diagnostic techniques were used in the empirical study: "Modes – 1", studying the motivation of learning of older adolescents (M.I. Lukyanova, N.V. Kalinina), author's vocational guidance questionnaire. The data obtained in the empirical study have been analyzed using the methods of mathematical statistics (Spearman's rank correlation coefficient). The relationship between levels of educational motivation and motivation for conscious professional self-determination of adolescents has been analyzed. The main factors of their professional self-determination have been determined. Gender differences in the distribution of adolescents by professional self-determination groups have been reflected. The characteristics of these groups are given.*

*Empirical indicators of assessment of professional self-determination have been defined: presence of students' professional intentions, stability of professional interests, predominance of meaningful motives of choice of profession and intrinsic motivation to study in final grades, awareness of basic aspects of future professional activity and practical learning of a certain kind of work. The levels of motivation for conscious professional self-determination have been characterized: high, medium (basic) and low (elementary). Significant differences have been found: significant differences in the levels of development of these indicators in the representatives of high and intermediate groups in comparison with the representatives of the group of low motivation of professional self-determination, in older adolescents with high levels of motivation of professional self-determination is significantly greater than the educational level of students in middle school motivation for conscious professional self-determination educational, social and evaluation motives have been equally expressed. Students with an elementary level of formation of motivation for conscious professional self-determination are dominated by external motives.*

*In general, the level of formation of the motivation of students (8–9 forms) to conscious professional self-determination is insufficiently developed for a large number of adolescents, that indicates the need for improvement of vocational guidance aimed at the formation of conscious motivation for students of 8–9 forms.*

**Key words:** *career choice, motive, motivation, professional self-determination, career guidance, older adolescence, factors of professional choice.*

**І. С. Загурська**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

**Л. М. Фальковська**

старший викладач кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

**Ю. Ю. Дем'янчук**

асистент кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

## РЕФЛЕКСІЯ ТРИГЕРІВ ГНІВУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*У статті розглядається проблема особливостей рефлексії підлітками тригерів власного гніву. Представлено короткий теоретичний огляд основних підходів до вивчення гніву у психології, його специфіки та можливостей управління ним у підлітковому віці. Аналіз тригерів гніву передбачав їх розподіл за п'ятьма факторами: загроза незалежності, загроза для особистості або власності, загроза втрати особистого контролю, загроза самооцінці, загроза втратити повагу.*

*Виявлено, що дівчата більше схильні гніватися, коли усвідомлюють, що на їхню незалежність зазіхають або її обмежують. Для більшості досліджуваних хлопців це не є базовим тригером гніву. Зазіхання на особистий емоційний та матеріальний простір є однією з основних причин гніву в досліджуваних підлітків. Більшість дівчат мають помірний рівень тригерів гніву за фактором «Загроза втрати особистого контролю». Більшість хлопців мають за цим фактором низький рівень тригерів гніву. Неможливість контролювати свої плани та втручання в них інших людей є для дівчат вагомою причиною гніватися. Для хлопців така ситуація не провокує основні прояви гніву.*

*Фактор «загроза самооцінці» характеризується помірним рівнем тригерів гніву в більшості дівчат та низьким рівнем тригерів гніву у хлопців. Дівчата більше схильні гніватися, коли не вдається виконати завдання на високому рівні. Для більшості досліджуваних хлопців це не є базовим тригером гніву. Фактор «загроза втрати поваги» стосується високого рівня тригерів гніву в більшості дівчат та низького рівня тригерів гніву в більшості хлопців. Дівчата мають більшу потребу в поцінуванні, повазі, довірі з боку інших, увазі до їх думок, почуттів та емоцій. Вони також гніваються, коли інші неправильно інтерпретують або насміхаються над їхніми намірами. Хлопці до таких ситуацій є більш терпимими та не відчують при цьому сильного гніву.*

*Аналіз вікових особливостей прояву гніву показав, що для всіх підлітків найбільш тригеруючим фактором є «загроза для особистості або власності». Досліджувані підлітки відчують сильний гнів у ситуації посягання на їх власність (особисті речі, територію, інформаційний простір тощо) та особистість (контроль із боку інших їх емоцій та почуттів).*

**Ключові слова:** емоції, гнів, рефлексія, тригери гніву, управління гнівом.

**Постановка проблеми.** Емоційна сфера в підлітковому віці активно розвивається і, водночас, стає великим випробуванням для самого підлітка. Домінування збудження над гальмуванням, гормональні коливання, особлива чутливість до взаємин із ровесниками, переживання втрати контролю над змінами у власному тілі – це лише вершина айсбергу проблем підлітка. Втім, ці труднощі є неминучими атрибутами дорослішання, тому вкрай важливо в цьому віці розуміти себе – це дасть можливість адекватно будувати взаємини та відповідно регулювати власну поведінку. Рефлексія емоцій, переживань є доволі складним завданням для підлітків, втім, цілком можливим у силу достатніх когнітивних можливостей у цьому віці.

Незважаючи на значні наукові досягнення в царині сучасної психології емоцій (Г.Г. Вербіна,

Ю.Б. Гіпенрейтер, К.Е. Ізард, Є.П. Іллін, В.О. Климчук), слід визнати очевидним той факт, що емоція гніву є однією з недостатньо вивчених. Сучасний темп життя, інформаційні технології, надмірна апеляція до емоцій та почуттів потенційних споживачів в індустрії мас-медіа та реклами, об'єктивні умови економічного, правового та соціально-політичного життя в суспільстві – все це створює сприятливі умови для циркуляції гніву з вузькими можливостями його конструктивної розрядки.

Гнів є одним із виявів інстинкту самозбереження. Інстинктивна поведінка позбавлена гнучкості, тому через знижений свідомий вольовий та інтелектуальний контроль рішення, прийняті людиною у стані гніву, є імпульсивними, часто неправильними з точки зору здорового глузду,

моралі, права. К. Ізард [3] наголошує, що переживання гніву й усвідомлення його – це два різних процеси, проте вони можуть впливати один на одного: переживання гніву викликає в людини негативні думки (дії), а емоційна регуляція, усвідомлення людиною свого емоційного стану, як правило, трансформує ці переживання та й саму емоцію.

Як і більшість емоцій, гнів надзвичайно важко визначити об'єктивно, оскільки він пов'язаний з іншими емоційними реакціями цього виду, такими як лють, неприязнь, ненависть тощо. Втім, питання розмитості поняття «гнів» та подібних до нього категорій по-різному вирішуються в контексті та в залежності від теоретичної орієнтації науковців.

Сучасний науковий дискурс гніву представляє його як фрустраційну емоцію, синонімічну обуренню, невдоволенню, злості [2]; емоційний стан, негативний за знаком, який, як правило, протікає у формі афекту та викликається виникненням серйозної перепони на шляху задоволення виключно важливої для суб'єкта потреби [3]; еволюційний механізм, необхідний для того, щоб людина захищала себе [7] тощо.

Донедавна гнів розглядали як виключно негативне явище, з яким варто боротися, однак на його конструктивні аспекти стали зважати згодом. Почуття психологічної та фізичної несвободи, як правило, викликає в людини емоцію гніву. Будь-яка перешкода на шляху досягнення наміченої мети може викликати гнів. Вимушене тимчасове припинення діяльності сприймається людиною як перешкода, обмеження, збій. До того ж, як відзначають дослідники [2], чим сильніший гнів, тим більшою є потреба у фізичній дії, тим сильнішою й енергійною відчуває себе людина. Гнів мобілізує енергію, необхідну для самозахисту, надає індивіду відчуття сили й хоробрості.

Через такі обставини людина часом має певні психологічні вигоди від свого гніву [6]. Звичка гніватися чи злитись формується часто в результаті успіхів, стаючи особистісною рисою чи стратегією поведінки для створення ілюзії власної значимості (дистанціюватись від інших, мати певну репутацію, «хибний авторитет» тощо), залишаючись, по суті, механізмом психологічного захисту. Водночас впевненість у собі та відчуття власної сили стимулюють прагнення відстоювати свої права та захищати себе як особистість. Крім того, помірний контрольований гнів, як відзначають практикуючі психологи, успішно використовується з терапевтичною метою для придушення страху [2].

Сучасні нейрофізіологи з'ясували, що нервові зв'язки, спеціально призначені для гніву й агресії, відповідають на певні стимули – так звані «тригери», що є частиною «сигналізації», яка визначає небезпеку. Д. Філдс [7] емпіричним шляхом виявив дев'ять універсальних тригерів (англійська абриви-

атура їх назв складає слово «LIFEMORTS»), реагуючи на які, будь-яка людина втрачає душевну рівновагу, демонструючи спалахи гніву чи агресії.

Переживши власний досвід раптової люті, Д. Філдс [7] почав вивчати цю тему й виявив, що в усіх нас є схема люті, яку ми не можемо повністю контролювати, незалежно від того, наскільки ми є раціональними. Сумна правда полягає в тому, пише автор, що правильний спусковий механізм при правильних обставинах може викликати приступ гніву майже у будь-кого. Тригерами гніву є захист людиною:

- 1) самої себе (ситуація «життя – смерть»);
- 2) власної репутації (образа, порушення гідності);
- 3) свого потомства (сім'ї);
- 4) власного притулку (помешкання);
- 5) свого обранця (партнера);
- 6) власного майна (ресурси);
- 7) свободи та справедливості для всіх (громадський порядок);
- 8) людей свого кола (племені);
- 9) себе від себе самого (стоп, табу).

Усі ці ситуації та відповідні механізми викликають зміни в поведінці людей, в деяких випадках справа доходить до нападу й насильства. Діти ж найчастіше бурхливо реагують на тригер «Стоп, це коли з вуст дорослих звучить заборона будь-якого виду активності чи діяльності надто часто. Примітивні інстинкти як захисні механізми впорядковуються з віком та досвідом: дорослі певною мірою здатні контролювати їх, проте несформований самоконтроль у ранньому онтогенезі запускає їх на повну силу, незважаючи на те, якою є загроза, оскільки суб'єктивно вона переживається дитиною як реальна й фатальна, дитина стає бранцем власних емоцій, адже управляти ними вона ще не здатна. Як вихід, головним завданням розвитку емоційної сфери дитини є формування здатності до управління власними емоціями через раціоналізацію, осмислення, розуміння своїх почуттів.

Підлітковий вік – це період *підвищеної емоційності*, що проявляється в легкій збудливості, пристрасності, вразливості, емоційній нестійкості, вияві почуття невпевненості, тривожності, відсутності почуття безпеки, захищеності, частій зміні настроїв тощо. У цьому віці надзвичайно висока *напруга* емоцій – часте переживання сильних позитивних чи негативних та, інколи, нейтральних станів. Дослідники зауважують ригідність та інертність емоцій підлітків. Водночас спостерігається підвищена потреба в емоційній *насиченості*, у прагненні до «гострих відчуттів» – любов до гучної музики, ризиковані форми поведінки тощо. Вияв емоцій бурхливий і безпосередній, підлітки часто не можуть стримувати радість, гнів. До того ж афективні реакції є доволі частими та тривалими [1].

Життя у свідомості підлітків репрезентується як постійна боротьба за виживання, коли необхідно доводити дорослим свою автономність, ровесникам – власну цінність та цілісність, самому собі – впевненість та впорядкованість життя. Отож, існує необхідність психологічно грамотного супроводу розвитку емоційної сфери підлітків на підставі досліджень, які б дозволили проаналізувати здатність підлітків до рефлексії власних тригерів гніву а, отже, влучно спрямовувати пошук ефективних засобів конструктивного управління ним.

**Мета та завдання статті.** Мета статті – вивчити особливості рефлексії власних тригерів гніву підлітками. Мета конкретизується у таких завданнях:

1) здійснити аналіз теоретичних та емпіричних досліджень гніву у вітчизняній та зарубіжній психології;

2) виявити особливості рефлексії та контролю гніву в підлітковому віці;

3) проаналізувати та узагальнити результати емпіричного вивчення тригерів гніву, виявлених за допомогою опитування

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження рефлексії тригерів гніву в підлітковому віці проводилося в загальноосвітній школі міста Житомира. Загальна вибірка охоплювала 120 учнів від 13 до 15 років. Було використано Шкалу тригерів підліткового гніву (Естер Лютенберг і Джон Ліптак). Важливим для нас стала теза авторів Шкали про те, що ефективне управління власним гнівом можливе за умови усвідомлення того, що саме викликає гнів. Аналіз тригерів гніву передбачає їх розподіл за п'ятьма факторами:

- *загроза незалежності,*
- *загроза для особистості або власності,*
- *загроза втрати особистого контролю,*

- *загроза самооцінці,*
- *загроза втратити повагу.*

Дослідження мало в собі такі етапи:

1. Налаштування на співробітництво. Обговорення з учнями проблеми гніву.
2. Заповнення підлітками Шкали тригерів підліткового гніву (час не обмежувався).
3. Кількісна обробка та якісна інтерпретація результатів дослідження.
4. Зворотний зв'язок із підлітками.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє проаналізувати тригери гніву підлітків за описаними вище факторами. За кожним фактором було виділено низький, помірний та високий рівень прояву кожного тригера в дівчат та хлопців, які ввійшли до вибірки досліджуваних (рис. 1).

Порівняльний аналіз *низького рівня тригерів гніву* за всіма факторами показав, що в дівчат найменше викликають гнів «Загроза самооцінці» (у 40%), «Загроза незалежності» (у 32%), «Загроза втратити повагу» (у 31%), «Загроза втрати особистого контролю» (у 26%), «Загроза для особистості або власності» (у 9%).

Аналогічна тенденція ранжування факторів за критерієм відсоткового розподілу досліджуваних спостерігається й серед хлопців: «Загроза незалежності» та «Загроза самооцінці» найменше викликають гнів у 51% досліджуваних відповідно, «Загроза втрати особистого контролю» та «Загроза втратити повагу» не є тригерами гніву для 42% учнів відповідно, «Загроза для особистості або власності» майже не провокує гнів у 15% досліджуваних хлопців.

Інакше кажучи, частина досліджуваних дівчат та хлопців не схильні надмірно гніватися, коли відчувають, що не можуть досягти того, чого хочуть, або коли не вдається виконати завдання на високому рівні. Вони не проявляють високої активності, щоб захистити свою незалежність та мати почуття гідності у відстоюванні власної думки.

*Помірний рівень тригерів гніву* в дівчат простежується за такими факторами: «Загроза втрати особистого контролю» (у 55%), «Загроза самооцінці» (у 46%), «Загроза незалежності» (у 45%), «Загроза втрати поваги» (у 31%), «Загроза для особистості або власності» (у 22%).

Помірний рівень тригерів гніву у хлопців має відношення до «Загрози незалежності» (у 40%), «Загрози втрати особистого контролю», «Загрози самооцінці», «Загрози втрати поваги» (у 38% відповідно за кожним фактором), «Загрози для особистості або власності» (у 16%).

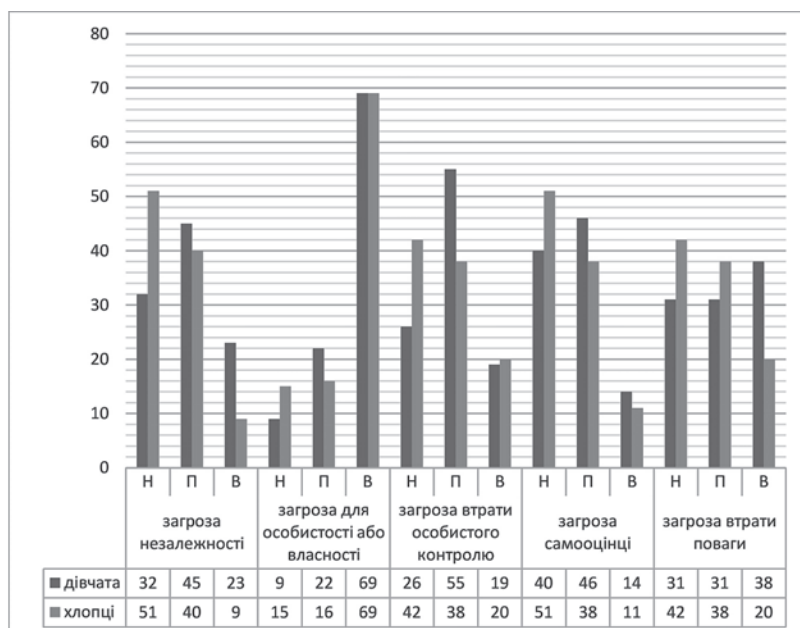


Рис. 1. Порівняльний аналіз тригерів гніву в підлітковому віці (дівчата/хлопці)

На рівні психологічної інтерпретації маємо схожі тенденції за помірним рівнем тригерів гніву в дівчат та хлопців: переважно гнів виникає у ситуації, коли доводиться чекати інших або коли хтось із оточуючих змінює їхні плани. Також гнів помірного рівня викликає контроль поведінки з боку інших або відчуття втрати контролю над ситуацією. Загроза втрати самоповаги та відчуття неможливості робити те, що хочеться, здатні викликати гнів помірного рівня як у дівчат, так і у хлопців.

*Найвищий рівень тригерів гніву* як у дівчат, так й у хлопців виявлено за фактором «Загроза для особистості або власності» (у 69% відповідно). Високий рівень тригерів гніву у дівчат маємо також за такими факторами: «Загроза втрати поваги» (у 38%), «Загроза незалежності» (у 23%), «Загроза втрати особистого контролю» (у 19%), «Загроза самооцінці» (у 14%). У хлопців маємо такий розподіл: «Загроза втрати поваги» та «Загроза втрати особистого контролю» (у 20% відповідно), «Загроза самооцінці» (у 11%), «Загроза незалежності» (у 9%).

Отримані результати за цим рівнем тригерів гніву вказують на те, що для більшості хлопців і дівчат основним тригером гніву є посягання на їх власність (особисті речі, територію, інформаційний простір тощо) та особистість (контроль з боку їх інших емоцій та почуттів). Значна частина дівчат також відчуває сильний гнів у ситуації неповаги, недовіри, висміювання їх думок та нерозуміння почуттів.

Загалом, аналіз тригерів гніву в межах кожного фактора показав, що більшість дівчат (45%) мають помірний рівень тригерів гніву за фактором «Загроза незалежності». Більшість хлопців (51%) мають за цим фактором низький рівень тригерів гніву. Дівчата більше схильні гніватись, коли усвідомлюють, що на їхню незалежність зазіхають або її обмежують, а також у ситуації неможливості робити те, що хочеться. Для більшості досліджуваних хлопців це не є базовим тригером гніву.

Фактор «Загроза для особистості або власності» характеризується високим рівнем тригерів гніву як у дівчат (69%), так й у хлопців (69%). Зазіхання на особистий емоційний та матеріальний простір є однією з основних причин гніву в досліджуваних підлітків.

Більшість дівчат (55%) мають помірний рівень тригерів гніву за фактором «Загроза втрати особистого контролю». Більшість хлопців (42%) мають за цим фактором низький рівень тригерів гніву. Неможливість контролювати свої плани та

втручання в них інших людей є для дівчат вагомою причиною гніватись. Для хлопців така ситуація не провокує основні прояви гніву.

Фактор «Загроза самооцінці» характеризується помірним рівнем тригерів гніву в більшості дівчат (46%) та низьким рівнем тригерів гніву у хлопців (51%). Дівчата більше схильні гніватись, коли відчувають, що не можуть досягти того, чого хочуть, або коли не вдається виконати завдання на високому рівні. Для більшості досліджуваних хлопців це не є базовим тригером гніву.

Фактор «Загроза втрати поваги» стосується високого рівня тригерів гніву в більшості дівчат (38%) та низького рівня тригерів гніву в більшості хлопців (42%). Дівчата мають більшу потребу в поцінуванні, повазі, довірі з боку інших, увазі до їх думок, почуттів та емоцій. Вони також гніваються, коли інші неправильно інтерпретують або насміхаються над їхніми намірами. Хлопці до таких ситуацій є більш терпимими та не відчувають при цьому сильного гніву.

Аналізуючи вікові відмінності у прояві тригерів гніву можна виділити основні тенденції (рис. 2).

У більшості 13-річних підлітків тригери гніву за фактором «Загроза незалежності» проявляються на низькому рівні (у 54%). Низький рівень тригерів гніву спостерігається за факторами «Загроза втрати особистого контролю» (у 61%), «Загроза самооцінці» (у 70%) та «Загроза втрати поваги» (у 61%). Це може свідчити про те, що досліджувані не сприймають прохання або накази з боку інших як зазіхання на їхню незалежність або обмеження. Вони також із розумінням ставляться до змін у їхніх планах та до ситуацій, коли не вдається виконати завдання ідеально. Окрім того, підлітки переконані, що до них ставляться з повагою, прислухаються та поцінують їх. Однак тригери гніву за фактором

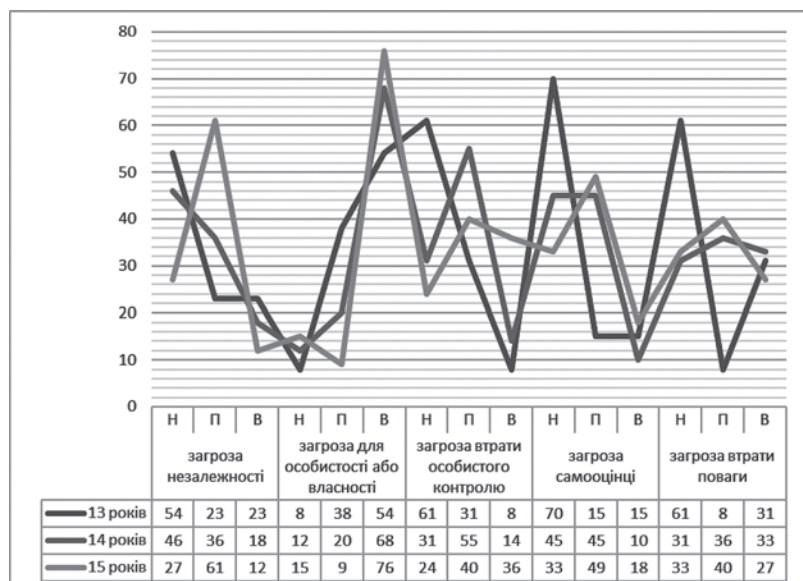


Рис. 2. Порівняльний аналіз тригерів гніву в підлітковому віці (вікові відмінності)

«Загроза для особистості або власності» мають високий рівень прояву (у 54%), що можна пояснити як демонстрацію гніву в ситуаціях, коли досліджувані розуміють, що їм, їхнім друзям або сім'ї загрожують словесно, фізично або емоційно.

Схожа ситуація проявляється у 14-річних досліджуваних відносно фактора «Загрози для особистості або власності» – високий рівень реагування (у 68% досліджуваних). Це може свідчити про роздратованість у випадках пошкодження власних речей або власності друзів. Помірний рівень тригерів гніву виявлено за фактором «Загроза втрати особистого контролю» (у 55%). Досліджувані відчують роздратованість у ситуаціях надмірного контролю з боку інших. Показники за факторами «Загроза самооцінки» та «Загроза втрати поваги» знаходяться в межах низько-помірного рівня (у 45%/45% та у 31%/36% досліджуваних відповідно), що може пояснювати поодинокі прояви гніву, коли є загроза самоповазі та проявляється неповага з боку оточуючих. Низький рівень тригерів гніву виявлено за фактором «Загроза незалежності» (у 46%). Підлітки цієї вікової групи можуть відчувати гнів у випадках, коли їх позбавляють можливості самостійно розставляти пріоритети в різних видах діяльності та самостійно вирішувати, на що спрямовувати власну активність.

У 15-річних досліджуваних високий рівень тригерів гніву виявлено за фактором «Загроза для особистості або власності» (у 76%). Досліджувані відчують гнів у ситуаціях, коли є загроза (словесна, фізична, емоційна) на їхню адресу або ж відносно найближчого оточення. Помірний рівень тригерів гніву виявлено за показниками «Загроза незалежності» (у 61%), «Загроза втрати особистого контролю» (у 40%), «Загроза самооцінки» (у 49%), «Загроза втрати поваги» (у 40%). Досліджувані можуть відчувати гнів, коли є зовнішні обмеження в діях та надмірний контроль з боку оточуючих, неможливість досягнути бажаного та мають місце насмішки над намірами.

Аналіз вікових особливостей прояву гніву показав, що для всіх підлітків найбільш тригеруючим фактором є «Загроза для особистості або власності». Досліджувані підлітки відчують сильний гнів у ситуації посягання на їх власність (особисті речі, територію, інформаційний простір тощо) та особистість (контроль із боку інших їх емоцій та почуттів).

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми гніву в підлітковому віці виявив неоднозначність розуміння поняття «гнів», що пов'язане із труднощами об'єктивно виявити його в рафінованому вигляді без зв'язку з іншими переживаннями. Розглянуто деструктивні та конструктивні сторони гніву. Пускові механізми гніву (тригери), що здатні виводити з рівноваги дорослого, стають великим випробуванням у житті сучасних підлітків. Завдання психолога в

роботі з такими випадками полягає у формуванні навичок рефлексії власних тригерів гніву з подальшим напрацюванням засобів управління ним.

Аналіз тригерів гніву передбачав їх розподіл за п'ятьма факторами: *загроза незалежності, загроза для особистості або власності, загроза втрати особистого контролю, загроза самооцінки, загроза втрати поваги*. Загалом, аналіз тригерів гніву в межах кожного фактора показав, що більшість дівчат (45%) мають помірний рівень тригерів гніву за фактором «Загроза незалежності». Більшість хлопців (51%) мають за цим фактором низький рівень тригерів гніву. Дівчата більше схильні гніватися, коли усвідомлюють, що на їхню незалежність зазіхають або її обмежують. Для більшості досліджуваних хлопців це не є базовим тригером гніву.

Фактор «Загроза для особистості або власності» характеризується високим рівнем тригерів гніву як у дівчат (69%), так і в хлопців (69%). Зазіхання на особистий емоційний та матеріальний простір є однією з основних причин гніву в досліджуваних підлітків. Більшість дівчат (55%) мають помірний рівень тригерів гніву за фактором «Загроза втрати особистого контролю». Більшість хлопців (42%) мають за цим фактором низький рівень тригерів гніву. Неможливість контролювати свої плани та втручання в них інших людей є для дівчат вагомою причиною гніватися. Для хлопців така ситуація не провокує основні прояви гніву.

Фактор «Загроза самооцінки» характеризується помірним рівнем тригерів гніву в більшості дівчат (46%) та низьким рівнем тригерів гніву в хлопців (51%). Дівчата більше схильні гніватися, коли не вдається виконати завдання на високому рівні. Для більшості досліджуваних хлопців це не є базовим тригером гніву. Фактор «Загроза втрати поваги» стосується високого рівня тригерів гніву в більшості дівчат (38%) та низького рівня тригерів гніву в більшості хлопців (42%). Дівчата мають більшу потребу в поцінуванні, повазі, довірі з боку інших, увазі до їх думок, почуттів та емоцій. Вони також гніваються, коли інші неправильно інтерпретують або насміхаються над їхніми намірами. Хлопці до таких ситуацій є більш терпимими та не відчують при цьому сильного гніву.

Аналіз вікових особливостей прояву гніву показав, що для всіх підлітків найбільш тригеруючим фактором є «Загроза для особистості або власності». Досліджувані підлітки відчують сильний гнів у ситуації посягання на їх власність (особисті речі, територію, інформаційний простір тощо) та особистість (контроль з боку інших їх емоцій та почуттів).

Перспективи подальшої роботи вбачаються в розробці програми психологічного супроводу підлітків, які демонструють високий рівень агресії.

**Література:**

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Чувства и конфликты. Москва, 2013. 160 с.
2. Вербина Г.Г. Психология эмоций : учебное пособие. Чебоксары, 2008. 308 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 464 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург, 2002. 752 с.
5. Загурська І.С., Фальковська Л.М., Весельська А.Л., Дем'янчук Ю.Ю. Психологічні засоби роботи з агресією у дитячому віці : навчально-методичний посібник. Житомир, 2019. 45 с.
6. Климчук В.О. Практическая психология, или Как подобрать ключик к любому человеку. 1000 подсказок на все случаи жизни. Харьков. 2015. 416 с.
7. Fields R. Douglas, Why We Snap : Understanding the Rage Circuit in Your Brain. Dutton, 2016. 408 p.

**Zahurska I. S., Falkovska L. M., Demianchuk Yu. Yu. Reflection of anger triggers in adolescence**

*The article considers the features of adolescents' reflection of their own anger triggers. A brief theoretical review of main approaches to the study of anger in psychology, including its specificity and possibilities for controlling anger during adolescence is presented in the article. An analysis of anger triggers provided for their distribution according to five factors: the threat of independence, the threat to persons or their property, the threat of losing personal control, the threat of self-esteem, the threat of losing respect.*

*It has been revealed that girls are more inclined to get angry when they realize that their independence is being encroached or limited. Notwithstanding, it is not a basic anger trigger for most studied boys. One of the main causes of anger among studied teens is an infringement on their personal emotional space and an encroachment on their property. Most girls have a moderate level of anger triggers on the "threat of losing personal control" factor. Most boys have a low level of anger triggers on this factor. The inability to control own plans in connection with other people's interference are a significant reason for girls to get angry. This situation does not provoke the main manifestations of anger among boys.*

*The "threat to self-esteem" factor is characterized by a moderate level of anger triggers among girls and a low level of anger triggers among boys. Girls are more likely to get angry when they fail to complete tasks at a high level. It is not a basic trigger of anger for most studied boys. The "threat of losing respect" factor refers to the high level of anger triggers for most girls and the low level of anger triggers for most boys. Girls have a greater need for appreciation, respect, trust from others, attention to their thoughts, feelings and emotions. They are also angry when others misinterpret or mock their intentions. Boys are more tolerant and do not feel strong anger in such situations.*

*An analysis of the age-related manifestations of anger has shown that for all adolescents, the most triggering factor is the "the threat to persons or their property". The studied adolescents get furious in the situation of encroachment on their property (personal items, territory, information space, etc.) and personality (control over their emotions and feelings by others).*

**Key words:** emotions, anger, reflection, anger triggers, anger management.

УДК 159.9:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.4>**М. І. Заміщак**кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано психологічні особливості особистості педагога у виховній діяльності. Констатується, що педагог повинен швидко вміти приймати рішення, виразно та чітко висловлювати свої думки, легко адаптуватися до нової ситуації, міцно засвоювати систему морально-духовних цінностей, адекватно керувати своєю поведінкою. Зазначається, що виховання спрямоване на автентичність особистості, якій відповідають високі моральні цінності служіння людям. Головним чинником стає любов до оточення, творення добра й боротьба зі злом. Акцентовано, що педагог із розвинутою і здоровою особистістю, який оволодів відповідними компетенціями, здатний долати труднощі, забезпечувати виховання здорової особистості школярів. Стверджується, що управління виховною ситуацією є результатом організації специфічних взаємин у спілкуванні вихованця й педагога, які вносять у неї психологічний, соціальний, моральний і духовний аспекти. У спілкуванні педагог виявляє розуміння, визнає і сприймає вихованця, враховуючи його позицію. Це спілкування несумісне з погрозами, образами, покараннями. У ньому реалізується погляд на вихованця як на рівного собі, унеможлиблюється маніпулювання ним. Повага має бути у спілкуванні дорослого, педагога і вихованця, оскільки в них різні психологічний, соціальний, моральний та духовний розвиток, досвід, інтелектуальний рівень та відповідне соціальне становище в суспільстві.

Підкреслено, що вихованця виховує не педагог безпосередньо, а педагогічне, організоване ним, психологічне, соціальне і моральне оточення, де учень виступає активною стороною виховання. Представлено та проаналізовано концепцію виховної діяльності педагога. Зазначено, що педагоги повинні здійснювати власний позитивний вплив на загальний клімат у класі, зокрема на функціонування оцінних стосунків у різних видах діяльності. Стверджується, що повноцінну особистість може виховати лише вихований, психічно, психологічно, соціально, морально та духовно розвинутий наставник.

**Ключові слова:** виховна діяльність педагога, концепція виховної діяльності, моральність, вихованець, особистість.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку суспільства ставить принципово нові вимоги до підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності, а відповідно, й до змісту роботи закладів вищої освіти, які здійснюють їх підготовку. Система підготовки спеціалістів визначається специфікою конкретної професійної діяльності відповідної галузі.

У новій українській школі виховну діяльність здійснює педагог із розвинутою і здоровою особистістю, який оволодів відповідними компетенціями, здатний долати труднощі, забезпечувати виховання здорової особистості школярів, створювати умови для особистої свободи та відповідальності, моральності та самодостатності, вміти запобігати маніпулятивним впливам із боку оточення. Сам педагог повинен швидко вміти приймати рішення, виразно та чітко висловлювати свої думки, легко адаптуватись до нової ситуації, міцно засвоювати систему морально-духовних цінностей, адекватно керувати своєю поведінкою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розкриття сутнісних (суб'єктних) характеристик особистості педагога унеможлиблюється поза

занесенням у зміст дослідження тих її психологічних складових, які адресуються до сфери буття особистості як самодостатньої істоти. Базовими утвореннями особистості майбутнього педагога в дослідженні були визнані ті, які виконують роль провідних детермінант його саморозвитку і самопроекування [3]. Вихідною передумовою визначення механізму й динаміки породження психологічних утворень Д.М. Дубравська вважає виокремлення у структурі їх особистості тих складових, які становлять їх сутнісну характеристику як суб'єкта власної життєдіяльності [3].

І.Д. Бех стверджує, що особистість педагога повинна бути морально-духовна. Учений вказує на усвідомлене та осмислене самовиховання й саморозвиток за найвищою мірою смисло-ціннісного буття людини [1]. У сучасному українському суспільстві мораль є розмитою, різні прошарки суспільства орієнтовані на різні цінності, мають суперечливий характер. Це спричиняє складність формування морально-духовної позиції особистості. С.І. Заблоцька [4] констатує, що моральні цінності соціальної взаємодії не девальвувалися, проте ускладнився пошук опори для них, а також



пошук орієнтирів, ідеалів морального виховання підростаючого покоління. З одного боку, гуманізм, основою якого виступає моральність, завжди залишається орієнтиром суспільного буття. з іншого – необхідність виживання в нових ринкових умовах, які вимагають від особистості вміння бути конкурентоспроможною, добре адаптованою до змінних умов, у міру активною у відстоюванні своїх інтересів створюють дисонанс у сфері моральних уявлень, суджень, переконань та реальної поведінки. Моральне зростання особистості виступає як цілісний, динамічний процес актуалізації зсередини, з самості самоціннісного: життєвості, свободи, відповідальності, справедливості, совісті. Це процес сходження до опанування морально-духовних взаємодій, тенденція до досягнення свободи й відповідальності вчинку, можливість приймати морально відповідальні рішення.

**Мета статті** – розкрити психологічні особливості особистості педагога у виховній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Моральне становлення особистості передбачає опанування нових цінностей, здійснення вільного (відповідального) вибору, визнання та прийняття іншої людини. У сучасній психології поняття моральності особистості аналізується М.Й. Боришевським [2]. Учений вважає, що моральність не можна обмежувати лише певними внутрішніми аспектами чи моментом поведінки. Як сфера специфічної життєдіяльності людини, моральність постає багатоаспектним психологічним феноменом. Вона народжується, визріває, формується і функціонує в «моральній діяльності», «моральній поведінці». Моральність – це спосіб саморегуляції і спосіб упорядкування особистісних стосунків, в основі якого лежить уявлення про цінності. На думку вченого, моральність є головною складовою духовності, що дає можливість особистості осмислити сенс свого життя, збагнути мету, задля якої живе, усвідомити свою неповторність, відповідальність за все, що робить, зрозуміти, що життя – це боротьба зі злом в ім'я добра.

Навколишнє середовище може мати шкідливі впливи, зокрема невідповідність традицій і норм дорослого оточення щодо розвитку особистості вихованця. Це призводить до труднощів та суперечностей впливів, що перешкоджають виховній діяльності мати стихійний характер. І досягається завдяки раціональній, психологічно обґрунтованій організації виховних умов та виховних впливів. Тому педагог повинен враховувати особливості навколишнього середовища відповідно до цілей та завдань виховання.

Вихованця виховує не педагог безпосередньо, а педагогічне, організоване ним, психологічне, соціальне й моральне оточення, де учень виступає активною стороною виховання. Педагог повинен створити такі позитивні умови, в яких

відбувалося б становлення всебічно розвиненої, гармонійної індивідуальності, психічно здорової особистості.

Самосвідомість дитини постає предметом роботи педагога. Адже від стану Я-концепції, самооцінки вихованця залежить його сприйняття виховних впливів, прагнення до самовиховання.

Метою виховання є: розвиток у дітей позитивних та інтелектуальних потреб, гуманістичної спрямованості, відповідальності, вміння долати труднощі, боротися зі злом, організованості, несуперечливого Я, вміння спілкуватися, співпереживати та співчувати, здорово взаємодіяти.

У процесі виховної діяльності виробляється певний зміст та стиль життя вихованця, який по-іншому не зможе сформуватися. За допомогою дорослого, педагога суб'єкт виховання пізнає навколишній світ. Передача знань, традицій попередніх поколінь є важливою умовою становлення та розвитку особистісних здатностей, здібностей, становлення моральної свідомості та моральної самосвідомості.

Управління виховною ситуацією є результатом організації специфічних взаємин у спілкуванні вихованця й педагога, які вносять у неї психологічний, соціальний, моральний і духовний аспекти. У спілкуванні педагог виявляє розуміння, визнає і сприймає вихованця, враховуючи його позицію. Це спілкування несумісне з погрозами, образами, покараннями. У ньому реалізується погляд на вихованця як на рівного собі, унеможлиблюється маніпулювання ним. Повага має бути у спілкуванні дорослого, педагога і вихованця, оскільки в них різні психологічний, соціальний, моральний та духовний розвиток, досвід, інтелектуальний рівень та відповідне соціальне становище в суспільстві.

Виховання спрямоване на автентичність особистості, якій відповідають високі моральні цінності служіння людям. Головним чинником стає любов до оточення, творення добра й боротьба зі злом.

Сучасна психолого-педагогічна практика повинна орієнтувати педагога на розвиток у дитини суб'єктивно-оцінних ставлень, на формування Я-цінностей. Визнання індивідуальності, неповторності особистості, заперечення насильства над дитиною, турбота про її особистісне зростання, розвиток свідомості, розуміння власного Я тощо реалізуються в організованій діяльності та спілкуванні дитини з педагогом.

Рівень розуміння дитини залежить від уміння педагога проникнути у внутрішній світ особистості вихованця. Повноцінну особистість може виховати лише вихований, психічно, психологічно, соціально, морально та духовно розвинений наставник. Це актуалізує значення спрямованості особистості педагога (світогляд, головні потреби, інтереси, цілі), його ставлення до соціального

оточення та соціальна активність, психічне та психологічне здоров'я, моральний та духовний потенціал тощо.

Виховна діяльність зосереджена на виховання особистості, яка передбачає комплексну діяльність сім'ї, школи та інших соціальних інститутів, реалізується у процесах діяльності та поведінки вихованця, сприяє опануванню ним особистої життєдіяльності та становленню психічно, психологічно, соціально, морально та духовно розвиненої особистості.

Концепція виховної діяльності представлена на схемі (рис. 1).

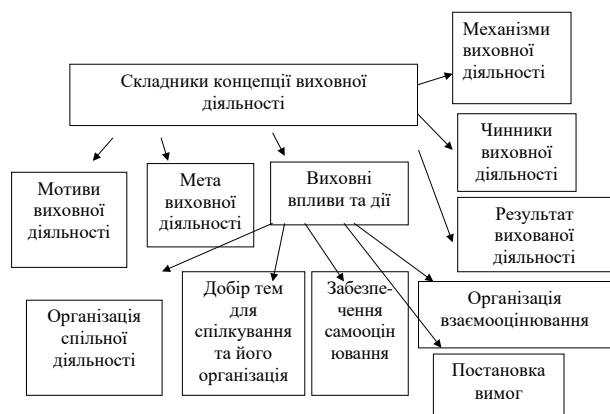


Рис. 1. Концепція виховної діяльності педагога

Мета виховної діяльності – виховання духовно та морально спрямованої, психічно, психологічно та соціально здорової, активної та щасливої особистості. Мета повинна бути чітко окреслена, структурована та спрямована на виховну діяльність: здобуття позитивної якості й подолання негативної.

1. Завдання виховної діяльності педагога: чіткі поставлені педагогом завдання забезпечують позитивний виховний результат.

2. Зміст виховної діяльності: повинен сприяти реалізації мети виховної діяльності.

3. Виховні впливи: виховні впливи та технології мають бути цілеспрямовані, комплексні та системно спрямовані на ефективний виховний результат. Виховні впливи та технології добираються з урахуванням індивідуальності вихованця.

4. Вимоги до педагога як суб'єкта виховної діяльності: педагог повинен бути здоровою, цілісною, духовною особистістю.

5. Психологічні детермінанти виховної діяльності: перед тим як планувати виховну діяльність, педагог повинен урахувати:

- механізми виховання;
- закономірності виховання;
- позитивні чинники виховання та їх актуалізація;
- негативні чинники та їх нейтралізація.

6. Результати виховної діяльності педагога: здорова й щаслива особистість, виховання конкретних позитивних якостей та подолання негативних – щаслива й готова до життя дитина.

7. Діагностика та корекція виховної діяльності педагога. Педагог повинен володіти методами діагностики та корекції виховної діяльності щодо себе як суб'єкта виховної діяльності, так і щодо вихованця (учня) як суб'єкта виховної діяльності.

М.В. Савчин [6] акцентує, що особистість педагога повинна володіти сильним, цілісним, не розколотим Я, в якому гармонійно поєднане індивідуально-неповторне та загальнолюдське. Науковець підкреслює, що особистість із сильним Я – розумна, мудра, досвідчена, щаслива.

Вона ефективно рефлексує та трансцендує, контролює та моделює свою діяльність та поведінку, володіє свободою та відповідальністю. Їй притаманні стани безпристрасності, безмовності, чесноти. Така особистість поповнює сили в духовній сфері, в такий спосіб долаючи свою слабкість, немочі, духовні, психічні та психологічні травми.

Духовно розвинена людина проявляє свої позитивні моральні якості, які йдуть від глибин її душі. Індивідуальна мораль конкретної людини є відображенням соціальної та духовної моралі. «Духовність, зазначає М.В. Савчин [7], – це вищий момент людської індивідуальності». М.Й. Боришевський [2] стверджує, що духовність є втіленням моральності в реальному контексті життєдіяльності особистості як носія високих гуманних чеснот.

**Висновки.** Педагог повинен здійснювати власний позитивний вплив на загальний клімат у класі, зокрема на функціонування оцінних відносин у різних видах діяльності. Насамперед це стосується уміння педагога емоційно виявляти своє ставлення до моральних чи аморальних проявів у поведінці школярів.

Отже, педагог повинен володіти особистісними здатностями, бути здоровою, моральною, духовною, цілісною особистістю, володіти системою домінуючих потреб та мотивів (наміри, інтереси, здібності, морально-духовний ідеал, духовні ціннісні орієнтації, стійка професійна позиція, моральна рефлексія, потреба у справедливості). Бачити в кожного вихованця позитивні сторони, бути вільною відповідальною особистістю, розуміти свій сенс життя, постійно працювати над собою.

#### Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник. Київ : Либідь, 2003. 848 с.
2. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної*

- та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. ІХ., Част. 5. Київ, 2007. С. 25–32.
3. Дубравська Д.М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації (на матеріалі дослідження студентів педагогічного коледжу) : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 ; ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 237 с.
  4. Заболоцька С.І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». 2013. 20 с.
  5. Іванцев Л.І. Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості : монографія. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2007. 208 с.
  6. Савчин М.В. Психологічні засади організації особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: навчальний посібник. Дрогобич: РВВДДПУ ім. І. Франка, 2012. 24 с.
  7. Савчин М.В. Теоретико-методологічні засади створення та реалізації програми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога*: монографія. Дрогобич: ВВДДПУ ім. І. Франка, 2014. С. 9–18.

### **Zamishchak M. I. Psychological peculiarities of a pedagogue's personality in educational work**

*The article deals with psychological peculiarities of a pedagogue's personality in educational work. It is stated that a pedagogue should be able to take decisions quickly, express his thoughts clearly and distinctly, adapt to a new situation easily, acquire the system of moral and spiritual values firmly, and to be adequate in his behavior. It is said that education is aimed at the unique character of an individual implementing high moral values of serving people. Love for the surrounding people, doing good and fighting against evil have become the main factor. It is emphasized that the pedagogue with a developed and healthy personality, who has mastered the corresponding competences, is able to overcome difficulties and to bring up students' healthy personalities. It is claimed that the guidance of educational process is the result of creating specific communicative relationships between student and a pedagogue, who contribute psychological, social, moral and spiritual aspects to the process. During the communication activity the pedagogue shows understanding, recognition and acceptance of his student, taking into account his opinions. Such communication can never use any threats, insults or punishment. It implements the model when student is treated as an equal, and it is not allowed to manipulate him. The communication of adults, pedagogues and students, should be based on respect because they have different psychological, social, moral and spiritual development, experience, intellectual level and certain social status in the society.*

*It is accentuated that a pedagogue does not educate student directly, but he creates a special pedagogical, psychological, social and moral environment, where student acts as an active participant of education. The concept of pedagogue's educational work has been described and analyzed. It is pointed out that pedagogues should positively influence the general classroom environment, especially the functioning of evaluative relationships in various activity types.*

**Key words:** *pedagogue's educational work, concept of educational work, morality, student, personality.*

УДК 159.922.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.5>**О. Б. Ігумнова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

## ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСІБ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

У статті розглянуто проблему опанування складними життєвими обставинами в сучасній психологічній літературі. Розглянуто поняття «складних життєвих обставин» у сучасних дослідженнях. Проблема копінг-поведінки осіб у складних життєвих обставинах досліджено на прикладі студентів та клієнтів центру соціально-психологічної допомоги. Досліджено актуальні типи складних життєвих ситуацій у студентської молоді та клієнтів центру соціально-психологічної допомоги. Визначено, що для студентів найбільш актуальними складними ситуаціями є ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків та міжособистісної взаємодії; ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням певних дій, обов'язків та ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку. Для осіб, які звернулись до центру соціально-психологічної допомоги, найбільш актуальними є ситуації міжособистісної взаємодії; труднощі пов'язані з виконанням певних дій, обов'язків; ситуації загрози для здоров'я та життя, проблеми із власним здоров'ям та ситуації соціальної адаптації. Виявлені типи складних життєвих ситуацій серед клієнтів центру соціально-психологічної допомоги в декілька разів більше, ніж серед студентської молоді.

Досліджено найпоширеніші типи подолання серед студентської молоді та клієнтів центру соціально-психологічної допомоги: проблемно-сфокусоване подолання; емоційно-сфокусоване подолання та уникнення. Найбільш розвиненими у студентської молоді є копінг-стратегії уникнення, конфронтація з проблемою, дистанціювання та пошук соціальної підтримки, що відносяться до емоційно-орієнтованих стратегій. Проблемно-орієнтовані стратегії серед студентів розвинуті дещо менше, але використовуються майже половиною респондентів: прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка та самоконтроль.

У клієнтів центру соціально-психологічної допомоги найбільш розвинутими стратегіями є пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення, конфронтація з проблемою та дистанціювання, які відносяться до емоційно-орієнтованих стратегій та є менш продуктивними, у порівнянні з проблемно-орієнтованими стратегіями. Проблемно-орієнтовані стратегії у клієнтів центру соціально-психологічної допомоги слабо розвинуті: прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка та самоконтроль. Недостатній розвиток конструктивних форм опанувальної поведінки збільшує патогенність та деструктивність впливу несприятливих життєвих подій, провокує виникнення психосоматичних захворювань, особистісних деструкцій та асоціальної поведінки.

**Ключові слова:** складні життєві обставини, опанувальна поведінка, копінг-стратегії, проблемно-сфокусоване подолання, емоційно-сфокусоване подолання, уникнення.

**Постановка проблеми.** Складні життєві обставини, кризові ситуації, конфліктні ситуації супроводжують процес становлення, розвитку, життєдіяльності особистості та виступають рушійною силою особистісних трансформацій, які ведуть до опанування такими ситуаціями, збільшення арсеналу стратегій поведінки і реагування та ведуть до більш продуктивного, повноцінного, якісно іншого життя, або розхитують, дисбалансиують особистість, призводять до гострих емоційних переживань та деструктивних наслідків. Дослідження особливостей опанувальної поведінки осіб у складних життєвих ситуаціях повинно враховувати диференціацію типів складних життєвих ситуацій.

Актуальним є дослідження долаючої поведінки осіб у складних життєвих обставинах різних категорій з урахуванням типів складних життє-

вих ситуацій. Дослідження стратегій подолання складних життєвих обставин студентської молоді дозволяє виявити особливості становлення та формування домінуючих копінг-стратегій в юнацькому віці, які переважають в арсеналі молоді та актуалізуються при виникненні утруднень у процесі соціалізації та професійної адаптації. Аналіз переважаючих стратегій подолання осіб, які є клієнтами центру соціально-психологічної допомоги, допомагає виявити особливості найбільш уживаних копінг-стратегій, які не дозволяють самостійно конструктивно долати складні життєві обставини.

У Законі України «Про соціальні послуги» сказано, що складні життєві обставини – це обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або

станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, обставини, спричинені наслідками від торгівлі людьми, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо).

Ю.М. Швабл розглядає складні життєві обставини як обставини, що «переживаються індивідом як неможливість «жити за таких умов» і власна неспроможність змінити самі умови життя. Вони виявляються на двох рівнях: на рівні депривації можливості здійснення самостійного забезпечення життєвих потреб і на рівні депривації можливості самореалізації особистості. Складність таких ситуацій полягає у відсутності психологічної готовності до утворення нових схем організації власної життєдіяльності у змінених умовах» [4, с. 38].

На думку Н.В. Чепельової, Т.М. Титаренко, у складних ситуаціях у людини відбувається переорієнтація особистісних смислів, пошук нових смислоформ і перспективних траєкторій життя. Виходом із такої ситуації може бути оновлення власної позиції, системи ставлень, віднаходження мети чи руйнування особистості. Складні життєві обставини потребують винайдення нового шляху вирішення та подолання життєвих ускладнень для повернення до повноцінної та продуктивної життєдіяльності [8].

Н.В. Родіна при розробці концепції копінг-поведінки розглядає особистість, що долає, як інтеграцію впорядкованих підсистем, які забезпечують взаємодію індивіда з соціальним середовищем. Психологічна відповідь індивіда на життєву кризу розглядається як результат взаємодії чотирьох підсистем: «Соціальне середовище», «Несвідоме», «Свідомість» та «Копінг-стратегії» [5].

І.О. Корнієнко розглядає опанувальну поведінку як полісистемну активацію діяльності з метою формування якісно нових конструктів самоусвідомлення щодо необхідності опанування бажаними об'єктами або психостанами. Копінг розуміється як готовність до вирішення проблем особистого життєвого простору, спрямований на пристосування до обставин та на особистісну зміну та передбачає сформовану здатність до самоуправління. Вибір активних дій у психотравмуючій ситуації є одним із визначальних чинників збереження психічного та фізичного здоров'я особистості [1, с. 56].

Дослідження І.О. Корнієнко виявило, що в юнацькому віці відбувається активне формування репертуару копінг-стратегій, що сприяє якісному розвитку й реалізації опанувальної поведінки. Відбувається зростання показників проблемно-орієнтованого копіngu та зниження показників копіngu, орієнтованого на уникнення. Порівняно з

юнаками, у дорослих осіб відбувається зростання використання таких копінг-стратегій як самоконтроль, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми та зменшення актуальності таких стратегій, як пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення, позитивна переоцінка [1, с. 235].

З.А. Сивогракова поняття копіngu визначає як здійснення суб'єктом цілісної особистісної активності, реалізація здатності до подолання у процесі особистісно-ситуативної взаємодії в умовах складної життєвої ситуації. Автор, розглядаючи поняття складна життєва ситуація, виокремлює такі особливості: новизна, когнітивна складність, невизначеність і непередбачуваність наслідків для суб'єкта; переживання людиною загрози щодо реалізації важливих цінностей, потреб і пов'язані з цим зміни в її емоційному стані; актуалізація активності, спрямованої на подолання; потенційна можливість набуття особистістю нових якостей, особистісного розвитку; сприйняття ситуації як складної та її розвитку залежно від психологічних особливостей людини [6, с. 98].

Для виявлення актуальних складних життєвих ситуацій студентів З.А. Сивогракова виокремлює п'ять типів залежно від сфер життєдіяльності особистості:

- ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії;
- ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку;
- ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків;
- загрози та ризику для здоров'я і життя;
- ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації [7, с. 394].

Л.П. Лабезна розглядає копінг-поведінку як індивідуальний спосіб взаємодії людини із проблемною ситуацією, що охоплює широкий спектр її активності – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого, свідомого подолання впливу несприятливих чинників. Важливим критерієм адаптивної копінг-поведінки є гнучкість та різноманітність використання копінг-стратегій у залежності від структури проблеми, що сприяє скорішому її вирішенню. В умовах освітніх закладів різного типу автор виокремлює адаптивну, неадаптивну (псевдоадаптивну) та дезадаптивну форми копінг-поведінки студентів [3].

**Мета статті** полягає в емпіричному дослідженні особливостей копінг-стратегій осіб у складних життєвих обставинах на прикладі студентської молоді та клієнтів центру соціально-психологічної допомоги.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження копінг-стратегій осіб у складних життєвих обставинах було розпочато з діагностики типів складних життєвих ситуацій за авторською анкету З.А. Сивогракової, в яких перебувають

респонденти [7]. У дослідженні взяли участь 57 досліджуваних: студенти Хмельницького національного університету та клієнти Хмельницького обласного центру соціально-психологічної допомоги. Із них 26 є студентами Хмельницького національного університету та 31 особа, які звернулися за допомогою у центр соціально-психологічної допомоги.

За результатами опитування було встановлено, що для студентів найбільш актуальними складними життєвими ситуаціями є ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків та міжособистісної взаємодії – 48,4% студентів. Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням певних дій, обов'язків є актуальними для 21,3% та ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку, характерні для 19,2% студентів (рис. 1).

Дослідження осіб, що звернулися до центру соціально-психологічної допомоги, показали, що всі указані типи складних життєвих ситуацій є для них актуальними. Так, проблеми стосунків та міжособистісної взаємодії у вигляді конфліктів на роботі та в сім'ї, відсутності підтримки та допомоги інших людей, тиск, приниження, страх та невміння відмовляти, неможливість надати допомогу близьким переживають 83,7% клієнтів центру. Ситуації самотності, невпевненості в майбутньому, відсутність бажання, інтересу, мотивації до важливих справ, внутрішній конфлікт між бажаннями і можливостями, невдоволеність собою, невпевненість у собі є актуальними для 81,6% респондентів. Складнощі в ситуаціях, пов'язаних з актуальною діяльністю, виконанням певних дій та обов'язків, таких як вибір, прийняття рішення, нестача часу, несвоєчасність, невизначеність, нерозуміння, що потрібно робити, нерезалізовані плани, нестандартні ситуації, не можуть подолати 78,4% досліджуваних. Загрози й ризики

для здоров'я та життя, проблеми із власним здоров'ям, хвороба або смерть близької людини є причинами звернення до центру соціально-психологічної допомоги для 75,6% осіб, які опинились у складних життєвих обставинах. Ситуації соціальної адаптації, фінансові проблеми, переїзд, бійки, проблеми із житлом, втрата роботи, нестабільність у державі неспроможні подолати 73,8% досліджуваних (рис. 1).

Такий високий відсоток актуальних складних життєвих ситуацій об'єктивно порушує життєдіяльність особистості, знищує адаптаційний потенціал людини, зумовлює зміни її психічного стану та якість взаємодії в соціумі. Особи, які опинилися в різних типах складних ситуацій, не в змозі брати відповідальність за своє життя, втрачають здатність до саморегуляції, не можуть здійснити вибір адекватного, доречного та оптимального способу реагування та докладання зусиль для вирішення ситуації, вони неспроможні досягти бажаних цілей та вести продуктивну, повноцінну життєдіяльність в умовах життєвих трансформацій. Структурні та змістові параметри складних життєвих обставин відрізняються від звичних і зумовлюють підвищення психічної напруженості через відчутне емоційне, інформаційне навантаження, мобілізацію психологічних, когнітивних, психофізіологічних ресурсів у суб'єкта ситуації.

З метою вивчення стратегій подолання осіб у складних життєвих обставинах був застосований опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса, С. Фолкмана [2]. Результати досліджень представлені на рис. 2. Найбільш розвиненою у студентській молоді є копінг-стратегія уникнення (63%), за нею йдуть: конфронтація з проблемою (59%), дистанціювання (56%) та пошук соціальної підтримки (55%), які відносяться до емоційно-орієнтованих копінг-стратегій.

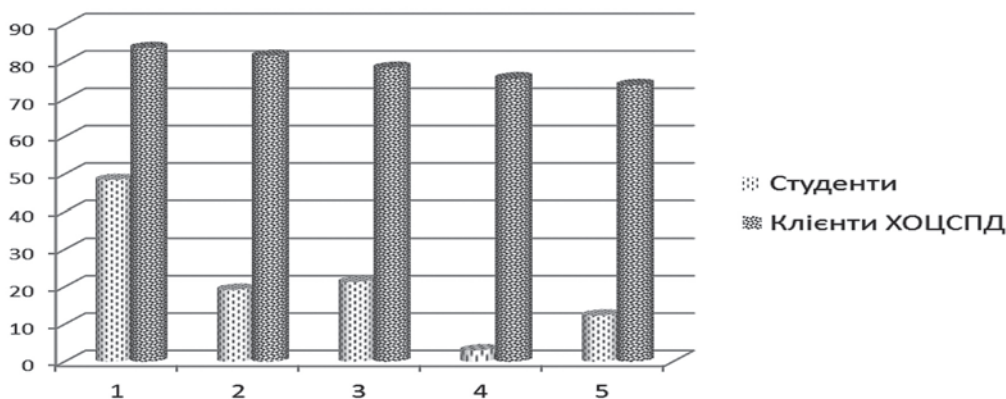


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за типом складних життєвих ситуацій

Примітка: 1. Ситуації, в яких проявляються проблеми відносин, міжособистісної взаємодії; 2. Ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку; 3. Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням певних дій, обов'язків тощо; 4. Ситуації, в яких є загрози й ризики для здоров'я та життя; 5. Ситуації соціальної взаємодії та адаптації.

Дещо менше досліджувані схильні використовувати проблемно-орієнтовані стратегії: прийняття відповідальності (42%), планування вирішення проблеми (41%), позитивна переоцінка (42%) та самоконтроль (43%). Як для студентів, так і для клієнтів центру соціально-психологічної допомоги найбільш притаманні емоційно-орієнтовані варіанти копінг-стратегій.

Найбільш розвинуті копінг-стратегії клієнтів центру такі: «пошук соціальної підтримки» – 89%, «втеча-уникнення» – 75%, «конфронтація із проблемою» – 67%, «дистанціювання» – 71%, які вважаються менш продуктивними в порівнянні із проблемно-орієнтованими стратегіями. Тобто для клієнтів центру притаманне вирішення проблеми завдяки залученню зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної та дієвої підтримки, очікування підтримки, уваги, поради, співчуття, конкретної дієвої допомоги та стратегія уникання, що проявляється у зниженні емоційної залученості до проблемної ситуації, реагуванню за типом ухилення: ігнорування проблеми, фантазування, невиправдані очікування, відволікання, спостерігаються інфантильні форми поведінки у стресових ситуаціях. Стратегія «конфронтація із проблемою» при помірному використанні забезпечує здатність особистості до опору труднощам, енергійність і заповзятливість при вирішенні проблемних ситуацій, уміння відстоювати свої інтереси, а надмірна її вираженість, навпаки, не призводить до цілеспрямованої поведінкової активності, здійснення конкретних дій та розглядається як неадаптивна.

До проблемно-орієнтованих стратегій відносяться «прийняття відповідальності», «планування вирішення проблеми», «позитивна переоцінка» та «самоконтроль», вони є адаптивними

копінг-стратегіями та зумовлюють конструктивне та ефективне подолання труднощів. Названі стратегії подолання не активно виражені у студентів, а у клієнтів центру соціально-психологічної допомоги усі проблемно-орієнтовані стратегії дуже слабо розвинуті (прийняття відповідальності – 27%, планування вирішення проблеми – 26%, позитивна переоцінка – 31% та самоконтроль – 37%). Такі результати свідчать про те, що для клієнтів центру соціально-психологічної допомоги більшою мірою не характерно подолання проблеми завдяки цілеспрямованому аналізу ситуації й можливих варіантів поведінки, планування своїх дій з урахуванням об'єктивних умов, мінімізації впливу емоцій на сприйняття ситуації, прагнення до оволодіння. Особи, які перебувають тривалий час у складних життєвих ситуаціях, не визнають своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її рішення, що супроводжується виразним компонентом самокритики та самозвинувачення. Домінування такої стратегії в поведінці може призводити до невиправданої самокритики і самобичування, переживання почуття провини і хронічної незадоволеності собою. Усі зазначені особливості не дозволяють позитивно переосмислити складні ситуації як стимул для особистісного зростання та адаптуватися до нових обставин.

**Висновки.** Отже, отримані результати дають змогу зробити висновок про те, що для студентів найбільш актуальними складними життєвими ситуаціями є такі, в яких проявляються проблеми стосунків та міжособистісної взаємодії. Друге місце займають ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням певних дій, обов'язків та ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку. Для осіб, які звернулися до центру соціально-психологічної допомоги, найбільш

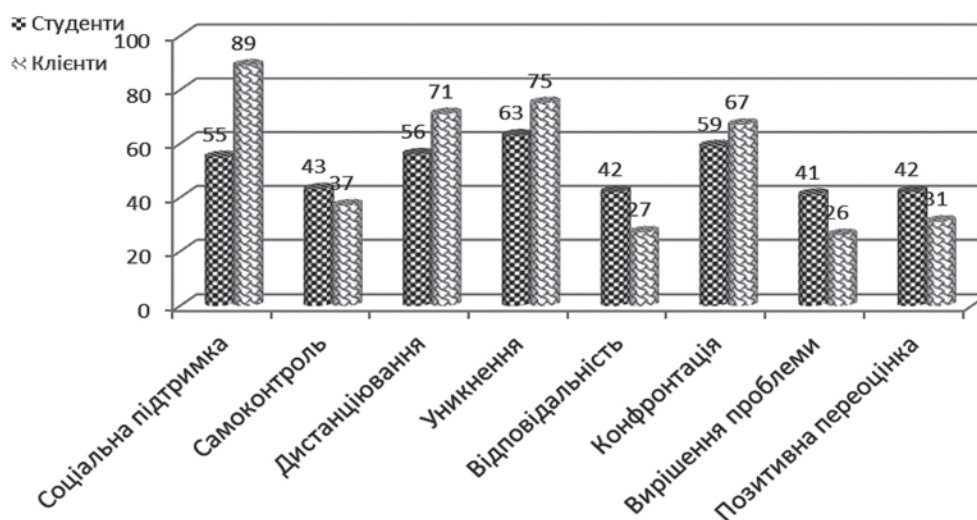


Рис. 2. Гістограма копінг-стратегій поведінки осіб у складних життєвих ситуаціях (% від макс. кількості балів)

актуальними є проблеми міжособистісної взаємодії, ситуації загострення проблем особистісного розвитку, причому відсоток таких респондентів в декілька разів більше, ніж серед студентів. Складнощі в ситуаціях, пов'язаних з актуальною діяльністю, загрози й ризики для здоров'я та життя, проблеми із здоров'ям та ситуації соціальної взаємодії та адаптації виявлені в більшості опитуваних.

Дослідження стратегій опанувальної поведінки засвідчило, що найбільш уживаними у студентської молоді є копінг-стратегії уникнення, конфронтація із проблемою, дистанціювання та пошук соціальної підтримки, які є емоційно-орієнтованими стратегіями. Проблемно-орієнтовані стратегії серед студентів розвинуті дещо менше, але використовуються майже половиною респондентів: прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка та самоконтроль.

У клієнтів центру соціально-психологічної допомоги найбільш розвинутими стратегіями є пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення, конфронтація із проблемою та дистанціювання, які належать до емоційно-орієнтованих стратегій та є менш продуктивними, у порівнянні із проблемно-орієнтованими стратегіями. Серед виявлених копінг-стратегій поведінки найбільш виражені та напружені копінги свідчать про виражену дезадаптацію особистості, її неспроможність конструктивно та ефективно опанувати обставини, які змінилися, та віднаходити нові рішення та поведінкові стратегії. Усі проблемно-орієнтовані стратегії у клієнтів центру соціально-психологічної допомоги дуже слабо розвинуті: прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка та самоконтроль. Недостатній розвиток конструктивних форм опанувальної поведінки збільшує патогенність та деструктивність впливу несприятливих життєвих подій, може провокувати виникнення психосоматичних захворювань, призвести до деструктивних особистісних процесів.

Дієвим засобом допомоги особам у складних життєвих обставинах, крім здійснення соціальної, юридичної та правової допомоги, є формування конструктивної копінг-поведінки та розвиток саногенного мислення.

#### Література:

1. Корнієнко І. О. Психологія опанувальної поведінки особистості: монографія. Мукачево : РВУ МДУ, 2017. 465 с.
2. Крюкова Т.Л. Опросник способів совладання (адаптація методики WCQ). *Журнал практичного психолога*. 2007, № 3. С. 93–112.
3. Лабезна Л.П. Соціально-психологічні чинники адаптивних копінг-стратегій поведінки молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. 2015, № 3 (38), Т. 3. С. 364 – 371.
4. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій. *Психологічна теорія і практика* : монографія. Суми: Вид-во СумДПУ. 2017. С.19–39.
5. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : монографія. Одеса, 2011. 364 с.
6. Сивогракова З.А. Проблема індивідуально-психологічних факторів поведінки, що спрямована на подолання складних життєвих ситуацій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання* : наукова монографія. Харків, 2006. № 3. С. 96–101.
7. Сивогракова З.А. Особливості поведінкових стратегій подолання складних життєвих ситуацій студентами вищого навчального закладу (на прикладі студентів технічного ВНЗ). *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УІПА, 2006. № 14–15. С. 390–399.
8. Титаренко Т.М. Від чого залежить опанування. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. Київ, 2003. С. 259–262.

#### Ihumnova O. B. Research on coping strategies of individuals in difficult circumstances

*The article deals with the problem of mastering difficult life circumstances in contemporary psychological literature. The concept of "difficult life circumstances" in modern research is considered. The problem of coping behavior of persons in difficult life circumstances was investigated on the example of students and clients of the Center for Social and Psychological Assistance. Actual types of difficult life situations in student youth and clients of the center of social and psychological help are investigated. It is determined that for students the most pressing difficult situations are situations in which problems of relationships and interpersonal interaction are manifested; situations related to current activities, certain actions, responsibilities and situations of exacerbation of problems of one's personal development. For people who have contacted the Center for Social and Psychological Assistance, the most urgent are situations of interpersonal interaction; difficulties in performing certain actions, duties; health and life threat situations, health issues and social adaptation situations. The types of difficult life situations among the clients of the center of social and psychological help were found several times more than among the student youth.*

*The most common types of coping among student youth and clients of the center of social and psychological assistance are investigated: problem-focused coping; emotionally-focused overcoming and avoidance. The most advanced in student youth are coping strategies for avoidance, confrontation with the problem, distance and seeking social support related to emotionally oriented strategies. Student-centered problem-oriented*



*strategies are slightly less developed, but are used by almost half of the respondents: responsibility-taking, problem-solving planning, positive reassessment, and self-control.*

*The clients of the Center for Social and Psychological Assistance have the most developed strategies in search of social support, escape-avoidance, confrontation with the problem and distancing, which are related to emotionally-oriented strategies and are less productive than problem-oriented strategies. Problem-oriented strategies in clients of the center of social and psychological help are poorly developed: acceptance of responsibility, planning of problem solving, positive reassessment and self-control. Insufficient development of constructive forms of mastery behavior increases the pathogenicity and destructiveness of the impact of adverse life events, provokes the emergence of psychosomatic diseases, personal destruction and asocial behavior.*

**Key words:** *difficult life circumstances, mastery behavior, coping strategies, problem-focused coping, emotionally focused overcoming, avoidance.*

УДК 159.947.5

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.6>

**О. В. Камінська**

доктор психологічних наук,  
професор кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненський державний гуманітарний університет

## ДЕТЕРМІНАНТИ ВИНИКНЕННЯ НИЗЬКОЇ САМООЦІНКИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

*У статті розглядається проблема низької самооцінки в дітей молодшого шкільного віку та визначаються її детермінанти. Особлива увага приділяється аналізу стилю виховання та батьківського ставлення до самооцінки дітей цього віку. Підкреслено, що проблема низької самооцінки в дітей залишається актуальною, оскільки перешкоджає гармонійному розвитку особистості та призводить до різноманітних характерологічних деформацій, зумовлюючи виникнення в подальшому невпевненості в собі, тривожності та надмірної сором'язливості, що негативно впливає на процес соціалізації особистості та викликає ознаки соціально-психологічної дезадаптації.*

*Метою роботи є дослідження впливу стилю батьківського ставлення на виникнення низької самооцінки в дітей молодшого шкільного віку. Виконуються такі завдання: узагальнення теоретичних даних щодо проблеми низької самооцінки в молодшому шкільному віці; підбір психодіагностичного інструментарію, який дозволяє визначити вплив батьківського ставлення на виникнення низької самооцінки в дітей; визначення на основі теоретико-емпіричного аналізу впливу стилю батьківського ставлення на виникнення низької самооцінки в дітей молодшого шкільного віку.*

*Під час проведення емпіричного дослідження використано методiku дослідження самооцінки (Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан) та опитувальник батьківського ставлення (А.Я. Варга, В.В. Столін).*

*Встановлено, що феномен самооцінки в молодшому шкільному віці характеризується нестійкістю та в значній мірі залежить від оцінок інших людей, зокрема батьків. Емпіричним шляхом виявлено, що однією з детермінант, які впливають на формування самооцінки в молодшому шкільному віці, є стиль батьківського ставлення. Зокрема, становленню високої самооцінки сприяє прийняття дитини батьками та кооперація з нею. Виникнення низької самооцінки пов'язане з відторгненням дитини, демонстрацією при взаємодії з нею надмірного авторитаризму, приписуванням дитині інфантильності, нездатністю батьків відділити власне «Я» від «Я» дитини.*

*Для оптимізації самооцінки дитини доцільно проводити сімейне консультування з метою психологічної просвіти батьків та вироблення в них більш конструктивних стилів виховання та стратегій побудови взаємодії з дитиною. Діти з низькою самооцінкою можуть бути включені у тренінгові групи. Доцільно також застосовувати індивідуальну форму роботи з дитиною, використовуючи техніки ігротерапії, казкотерапії чи арттерапії.*

**Ключові слова:** невпевненість у собі, тривожність, самовідторгнення, самоставлення, «Я-концепція».

**Постановка проблеми.** На сьогодні проблема низької самооцінки в дітей залишається актуальною, оскільки вона перешкоджає гармонійному розвитку особистості та призводить до різноманітних характерологічних деформацій, зумовлюючи виникнення в подальшому невпевненості в собі, тривожності та надмірної сором'язливості, що негативно впливає на процес соціалізації особистості та викликає ознаки соціально-психологічної дезадаптації. Це зумовлює необхідність подальшого дослідження чинників, які впливають на формування низької самооцінки, з метою розробки стратегій недопущення деструктивних зрушень у структурі «Я-концепції» особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Молодший шкільний вік є важливим етапом у становленні та формуванні самооцінки дитини, оскільки його основним змістом є оволодіння

навичками орієнтації у своєму внутрішньому світі, здатністю співвідносити загальні і часткові ролі, усвідомлювати й оцінювати своє місце в соціумі через особливості стосунків з іншими, спроможність організувати свою поведінку відповідно до цих критеріїв, виявляти та оцінювати моральні аспекти поведінки інших людей та своєї, адекватно реагувати на впливи інших людей [1].

Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня, що проявляється як внутрішня позиція – психологічне відображення об'єктивної системи взаємин з оточенням. Остаточо сформована позиція школяра поєднує орієнтацію на соціальні й власне навчальні моменти шкільного життя [2].

Самооцінка – це оцінка людиною самої себе, своїх якостей, можливостей, здібностей, особливостей діяльності. Вона є результатом зіставлення

своїх якостей із певними еталонами. Самооцінка формується в єдності двох її складових: раціональної, яка відображає знання про себе, і емоційної, яка відображає те, як дитина сприймає й оцінює ці знання. Самооцінка відображає особливості усвідомлення своїх вчинків і дій, мотивів і цілей, уміння побачити й оцінити свої можливості і здібності [3].

Самооцінка молодших школярів впливає на їх вчинки, а також на міжособистісні контакти. Вона відзначається періодом усвідомлення самого себе, особистісної мотивації та потреб серед інших індивідів. Тому дуже важливо в цьому віці закласти базис для формування адекватної самооцінки, що неодмінно дозволить дитині правильно оцінювати себе, свої сили й можливості, самостійно ставити перед собою цілі та завдання [4].

Варгата О.В. та Міхеєва Л.В. виділяють такі критерії самооцінки молодших школярів: когнітивний (уявлення молодших школярів про самооцінку; наявність знань про еталони, з якими порівнюється, оцінюється діяльність і її результати; застосування особистісної рефлексії; прагнення до самопізнання); мотиваційно-ціннісний (потреба в діяльності самооцінювання; інтерес до діяльності самооцінювання; ставлення до себе та інших членів колективу; мотиви саморозвитку, самопізнання, самореалізації); діяльнісно-практичний (володіння різними способами самооцінювання; здатність до розгорнутої, диференційованої самооцінки; спрямованість до виконання завдань творчого характеру; здатність співпереживати та до прийняти позиції інших) [1].

На думку Варгати О.В. та Міхеєвої Л.В., високий рівень самооцінки характеризується достатньою повнотою володіння як декларованими, так і процедурними знаннями. Учень уміє самостійно обрати еталон і критерії оцінювання, знає операційний склад оціночних дій, виявляє загальні підходи застосування оціночних умінь, критично оцінює свої можливості, проявляє прагнення до вдосконалення своїх оцінних умінь [1].

Середній рівень вирізняється частковою або мінімальною повнотою володіння знаннями, критерії й еталони оцінювання визначаються за допомогою вчителя. Школяр знає, як оцінювати, але оціночні дії вирізняються хаотичністю, не завжди може сформулювати своє судження, надати змістовну оцінку, не завжди критично ставиться до зовнішніх оцінок [1].

Низький рівень характеризується мінімальною повнотою знань. Учень не орієнтується в системі еталонів і критеріїв оцінювання, не може пояснити, як оцінювати роботу або відповідь, уникає здійснення оцінювання, оскільки не здатний співвіднести об'єкт оцінювання з еталоном, не може пояснити своєї позиції, завжди погоджується з будь-якими зауваженнями, не може оцінити

складність завдання, цілком залежить від допомоги вчителя [1].

Існують різні погляди на чинники, які зумовлюють формування низької самооцінки. Так, Казаннікова О.В. пов'язує низьку самооцінку із проявами психогенної дезадаптації, яка розглядається як утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до соціальних умов у формі порушень поведінки, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, деформацій в особистісному розвитку [5].

Чаусова Т.В. стверджує, що низька самооцінка часто поєднується з тривожністю дитини. Однією із причин тривожності є завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, яка не враховує власну активність дитини, її інтереси, здібності і схильності. У зв'язку з порушенням розвитку самооцінки та появою тривожності в дітей можливе порушення функції пристосування як відповіді на зміни звичного укладу життя, типу або структури внутрішньосімейних взаємин. Адекватна самооцінка стимулює навчальну активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнені результати. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра, а самооцінка впливає на рівень успішності через механізми очікувань, домагань, мотивації та впевненості у своїх силах [2].

Низька самооцінка підриває впевненість у своїх силах і формує низький рівень домагань та очікувань, а низька успішність знижує самооцінку. Включення учнів у різні види діяльності (навчальну, суспільно корисну, виконання рольових функцій у класі тощо) має відбуватися на основі поступового ускладнення завдань і забезпечення їх доступності [2].

Кошинська Л.О. та Гуріна З.В. стверджують, що самооцінка в молодшому шкільному віці залежить від ставлення до дитини вчителя та успішності її навчання. Формування самооцінки триває у шкільні роки: конкретні оцінки вчителів і оточення, успіхи в навчанні мають сприяти формуванню адекватної самооцінки. Навчальна успішність стає чи не головним критерієм оцінювання особистості школяра. Разом з оцінкою вчителя та батьківським ставленням, навчальна успішність є вагомим чинником формування самооцінки школяра та його соціального статусу [4].

Вплив на самооцінку успішності навчання також підкреслюють Калюжна Є.М. та Швергіна М.В. Вони стверджують, що самооцінка молодших школярів ще далеко не самостійна, над нею тяжіють оцінки інших людей, насамперед оцінки вчителя. В успішних учнів формується, як правило, висока, часто завищена самооцінка, в дітей з низькою успішністю – переважно занижена. Останні емоційно переносять низьку оцінку їх діяльності та якостей особистості. Виникають

конфліктні ситуації, які посилюють емоційну напругу, хвилювання й розгубленість дитини. У них поступово починає розвиватися невпевненість у собі, тривожність, боязкість, вони погано почуваються серед однокласників, насторожено ставляться до дорослих [3].

Незважаючи на значну кількість публікацій, які стосуються проблеми низької самооцінки в молодшому шкільному віці, психологічні детермінанти, що зумовлюють формування цієї характеристики, в сучасній науці вивчені недостатньо.

**Мета статті:** дослідити вплив стилю батьківського ставлення на виникнення низької самооцінки в дітей молодшого шкільного віку.

Завдання роботи:

1. Узагальнення теоретичних даних щодо проблеми низької самооцінки в молодшому шкільному віці.

2. Підбір психодіагностичного інструментарію, який дозволяє визначити вплив батьківського ставлення на виникнення низької самооцінки в дітей.

3. Визначення на основі теоретико-емпіричного аналізу впливу стилю батьківського ставлення на виникнення низької самооцінки в дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Емпіричне дослідження проводилось в загальноосвітній школі № 18 міста Рівного та охопило 50 осіб віком від 7 до 9 років та їх батьків (84 особи). Використано методику досліджування самооцінки (Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан) та опитувальник батьківського ставлення (А.Я. Варга, В.В. Столін).

У процесі роботи використовувалась методика дослідження самооцінки (Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан). Було встановлено, що високий рівень самооцінки притаманний 22% дітей, середній – 62%, низький – 16%.

Респондентам із високою самооцінкою притаманна впевненість у собі, віра у свої сили, стабільність ставлення до себе, що в незначній мірі залежить від оцінок оточення, зокрема інших дітей. Такі досліджувані не бояться пробувати себе в нових видах діяльності, виконувати завдання високого рівня складності, оскільки орієнтовані на позитивний результат. Також вони меншою мірою орієнтовані на похвалу чи критику вчителя або батьків, здатні зберігати віру в себе при невдачах, схильні акцентувати увагу на позитивних рисах власної особистості.

Діти із середнім рівнем самооцінки хоча і зберігають в основному позитивне самоставлення, часто втрачають впевненість у собі при негативних результатах діяльності, а критика дорослих здатна похитнути їх віру у власні сили. Також на їх самооцінку впливають негативні оцінки ровесників, що призводить до втрати впевненості в собі, появи сумнівів щодо власних можливостей.

Респондентам із низькою самооцінкою властива невпевненість у собі, нестійкість уявлень про себе, що значною мірою піддаються змінам під впливом оцінок оточуючих, зокрема значущих дорослих. При цьому негативні висловлювання інших швидко призводять до виникнення почуття безпорадності та залежності, в той час як позитивні оцінки дозволяють підняти самооцінку лише незначною мірою. У такий спосіб, «Я-концепція» дитини наповнена в основному характеристиками, які вона сприймає як недоліки, що супроводжується високою тривожністю та проявами соціально-психологічної дезадаптації.

Для встановлення впливу ставлення батьків до дитини на її самооцінку використовувався опитувальник батьківського ставлення (А.Я. Варга, В.В. Столін). Отримані результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Взаємозв'язок типу батьківського ставлення та самооцінки дитини (%)**

Стилі	Рівні	Високий рівень самооцінки	Середній рівень самооцінки	Низький рівень самооцінки
Прийняття		52	30	–
Відторгнення		–	–	34
Кооперація		48	52	–
Симбіоз		–	12	22
Авторитарна гіперсоціалізація		–	6	32
Маленький невдаха		–	–	12

Отримані результати вказують на те, що висока самооцінка дитини пов'язана з використанням батьками у процесі виховання стилю «Прийняття» та «Кооперація».

Стиль «Прийняття» полягає в тому, що дитина приймається батьками такою, яка вона є, з усіма перевагами та недоліками. Батьки демонструють повагу до особистості дитини, не прагнуть кардинально її змінити, однак намагаються при цьому розвинути її сильні сторони. Дитина може обирати той вид позакласної діяльності, який їй подобається, при цьому в батьків відсутнє прагнення реалізувати за рахунок дитини свої амбіції. Батьки, яким притаманний такий тип виховання, поважають індивідуальність дитини, приділяють їй достатньо часу та уваги, прагнуть створити для неї розвивальне середовище, що найбільшою мірою відповідає інтересам дитини.

Стиль «Кооперація» передбачає побудову стосунків із дитиною на рівних, демонстрацію поваги до неї, визнання як особистості. Такі батьки завжди готові допомогти дитині, однак не

виконують роботу за неї, а лише направляють, дозволяючи самій сформувані необхідні навички. Батьки часто хвалять дитину, звертаючи увагу на ті види чи елементи діяльності, які їй добре вдаються, формуючи таким чином віру в свої можливості та впевненість у собі. Відсутня тенденція до порівняння своєї дитини з іншими дітьми. Її успіхи порівнюються з тим рівнем виконання діяльності, який був притаманний їй раніше, що знижує тенденцію до суперництва, однак створює при цьому основу для особистісного росту.

Середній рівень самооцінки притаманний дітям батьки яких використовують такі стилі: «Кооперація», «Прийняття», «Симбіоз» та «Авторитарна гіперсоціалізація».

Стиль «Симбіоз» передбачає злиття «Я» батьків та «Я» дитини, що викликає в останньої почуття залежності, безпорадності та невпевненості. Такі батьки не дозволяють дитині проявити самостійність, виконують діяльність замість неї, у процесі розповіді про дитину використовують займенник «ми» та самі відповідають на питання адресовані дитині. Таким батькам властива постійна тривога за дитину, що змушує їх обмежувати її самостійність, а прагнення дитини до набуття певної автономії викликає значний супротив із боку батьків. Прагнення захистити дитину від життєвих труднощів призводить до демонстрації гіперопіки, що зумовлює формування в неї пасивної життєвої позиції. Вона не намагається вирішити труднощі, які виникають, очікуючи, що за неї це зроблять батьки. Усе це викликає тенденцію до заниження самооцінки, оскільки батьки постійно, свідомо чи несвідомо, транслюють дитині, що без них вона не впорається із проблемами та не виконає діяльність так якісно, як це можуть зробити вони.

Батьки, яким притаманний стиль «Авторитарна гіперсоціалізація», схильні до надмірного контролю за дитиною, вони вважають, що їх позиція є єдиноправильною, не прислуховуються до бажань та думок дитини, оскільки переконані, що «їм видніше, як краще». При такому стилі виховання дитина не має права голосу, не сприймається, як повноправний член сім'ї, стосовно неї застосовуються жорсткі форми покарання. Це призводить до зниження самооцінки, появи невпевненості в собі, зневір'я у власних силах.

Низький рівень самооцінки пов'язаний із використанням їх батьками таких стилів: «Відторгнення», «Авторитарна гіперсоціалізація», «Симбіоз» та «Маленький невдаха».

Стиль «Відторгнення» супроводжується неприйняттям особистості дитини, демонстрацію проявів гіпоопіки, нехтуванням її потребами та інтересами. При оцінці дитини батьки концентруються на її недоліках, звертають увагу дитини на її невдачі, а досягнення знецінюють. Відбувається постійне порівняння з іншими «хорошими» дітьми.

Це призводить до появи в дитини комплексу неповноцінності та значного зниження самооцінки. В «Я-концепції» дитини переважають негативні характеристики, спостерігається значний розрив між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», що ускладнює процес соціалізації та соціально-психологічної адаптації.

Стиль «Маленький невдаха» передбачає тенденцію до сприйняття батьками дитини як інфантильної, що відстає від однолітків в особистісному розвитку. Це породжує бажання батьків захистити дитину шляхом практично повного обмеження її самостійності. Дитина сприймається як неспроможна прийняти правильне рішення, впоратись із найменшою проблемою, відстояти свої інтереси при взаємодії з однолітками. Таке ставлення викликає в дитини підвищення тривожності та формування невпевненості, оскільки батьки постійно навіюють дитині, що без них вона не впорається з тим, що їх однолітки з легкістю виконують самі. Це призводить до уникнення проявів самостійності та формування надмірної залежності від батьків.

**Висновки і пропозиції.** Узагальнення поглядів на феномен самооцінки в молодшому шкільному віці дозволяє розглядати його як такий, що характеризується нестійкістю та значною мірою залежить від оцінок інших людей, зокрема батьків. Емпіричним шляхом встановлено, що однією з детермінант, які впливають на формування самооцінки в молодшому шкільному віці, є стиль батьківського ставлення. Зокрема, становленню високої самооцінки сприяє прийняття дитини батьками та кооперація з нею. Виникнення низької самооцінки пов'язане з відторгненням дитини, демонстрацією при взаємодії з нею надмірного авторитаризму, приписуванням дитині інфантильності, нездатності батьків відділити власне «Я» від «Я» дитини.

Отже, для оптимізації самооцінки дитини доцільно проводити сімейне консультування з метою психологічної просвіти батьків та вироблення в них більш конструктивних стилів виховання та стратегій побудови взаємодії з дитиною. Разом із тим діти з низькою самооцінкою можуть бути включені в тренінгові групи. Доцільно також застосовувати індивідуальну форму роботи з дитиною, використовуючи техніки ігротерапії, казкотерапії чи арттерапії.

Перспективним напрямком дослідження є розробка програми корекції низької самооцінки в дітей молодшого шкільного віку із залученням їх батьків.

#### Література:

1. Варгата О.В., Міхеєва Л.В. Психологічні особливості формування самооцінки молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 64. Т. 1. С. 70–74.

2. Чаусова Т.В. Вплив тривожності на самооцінку в дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 3. С. 159–164.
  3. Калюжна Є.М., Шевергіна М.В. Особливості взаємозв'язку самооцінки і тривожності у молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Ч. 2., 2. С. 17–22.
  4. Кошинська Л.О., Гуріна З.В. Особливості самооцінки молодшого школяра. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 226–229.
  5. Казаннікова О.В. Психолого-педагогічна характеристика причин та проявів психогенної дезадаптації в дитинстві. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості*: зб. наук. праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон, 2019. С. 103–106.
- 

#### **Kaminska O. V. Determinants of low self-assessment in younger school age**

*The article deals with the problem of low self-esteem in young school children and determines its determinants. Particular attention is paid to the analysis of parenting style and parental attitudes towards self-esteem of children of this age. It is emphasized that the problem of low self-esteem in children remains urgent, since it impedes the harmonious development of the personality and leads to various characterological deformities, causing the appearance of further self-doubt, anxiety and excessive shyness, which negatively affects the socialization process of socialization. psychological maladaptation.*

*The aim of the study is to investigate the influence of parenting style on low self-esteem in young school children. The following tasks are performed: generalization of theoretical data on the problem of low self-esteem in early school age; selection of psychodiagnostic tools to determine the influence of parental attitudes on the occurrence of low self-esteem in children; determination based on theoretical and empirical analysis of the influence of parenting style on the appearance of low self-esteem in young school children.*

*In conducting empirical research, the technique of self-esteem research (Dembo-Rubinstein in modification by A.M. Prikhoyan) and the questionnaire of parental attitude (A.Ya. Varga, V.V. Stolin) were used.*

*It has been established that the phenomenon of self-esteem in young school age is characterized by instability and largely depends on the evaluations of other people, including parents. Empirically, it has been found that one of the determinants that influence the formation of self-esteem in younger school age is the style of parenting. In particular, the development of high self-esteem is facilitated by the adoption and cooperation of the child by the parents. Low self-esteem is associated with child rejection; demonstration of over-authoritarianism when interacting with it; attribution to the infant; parents' inability to separate the self from the child's self.*

*In order to optimize the self-esteem of the child, it is advisable to conduct family counseling in order to educate parents and develop more constructive parenting styles and strategies for building interaction with the child. Children with low self-esteem can be included in training groups. It is also advisable to use an individual form of work with the child, using the techniques of play therapy, fairytale therapy or art therapy.*

**Key words:** self-doubt, anxiety, self-rejection, self-concept, "I-concept".

УДК 376.68:378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.7>**Л. О. Катрушова**аспірант кафедри загальної, вікової та практичної психології  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

## ЗМІНИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ

Освітньою міграцією зазвичай називають тимчасове переселення, яке триває від декількох місяців до кількох років і спрямоване на навчання поза адміністративно-територіальною одиницею постійного проживання людини. Одним із ключових питань є проблема дисадаптації та правильної соціалізації, що пояснюється конфліктом морально-етичних норм і правил країни постійного проживання студентів-мігрантів та нового суспільства. Це зумовлює необхідність глибшого вивчення причин та форм проявів девіантної поведінки внаслідок дисадаптації та пошуку більш ефективних заходів профілактики, коригування, реабілітації та інших заходів. Особливо це стосується студентів, які навчаються на медичних факультетах, оскільки отримання професії лікаря вважається найскладнішим навчальним процесом у світі. Тому необхідно більш поглиблено вивчати проблеми дисадаптації, оскільки ефективна професійна підготовка майбутнього лікаря не може бути здійснена без високого ступеня асиміляції студента в навчальний процес. Метою статті стало вивчення особливостей змін емоційного інтелекту у процесі соціальної адаптації іноземних студентів до вищих медичних закладів України в умовах навчальної міграції. Методи. За допомогою скринінгового моніторингового психологічного тестування ми проводили дослідження можливих прогностованих поведінкових реакцій особи, які залежать від ступеня розвитку емоційного інтелекту, при соціальній адаптації студентів-іноземців медичного профілю у процесі навчання у вищих закладах освіти України. Результати. При аналізі даних, отриманих у ході дослідження, можна зазначити помітну тенденцію до підвищення рівня емоційного інтелекту у процесі викладання та соціалізації різних етнічних груп студентів в Україні. Висновки. На наш погляд, доцільно поглибити теоретичний аналіз соціально-психологічного портрету студентів-мігрантів із метою їх ефективного психолого-педагогічного забезпечення під час адаптації та допомоги в побудові професійної перспективи.

**Ключові слова:** студенти-мігранти, адаптація в суспільстві, міграція з метою отримання освіти, емоційний інтелект.

**Постановка проблеми.** Останнім часом інтерес до проблеми міграції взагалі і міждержавної освітянської міграції молоді, як одного з векторів міграції зокрема, опинився в центрі уваги психологічної науки [1, с. 158; 2, с. 131]. Освітньою міграцією називають переважно тимчасове переселення, яке має на меті навчання за межами адміністративно-територіальної одиниці постійного проживання [2, с. 132; 3, с. 129]. Проблеми освітянської міграції мають багатогранний характер, але основу складають труднощі соціалізації студентів-мігрантів у новому суспільстві, які в значному ступені залежать від рівня емоційного інтелекту як на початковому етапі, так і впродовж усього періоду навчання [4, с. 35].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Глобальні соціально-економічні системні зміни у світі та зростаючі темпи міждержавної освітянської міграції молоді загострюють значимість проблеми соціальної адаптації широких контингентів студентської молоді в нових умовах «чужого» суспільства. Одним із ключових питань є девіантна поведінка, зумовлена конфліктом морально-етичних норм та правил країни постійного проживання студентів-мігрантів та нового соціуму

[5, с. 16]. Це зумовлює необхідність більш поглибленого дослідження причин виникнення і форм проявів девіантної поведінки, пошук більш ефективних заходів профілактичного, корекційного, реабілітаційного та іншого характеру [6, с. 92; 1, с. 160].

Особливо це стосується студентів, які навчаються на медичних факультетах, оскільки отримання професії лікаря вважається у світі найбільш важким освітянським процесом. Це зумовлює необхідність більш поглибленого дослідження проблем дисадаптації, адже ефективна професійна підготовка майбутнього лікаря не може здійснюватися без високого ступеню асиміляції студента в навчальний процес.

Об'єктивно зростає необхідність знайомства із цієї проблемною ситуацією та вивчення її широким колом спеціалістів: психологів, юристів, педагогів, соціальних робітників, медиків, правоохоронців тощо. Для ефективного вирішення консультативних і корекційних практичних завдань спеціалісту-психологу та педагогу необхідні системні знання про порушення соціальної поведінки, які призводять до деформації особистості, до серйозних наслідків у міжособистісних відносинах

та до соціальної дезадаптації в суспільстві [7, с. 87].

**Мета статті.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягало у вивченні особливостей змін емоційного інтелекту у процесі соціальної адаптації студентів-іноземців закладів вищої освіти України медичного профілю в умовах освітньої міграції.

**Дизайн та методологія дослідження.** За допомогою скринінгового психологічного тестування ми проводили дослідження можливих прогнозованих поведінкових реакцій особи, які залежать від ступеню розвитку емоційного інтелекту, при соціальній адаптації студентів-іноземців медичного профілю у процесі навчання у вищих закладах освіти України.

Оскільки психологічні тести потребують глибокого знання мови для правильного розуміння нюансів поставлених тестових запитань, то розраховувати на достовірні відповіді при тестуванні студентів-іноземців першого курсу навчання за допомогою україномовних чи російськомовних тестів не доводиться. Це продемонстрували наші попередні дослідження, коли ідентичні тести на українській чи російській мовах (в залежності від профілю підготовчого відділення), та на рідній мові студента-першокурсника дали неспівставні результати. Ми виражаємо подяку клінічним ординаторам-іноземцям ВДНЗ «Українська медична стоматологічна академія», як носіям мови, за допомогу в перекладі задіяних у дослідженнях психологічних тестів на мови основних етнічних груп студентів, які навчаються в академії. Для визначення та прогнозування можливих реакцій особи на зміну соціального середовища, а також для формування груп спостереження були відібрані та адаптовані російською, англійською та рідними мовами етнічних груп – арабською, азербайджанською, узбецькою, туркменською відповідні психологічні тести.

У дослідженнях був використаний тест на емоційний інтелект Н. Холла (тест EQ), що дало можливість оцінити динаміку розвитку емоційного інтелекту у процесі навчання та соціальної адаптації.

**Виклад основного матеріалу.** Складні соціально-політичні умови, викликані військовими діями на сході України, не сприяють розвитку масштабної освітньої міграції студентів з інших країн для отримання вищої освіти у вищих закладах освіти України. З великою долею вірогідності це твердження справедливе також для медичних ВЗО. Статистика руху студентів-іноземців, які навчаються у ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія» свідчить, що у 2011 році загальна кількість їх складала 822 особи, в 2014 році – 645, в 2016 році – 571. Зниження кількості студентів-іноземців відбулося

за рахунок зменшення зарахованих на перший курс навчання. Однак освітня міграція – це процес пролонгований, який розтягується на багато років, тому значні кількісні коливання на момент спостереження відображаються в основному за рахунок першокурсників.

Контингент студентів-іноземців, які навчаються в ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія», кількісно коливався згідно з даними деканату по роботі з іноземними студентами за роки аналізу (2010 – 2016 рр.) від 571 особи до 784 осіб і включав громадян більш ніж із 40 країн.

Таблиця 1

**Найбільш чисельні етнічні групи студентів-іноземців представлені громадянами наступних країн (2010 – 2016 рр.)**

Країни арабського світу (Магриб та Машрік)		
Країна постійного проживання	Кількість студентів	Мова
Єгипет	32 – 43	Арабська
Еритрея	2 – 8	Арабська
Ємен	8 – 11	Арабська
Ізраїль	34 – 42	Іврит, арабська
Ірак	43 – 49	Арабська
Йорданія	96 – 123	Арабська
Кувейт	14 – 18	Арабська
Ліван	9 – 16	Арабська
Лівія	8 – 13	Арабська
Марокко	77 – 84	Арабська
Палестина	21 – 30	Арабська
Сирія	8 – 11	Арабська
Туніс	18 – 24	Арабська
Країни СНГ та пострадянського простору		
Азербайджан	33 – 38	Азербайджанська
Російська федерація	21 – 25	Російська
Таджикистан	9 – 13	Таджицька
Туркменістан	97 – 112	Туркменська
Узбекистан	62 – 73	Узбецька
Країни Африканського континенту, які не входять в Арабський союз		
Гана	17 – 23	Англійська
Нігерія	19 – 27	Англійська
Камерун	2 – 6	Англійська, французька
Судан	29 – 34	Арабська, англійська
Уганда	3 – 7	Англійська, суахілі
Країни Азії		
Індія	33 – 42	Англійська, гінді та інші (26 мов).
Іран	9 – 14	Перська (фарсі)
Пакистан	3 – 7	Урду, англійська
Китай	1 – 5	Китайська

Також за період спостереження в академії навчалися громадяни Білорусії, Великобританії, Грузії, Данії, Нідерландів, Німеччини, Польщі, Сполучених Штатів Америки, Швеції. Але чисель-



ність контингенту з кожної країни щорічно не досягала 5 осіб, тому в наші дослідження ми їх не залучали, тим паче, що ці студенти, як правило, є нащадками українських емігрантів, і особливих проблем у них із соціальною адаптацією в Україні не спостерігається. Вищезазначене твердження стосується також студентів громадян Ізраїлю.

Як видно з даних таблиці 1, найбільшу за чисельністю групу іноземних студентів склали особи, для яких рідною мовою є арабська (близько 450 студентів, вихідці із 13 країн), далі йдуть туркменська (близько 100), англійська (майже 90), узбецька (близько 70), азербайджанська (близько 35). Превалюючі віросповідання – іслам, християнство, індуїзм.

Незважаючи на зниження темпів освітньої міграції, проблеми соціальної адаптації студентів-мігрантів в українському суспільстві не втрачають своєї актуальності та гостроти.

З точки зору педагогіки та психології, освіта виступає як результат навчання та виховання [1, с. 158; 4, с. 34]. Навчання розглядається як «процес формування свідомості, а виховання апелює головним чином до підсвідомості» [4, с. 37]. Більше того, обидві категорії не існують окремо одна від одної: у навчанні завжди є якась частка виховання, у вихованні – частка навчання. Мігранти, потрапляючи до іншої країни, формують нові ставлення, звички у відповідності до нового соціального оточення, що є проявом самовиховання. А їх навчання полягає в засвоєнні певних знань, у тому числі світоглядних, морально-етичних, правових, естетичних та інших. При цьому комунікація розглядається як «взаємодія між певною кількістю осіб, що пов'язана з передаванням інформації», а навченість визначається як «будь-яке поліпшення в поведінці, інформованості, знаннях, розумінні, поглядах, цінностях, уміннях». Важливо зазначити, що впродовж освітнього періоду відбувається розширення комунікаційних каналів отримання інформації, підвищується ступінь емоційного інтелекту. Все це сприяє прискоренню соціальної адаптації та маніфестує позитивні зміни поведінкових реакцій.

Оскільки девіантна поведінка – це форма поведінки особи, то їй притаманні всі основні властивості людської поведінки. У психології термін «поведінка» використовується для визначення виду та рівня активності людини. Сучасне розуміння поведінки виходить за рамки реакцій на зовнішній стимул. Окрім зовнішньої активності людини (рух, діяльність, вчинки, висловлювання, вегетативні реакції), є ще й внутрішні складові поведінки: мотивація та цілеспрямованість, когнітивна переробка, емоційні реакції, процеси саморегуляції. Поведінка – це процес взаємодії особи з соціальним середовищем, опосередкований індивідуальними особливостями та внутрішньою

активністю особи, що виражається у формі зовнішніх дій та вчинків. Людська поведінка соціальна (формується та реалізується в суспільстві) та пов'язана з мовною регуляцією. В цілому поведінка особи відображає процес її соціалізації – інтеграції в соціум. Соціалізація, у свою чергу, передбачає адаптацію до соціального середовища з урахуванням індивідуальних особливостей. Можна виділити наступні варіанти соціальної адаптації [5, с. 23]:

- радикальна адаптація – самореалізація через зміни особою існуючого соціального світу;
- гіперадаптація – самореалізація через вплив особи на соціальне життя опосередковано через зверхдосягнення;
- гармонічна адаптація – самореалізація особи в соціумі опосередковано через орієнтацію на соціальні вимоги;
- конформістська адаптація – пристосування за рахунок пригнічення індивідуальності, блокування самореалізації;
- девіантна адаптація – самореалізація опосередковано через вихід за існуючі соціальні вимоги (норми);
- соціально-психологічна дисадаптація – стан блокування процесів самореалізації та адаптації.

За будь-якого варіанта соціалізації поведінку конкретної людини можна описати, використовуючи загальні характеристики поведінки:

- вмотивованість – внутрішня усвідомлена готовність діяти, яка направляє потреби та цілями особи;
- адекватність – узгодженість із конкретною ситуацією;
- адаптивність – відповідність провідним вимогам соціального середовища, в тому числі морально-етичним;
- автентичність – відповідність поведінки індивідуальності, її природності для даної особи;
- продуктивність – реалізація свідомих цілей.

Також не менш важливими є такі ознаки поведінки особи, як:

- рівень активності (енергійність та ініціативність);
- емоційна вираженість (сила і характер афектів, які проявляються);
- динамічність (темп);
- стабільність (постійність проявів у різний час та в різних ситуаціях);
- усвідомленість (розуміння своєї поведінки);
- спонтанність (самоконтроль);
- гнучкість (зміни поведінки у відповідь на зміни середовища).

Розглянуті характеристики поняття «поведінка» розповсюджуються й на такий її різновид, як «девіантна поведінка» особи, що нерідко зустрічається серед студентів-іноземців на початковому етапі адаптації до умов перебування та навчання в новому суспільстві.

Дані розвитку емоційного інтелекту та його динаміка у студентів-іноземців за 1–6 курси різних етнічних груп представлені в таблиці 2.

При аналізі даних, представлених у таблиці 2, можна побачити виражене зростання рівня емоційного інтелекту у процесі навчання та соціалізації різних етнічних груп студентів-іноземців в Україні. При вихідних значеннях на першому курсі навчання (в межах 30,0–38 балів), що трактується як «низький» рівень, по закінченню шостого курсу навчання цей показник зріс до значень 59–72 бали, що вкладається в межі значень «середній», та навіть «високий» у групах англомовного навчання (Гана, Нігерія, Судан). Отримані дані мають статистичну вірогідність ( $p < 0,05$ ). Особливо потрібно підкреслити зростання більше ніж у 2 рази складових емоційного інтелекту за шкалами «емпатія» та «управління емоціями інших людей», що мають вирішальне значення для успішного виконання своїх професійних обов'язків лікарем. За цими шкалами показники досягли значення «високий» рівень при статистичній вірогідності ( $p < 0,05$ ). Найбільш низький вихідний рівень за шкалою «управління своїми емоціями» ( $5,9 \pm 0,4$ ) мали першокурсники – вихідці з арабських країн, що зумовлювало досить велику кількість проявів девіантної поведінки, однак по закінченню шостого курсу цей показник зріс до значень  $10,0 \pm 0,9$  ( $p < 0,05$ ). Відповідно девіантність поведінкових реакцій суттєво зменшилась.

Виходячи з вищевикладеного, можна окреслити основні вектори, які сприяють адекватній адаптації та соціалізації студентів-іноземців в умовах українського суспільства при освітній міграції за рахунок динаміки розвитку емоційного інтелекту.

1. Особистісно-мотиваційне ставлення до ЗВО та навчання: бажання (чи небажання) приймати навчальні задачі, виконувати завдання педагога, інакше кажучи – навчатися.

– По цьому вектору соціалізації студента зусилля адміністрації навчального закладу та педагогічного колективу мінімізовані, оскільки вирішальним є мотивація та особисте бажання студента навчатися.

2. Прийняття навчального завдання: розуміння задач, поставлених педагогом; бажання їх виконувати; прагнення до успіху чи бажання уникнути невдачі.

– В даному пункті надзвичайно важливим є подолання мовного бар'єру, оскільки навчання неможливе без глибокого розуміння інформації, яка надається. Для студента-медика це особливо важливо, тому що за процесом засвоєння інформації іде її осмислення, асоціативний синтез відповіді на поставлене завдання (проведення диференціального діагнозу, складання плану лікування, медичне прогнозування наслідків тощо).

3. Уявлення про зміст навчальної діяльності та способи її виконання: рівень елементарних знань та вмінь, сформованих до початку навчання.

– Наявність базового рівня знань є необхідною складовою успішності навчання. Для студентів-іноземців у цьому ракурсі є проблеми, адже програми по отриманню загальної середньої освіти у країнах постійного проживання мають відмінності від українських.

4. Інформаційне поле: забезпечує сприйняття, переробку та збереження різноманітної інформації у процесі навчання.

– Інформаційне поле для студента-медика дуже обширне і формується поступово у процесі навчання – від теоретичних дисциплін до клінічних, що сприяє накопиченню інформації та розширенню кругозору.

5. Управління діяльністю: планування, контроль та оцінка власної діяльності, а також сприйнятливність до навчання.

Таблиця 2

**Динаміка розвитку емоційного інтелекту студентів в процесі отримання вищої медичної освіти за даними тесту Холла**

Шкали	Арабські країни (мова арабська, віросповідання – іслам)		Туркменістан (мова туркменська, віросповідання - іслам)		Гана, Нігерія, Судан (мова англійська, віросповідання – християнство, іслам)	
	1 курс	6 курс	1 курс	6 курс	1 курс	6 курс
Емоційна обізнаність	7,0 + 0,9	12,0 + 1,4	7,0 + 0,8	13,0 + 2,2	6,0 + 0,7	14,0 + 1,9
Управління своїми емоціями	5,9 + 0,4	10,0 + 0,9	8,0 + 1,1	12,0 + 1,4	11,0 + 0,9	14,0 + 1,8
Самомотивація	6,0 + 0,5	11,0 + 1,3	7,0 + 0,9	12,0 + 1,7	10,0 + 1,1	15,0 +
Емпатія	8,0 + 1,0	14,0 + 1,6	8,0 + 1,1	16,0 + 1,4	12,0 + 1,6	15,0 + 1,3
Управління емоціями інших людей	4,0 + 0,5	13,0 + 1,1	6,0 + 0,4	11,0 + 0,9	9,0 + 0,7	14,0 + 1,5
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	30,0 + 4,3	59,0 + 6,1	36,0 + 4,1	64,0 + 8,2	38,0 + 5,4	72,0 + 9,3

– У поняття «управління діяльністю» вкладається самоменеджмент, який базується на засадах достатньо високого рівня IQ (врожденного інтелекту, який практично не змінюється з віком та освітою), та EQ (емоційного інтелекту, який формується у процесі життєдіяльності та навчання).

**Висновки.** Під час навчання та соціалізації різних етнічних груп студентів-іноземців в Україні спостерігається виражене зростання рівня емоційного інтелекту. При невисоких вихідних значеннях на першому курсі навчання (в межах 30,0–38 балів – «низький» рівень), по закінченню шостого курсу навчання маємо ситуацію, що цей показник зріс до значень 59–72 бали, що вкладається в межі значень «середній», та навіть «високий» в групах англомовного навчання (Гана, Нігерія, Судан).

Більше ніж у 2 рази зріс показник емоційного інтелекту за шкалами «емпатія» та «управління емоціями інших людей», які мають вирішальне значення для успішного виконання своїх професійних обов'язків лікарем. За цими шкалами показники досягли значення «високий» рівень при статистичній вірогідності ( $p < 0,05$ ).

Найбільш низький вихідний рівень за шкалою «управління своїми емоціями» ( $5,9 \pm 0,4$ ) мали першокурсники – вихідці з арабських країн, що зумовлювало досить велику кількість випадків проявів девіантної поведінки, однак по закінченню шостого курсу цей показник зріс до значень  $10,0 \pm 0,9$  ( $p < 0,05$ ). Відповідно девіантність поведінкових реакцій суттєво зменшилась.

Доцільним, на наш погляд, є поглиблення теоретичного аналізу соціально-психологічного портрету студентів-мігрантів з метою їх ефективного психолого-педагогічного супроводу у процесі адаптації та допомоги при побудові професійної перспективи на підґрунті ефективного розвитку емоційного інтелекту.

#### Література:

1. Казанцева А.А. Тьюторское сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в ВУЗе. Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 157–161.
2. Ровенчак О.М. Визначення та класифікації міграцій: наближення до операційних понять. *Політичний менеджмент*. Київ. 2006. № 2 (17). С. 127–139.
3. Назарко С.О., Іноземцева А.Е. Освітянська міграція та її вплив на національний інтелектуальний капітал. *Економіка та держава*. Київ. 2014. № 6. С. 128–130.
4. Ананко Л.М. Міграційні ризики освітнього процесу в Україні. Ефективність державного управління : зб. наук. пр. Київ. 2011. № 4. С. 33–38.
5. Змановская Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 28 с.
6. Баженов В.Г. Детерминация преступного поведения несовершеннолетних в условиях современного российского общества (криминологический анализ). Санкт-Петербург, 2002. 187 с.
7. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. Кемерово, 2001. 234 с.

#### **Katrushova L. O. Changes of emotional intelligence in the socialization of students-foreigners of medical profile in Ukraine**

*Educational migration is usually referred to as temporary resettlement, which lasts from several months to several years and is aimed at studying outside the administrative-territorial unit of permanent residence. One of the key issues is the problem of disadaptation and correct socialization, which is due to the conflict of moral and ethical norms and rules of the country of permanent residence of migrant students and the new society. This necessitates a more in-depth study of the causes and forms of manifestations of deviant behavior, as a result of disadaptation and the search for more effective preventive, corrective, rehabilitation and other measures. This is especially true for students studying at medical faculties, as receiving a profession of a doctor is considered the most difficult educational process in the world. This necessitates a more in-depth study of the problems of disadaptation, since effective professional training of a future doctor can not be carried out without a high degree of assimilation of the student into the educational process. The purpose of the article was to study the peculiarities of changes in emotional intelligence in the process of social adaptation of foreign students to higher medical institutions in Ukraine under the conditions of educational migration. Methods. We conducted research of possible predicted behavioral reactions of a person, depending on the degree of development of emotional intelligence in the social adaptation of foreign students in the course of study at a university of Ukraine medical profile with the help of screening monitoring psychological testing. Result. In the analysis of data obtained from the study, one can note the marked tendency of increasing the level of emotional intelligence in the process of teaching and socializing various ethnic groups of students in Ukraine. Conclude. It is advisable, in our opinion, to deepen the theoretical analysis of the socio-psychological portrait of migrant students with the aim of their effective psychological and pedagogical support in the process of adaptation and assistance in constructing a professional perspective on the basis of effective development of emotional intelligence.*

**Key words:** migrant students, adaptation in society, migration for the purpose of education, emotional intelligence.

**А. В. Кічук**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та практичної психології  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

## ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У ПАРАМЕТРАХ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У контексті сучасного гуманітарного знання актуалізуються проблемні питання, пов'язані із здатністю особистості до емоційної психорегуляції. Особливо це відчутно щодо вікового періоду юнацтва, коли стан тривожності особистості посилюють невідреаговані емоції. Зазначене детермінує потребу в систематизації наукових уявлень про феноменологію емоційного здоров'я сучасного студентства задля спрямування психологічних практик у межах діяльності психологічної служби закладу вищої освіти.*

*У результаті проведеної аналітичної роботи встановлено, що в дефініціях «психологічне здоров'я» та «психоемоційне здоров'я» по-різному дослідниками розставляються акценти. А це утруднює створення комплексного наукового уявлення і про структурно-компонентний склад, і про своєрідність психоемоційного здоров'я сучасного студента. Натомість установлено правомірність осмислювати психоемоційне здоров'я як видове щодо поняття «психологічне здоров'я молоді людини».*

*Цікавим є те, що психоемоційне здоров'я сучасної молоді людини має відмінність. Цей «природний об'єкт» різниться залежно, по-перше, від інтенсивності та співвідношення складників; по-друге – від модальності щодо ставлення особистості до зазначеного маркера здоров'я – психоемоційне, адже ж важливим видається контекст «суб'єктність – об'єктність», «прагматичність – не прагматичність»; по-третє – від локусу контролю щодо психоемоційного здоров'я, адже ж людина по-різному справляється з емоційним тиском або напругою; по-четверте – від суб'єктивності оцінки психоемоційного здоров'я, повноти, об'єктивності та усвідомленості власного психоемоційного самопочуття. Зазначене, звісно, потребує відповідного розлогого емпіричного дослідження, котре сприяло б розробленню практико-орієнтованих підходів, яких вимагають реалії сьогодення, адже ж психоемоційне здоров'я, зокрема, студентства, зазнає значного не лише антропогенного, а й соціогенного тиску.*

*Констатується правомірність із дослідницькою метою по-новому оцінити конструктивність наукового доробку психологів дотично важливості такого параметра психоемоційного здоров'я особистості, яким постає «суб'єкт власного розвитку», визнання самоцінності саме комплексного методу в пізнанні людини через взаємозв'язок біологічного і соціального в ній самій.*

*Доведено результативність діяльності психологічної служби як інституції сучасного закладу вищої освіти, яка спроможна забезпечувати неперервний психологічний супровід психоемоційного здоров'я студентської молоді.*

**Ключові слова:** здоров'я, психологічне здоров'я, емоційний складник психологічного благополуччя, студентство, психологічний супровід, емоційний розвиток.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що донині не склалось у психологічній науці чіткого розуміння конструкта «психологічне здоров'я особистості», що, у свою чергу, ускладнює дослідження феномена психоемоційного складника зазначеної особистісної властивості, зокрема, в юнацький віковий період.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для наукових уявлень дослідників, які вивчають проблематику психоемоційного здоров'я особистості, є характерним визнання її загострення за сучасних умов різновекторного і водночас відчутного тиску різнопланових соціальних факторів як на особистість, так і на діяльність. На це вказують проведені емпіричні дослідження, що базувалися на результатах, отриманих за методикою «Самооцінка емоційних станів» А. Вессмана

і Д. Рікса, шкалі тривоги Г. Тейлора (з модифікацією В. Норахідзе) та статистичних даних [1]. Якщо ж брати до уваги своєрідність особистості юнацького віку, який здебільшого збігається із студентським періодом життєдіяльності, то, окрім зазначеного, особливо впливовим на психоемоційне здоров'я вважається, зокрема, вербальна образа – емоційна зневага, що спрямована на те, аби спричинити принизливий страх у студента [2]. Встановлено правомірність уважати емоційні образи посилюючим чинником депресії, роздратованості, тривожності особистості юнацького віку, коли її невідреаговані емоції особливо гостро, руйнівним чином впливають на незрілу емоційну сферу. Адже ж у цей період життєдіяльності особистість є вкрай вразливою щодо самоповаги та успішності соціальної взаємодії.

**Мета статті** полягала в систематизації результатів саморефлексії досвіду спрямування діяльності психологічної служби закладу вищої освіти щодо підвищення здатності студентів до «перетворювання» психоемоційного здоров'я в об'єкт пізнання, проєктування, оцінювання.

**Виклад основного матеріалу.** Зауважимо на тому, що матеріали та методи, які слугували базою для узагальнень, – це методи аналізу, синтезу конкретизації задля уточнення змістового наповнення поняття «психоемоційне здоров'я особистості»; систематизація теоретичних джерел, у яких безпосередньо або опосередковано висвітлюється специфіка психоемоційного здоров'я особистості в юнацький віковий період; психологічні спостереження як метод узагальнення досвіду, де діяльність психологічної служби є конструктивною в аспекті навчання студентів технологій здоров'язбережувального типу у психологічній сфері.

Поглиблення наукових уявлень про феноменологію психоемоційного здоров'я студентів вимагали визначеності у методологічних орієнтирах. При цьому природний інтерес становив аспект забезпечення психологічного благополуччя в закладах освіти, де контентом осмислюються такі ключові дихотомії, як «оцінка-прийняття», «контроль-довіра», «покарання-підтримка», «дефіцит-ресурс» [3, с. 95]. У цьому ракурсі значного пояснювального значення набуває науковий доробок Б. Анан'єва, оскільки психоемоційне здоров'я належить до такого параметра особистості, як «суб'єкт власного розвитку», будучи впродовж життєвого шляху об'єктом численних природних і соціальних впливів. Методологічно вартісним є положення вченого щодо того, що специфіка психології полягає в одночасному вивченні людини і як особистості, і як індивіда; розроблено ним положення про доцільність явищ природного індивіда розглядати спадковість, мозок, задатки, онтогенез, а «людину-особистість» визначають соціальне середовище, життєвий шлях і здібності, характер, спрямованість як психосоціальні явища [4, с. 278]. До того ж у площині «біологічне – соціальне», за Б. Анан'євим, правомірно визнавати «ефектом» їх єдності психіки. Обґрунтовуючи в цьому зв'язку вагу комплексного методу, вчений убачав його самоцінність у пізнанні людини через взаємозв'язок біологічного і соціального в ній самій. Принагідно зазначимо, що сучасні психологи досить активно послуговуються окресленим ракурсом пізнання психологічних явищ, до того ж спираючись на висновки Б. Анан'єва про те, що саме психологія виконує роль «інтегратора всіх антропологічних знань про людину, які набуті в сумісних і віддалених дисциплінах» [5, с. 87].

Враховуючи вищезазначене, констатуємо, що, по-перше, в дефініції «психологічне здоров'я особистості» по-різному дослідниками розставля-

ються акценти. Наприклад, з огляду на специфіку емоцій (K. Izard, R. Woodworth та інші), у контексті механізмів емоційної регуляції (A. Beek, F. Perls та інші), з акцентуацією самоцінності психоемоційного здоров'я.

По-друге, обґрунтовано як вітчизняними (Л. Дубровіна, Л. Журавльова, Л. Зотова, І. Матійків, М. Савчин,) так і канадськими дослідниками (F. Lessard, Fleury et Arenier) тенденцію зростання серед студентської молоді депресивного стану та тривожності.

Деталізуємо інтерпретації дослідниками категорії «психоемоційне здоров'я» особистості в системі гуманітарного знання.

Аналіз дослідницьких позицій у цьому ракурсі, зокрема, психологів дає підстави стверджувати про правомірність осмислювати окреслене явище як родове щодо видового, яким постає психологічне здоров'я особистості. Останнє, згідно з дослідницькою позицією Д. Леонт'єва, є складним утворенням, де є сенс розрізняти такі складники, як-от: інформаційно-пізнавальний; спонукальний (котрий віддзеркалює високий рівень мотивації активності взагалі та діяльності, спілкування, взаємодії зокрема, а також адекватність життєвих домагань і взаємну відповідальність потреб, мотивів і цілей); цілетвірний складник, який маркує здатність особистості ставити мету і приймати рішення, а також відповідність цілей і засобів реалізації таких рішень, зважаючи на наявний рівень розвитку інтелектуальних умінь; результативно-вольовий складник, що віддзеркалює здатність особистості до високої продуктивності, вольової регуляції, оперативного формування компетентностей, яких вимагають життєві ситуації, а також спроможність досягати такого результату, що є адекватний поставленій меті [6]. Окрім зазначених складників психологічного здоров'я особистості, вчений називає і емоційний, який, як нам видається, і становить своєрідність феномена «психоемоційне здоров'я». Як зауважує М. Савчин, посилаючись на позицію Д. Леонт'єва, йдеться про таке: «гармонію емоційно-почуттєвої сфери, адекватну емоційну регуляцію поведінки та діяльності, високий рівень емоційної психорегуляції, домінування позитивних емоцій, здатність переживати віру, любов, щастя, успіх, самоефективність, саногенність мислення, відсутність агресивних тенденцій, тривоги, страху, стресів» [7, с. 46].

Отож, у пошуках відповіді на ключове запитання «що змушує» людину певним чином діяти і «як саме вона бачить» оточення вчені і практики зосередилися на психології, що, як відомо, оформилася, починаючи з 1879 року, коли німецький учений Вільгельм Вундт створив спеціалізовану для психологічних досліджень лабораторію. Мабуть, із зародженням наукової психології й було сфокусовано увагу на емоційній сфері людини,

адже ж емоції, як явище, й визначає суб'єктивне переживання будь-яких значущих життєвих подій. Натомість ще й досі не склалось єдиної загальноновизнаної теорії емоцій, яка б надала вичерпне пояснення, зокрема, своєрідності феномена, яким постає психоемоційне здоров'я особистості. Сучасні вчені вже систематизували узагальнення щодо найбільш вагомих теорій емоцій [8, с. 166], а емоційне здоров'я є порівняно новий термін, котрий з'явився як результат поглиблення наукових уявлень про психологічні закономірності емоційного розвитку людини.

Варто зазначити, що сила прояву, спрямованість емоцій, їх вплив на психіку мають індивідуалізований характер – однакові явища породжують у людей різні емоції. Водночас негативні емоції пригнічують, як правило, психіку всіх у соціумі. Натомість, як уважають дослідники, говорячи про емоційне здоров'я особистості (тобто здатність адаптуватися й відновлювати сили) варто розуміти, що йдеться або про позитивні емоції, або про рівновагу позитивних і негативних емоцій. Згідно з позицією одного з фундаторів теорії емоцій П. Анохіна, емоційні переживання беруть участь у сталості внутрішнього середовища організму. Отже, правомірно припускати, що саме емоційний складник психологічного здоров'я забезпечує на основі функціонування відповідних рівнів (ситуативно-орієнтовний, адаптаційно-рольовий, особистісно-діяльнісний) єдність «минуцього і безперервного». Мають рацію ті дослідники (зокрема, В. Тарабакін), які небезпідставно вважають, що саме емоційне здоров'я і дає змогу зберегти цілісне емоційне ставлення до себе і світу, перетворювати негативні емоції, породжуючи позитивно-забарвлені переживання. Емоційне здоров'я виступає домінантою здоров'я взагалі й успішності життєдіяльності зокрема.

Отже, дбаючи про те, щоб осягти весь спектр зазначених основних індикаторів психоемоційного здоров'я студентів, психологічна служба сучасного закладу вищої освіти спрямовує напрями діяльності не лише організаційно-методичного та аналітичного змісту, а й суто психодіагностичного, консультативно-просвітницького та корекційно-відновлювального й розвивального. Саморефлексія досвіду в цьому плані дає змогу стверджувати про ефективність, зокрема, різновиду тренінгових програм. У такий спосіб,

як засвідчує практика, створюються оптимальні умови для групової психологічної роботи з метою навчання студентів стратегій самозбереження психоемоційного здоров'я, його відновлення і зміцнення.

**Висновки.** Систематизація теоретико-прикладних положень щодо розуміння феномена психоемоційного здоров'я студента засвідчила про доцільність трактувати це явище як багатоаспектне, складне та не досить вивчене; питання про своєрідність психоемоційного здоров'я студентів залишається відкритим понині. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням структурно-функціональних аспектів феноменології психоемоційного юнацького віку особистості, обґрунтуванням вибору інформативного комплексу діагностувального інструментарію в цьому плані.

#### Література:

1. Передерко Л. Самооцінка емоційного стану та рівень тривоги у студента медичного спрямування. *Наука і освіта*. 2019. С. 28–33.
2. Yun J.-Y., Shim G., Jeong B. Verbal Abuse Related to Self-Esteem Damage and Unjust Blame Harms Mental Health and Social Interaction in College Population. *Scientific Reports*. 2019. No 9(1). S. 655.
3. Артеменко Т.Б. Засади психологічного благополуччя у закладах освіти. *Педагогічний пошук*. 2019. №3. С. 94–97.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Москва : Наука, 1977. 379 с.
5. Логинова Н.А. Разработка биологического и социального в комплексных исследованиях человека в целях психологического познания. *Мир психологи*. 2006. №1 (45). С. 85–96.
6. Леонтьев Д.А. Деятельность и потребность. *Деятельностный поход в психологию: проблемы и перспективы* / под. ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. Москва, 1990. 340 с.
7. Савчин М.В. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри : монографія. Дрогобич : ПП «ПОСВІТ», 2019. 232 с.
8. Клейман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты / пер. с англ. О. Медведь; научн. ред. В. Шульпин. 5-е изд. Москва : Панк, Иванов и Фербер, 2019. 272 с.

#### **Kichuk A. V. Psycho-emotional health of students in the parameters of activity of the psychological service of the modern high school**

*In the context of modern humanitarian knowledge issues related to the ability of the individual to emotional psycho-regulation are actualized. This is especially noticeable with regard to the age of adolescence, when a condition of personality anxiety is exacerbated by unreacted emotions. The above determines the need for systematization of scientific ideas about the phenomenology of psycho-emotional health of modern students in order to direct psychological practices within the activity of the psychological service of a higher education institution.*

As a result of the analytical work, it is established that the definitions of “psychological health” and “psycho-emotional health” place different emphasis on researchers. And this makes it difficult to create a comprehensive scientific understanding of both the structural-component composition and the peculiarity of the psycho-emotional health of the modern student. Instead, it has been established that the concept of psycho-emotional health as a species in relation to the concept of “psychological health of a young person” is established.

It is interesting that the psycho-emotional health of the modern young man has a difference. This “natural object” differs depending, first, on the intensity and the ratio of the components; second, from the modality of the attitude of the individual to the designated marker of health, it is psycho-emotional, because the context “subjectivity – objectivity”, “pragmaticity – not pragmaticity” is important; thirdly, from the locus of control regarding psycho-emotional health, because the person copes with emotional pressure or tension differently; fourth, the subjectivity of the evaluation of psycho-emotional health, completeness, objectivity and awareness of one’s own psycho-emotional state. This, of course, requires appropriate extensive empirical research that would contribute to the development of practice-oriented approaches, which are required by the realities of the present, since psycho-emotional health, in particular, of students, is under considerable pressure not only anthropogenic but also socio-genic.

It is stated that it is legitimate for a research purpose to re-evaluate the constructiveness of the scientific work of psychologists on the importance of such a parameter of the emotional health of the individual, who appears “subject of his own development”, the recognition of the self-worth of the most complex method in cognition of man through the relationship of biological and social in it himself.

The effectiveness of the psychological service as an institution of a modern higher education institution capable of providing continuous psychological support for the psycho-emotional health of student youth has been proved.

**Key words:** health, psychological health, emotional component of psychological wealth, students, psychological support, emotional development.

УДК 159.923.2:305-053.6

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.9>**А. П. Кіян**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Донбаський державний педагогічний університет**К. С. Бурковський**студент факультету економічних та гуманітарних наук  
Донбаський державний педагогічний університет

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена питанню гендерної ідентичності в підлітковому віці. Підкреслено те, що на фоні змін у сучасному світі, який не стоїть на місці та відкидає традиційні форми поведінки, вивчення гендеру в психології також змінюється та розширює свою сутність, а гендерні ролі все активніше відходять від вкоренілих «полярних» норм до принципу рівності. Тому все більше потрібно приділяти увагу вивченню особливостей формування гендерної ідентичності під час найскладнішого життєвого етапу – підліткового. У статті дано теоретичну інформацію щодо понять гендеру як соціального інституту, який визначає особливості чоловічої та жіночої поведінки в суспільстві, стилю життя та способу мислення, та гендерної ідентичності, яка являє собою ототожнення людини із самою собою на основі гендерних стереотипів, ролей, які визначаються належністю до тієї чи іншої статі, та гендерних ролей, які є соціальним складником гендерної ідентичності та визначають певні права, норми поведінки відповідно жіночої та чоловічої статей, певні соціальні очікування. Визначено різницю між поняттями «гендер» і «стать», вказано особливості використання цих термінів у зарубіжній і вітчизняній психологічних школах. Розглянуто особливості гендерної ідентичності через її категорії – маскулітності, яка являє собою характеристику чоловічої поведінки, та фемінності, яка є суто жіночим набором стереотипів, а також андрогінності, яка є поєднанням чоловічих і жіночих рис рівною мірою. Підкреслено те, що гендерна ідентичність не є біологічною характеристикою, яка дана з народження, а утворюється на основі соціальної взаємодії під час розвитку людини. Показано особливості соціального, культурного та історичного впливу на утворення гендерної ідентичності в підлітків і людей загалом, особливості визначення майбутніх ролей на основі статевих стереотипів. Дано характеристику сучасної ситуації, яка розкриває теперішні гендерні стереотипи та те, яким шляхом рухається та змінюється гендерна ідентичність. Були представлені результати емпіричного дослідження, яке проводилось шляхом визначення рівня фемінності, маскулітності та самооцінки в досліджуваних підлітків обох статей. Відповідно, між цими показниками було знайдено кореляційний зв'язок за допомогою формули Пірсона.

**Ключові слова:** гендер, гендерна ідентичність, гендерні ролі, маскулітність, фемінність, андрогінність, підлітковий вік.

**Постановка проблеми.** В сучасному світі відбуваються зміни норм і моделей, які висуває суспільство під час становлення чоловіків і жінок. Поширюються ідеї про рівність людей і свободу особистісного самовизначення, починає приділятися увага не стільки статі, скільки гендеру людини. Цей розвиток погляду на окрему особистість змінює і суспільство, і особливо сильно це впливає на підлітків. Підлітковий вік являє собою важливий та складний етап у становленні як гендерної ідентичності, так і індивідуальності загалом. Підліток потрапляє в соціальну систему, де, з одного боку, його зустрічають традиційні погляди на жінок, чоловіків та сім'ю, а з іншого – більш ліберальний погляд на ці образи. До того ж важливу роль у цьому процесі відіграє самооцінка, адже вона впливає не лише на прийняття себе, але й на те, як він сприймає дані йому суспіль-

ством та оточенням поведінкові моделі для певної статі, як сприймає самого себе в певних соціальних групах. Тому адекватний рівень самооцінки підлітка є важливим для формування гендерної ідентичності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання гендеру та гендерної ідентичності вивчалось багатьма: як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, зокрема такими, як З. Фройд, К. Хорні, Е. Еріксон, Є. Ільїн, Г. Андреєва та іншими. Одним із перших, хто розкрив поняття ідентичності, був Е. Еріксон, який висловив думку, що в основі ідентичності почуття тотожності із самим собою, відчуття існування та визнання цих особливостей оточенням. Аналізуючи проблему гендерної ідентичності в роботах І. Кльоциної [4], С. Бем [1], можна зазначити те, що автори визнають гендерну ідентичність як соціально утворе-



ний продукт, який характеризує людину щодо її належності до однієї з груп – жіночої чи чоловічої. При цьому в питанні гендерної ідентичності найважливішим є те, як саме людина себе визначає.

Попри дослідження різних сторін теми гендеру науковим середовищем, питання зв'язку самооцінки з формуванням гендерної ідентичності, на нашу думку, є не досить вивченим.

**Мета статті** – визначити особливості гендерної ідентичності, її зв'язок із самооцінкою підлітка.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «гендер» усе частіше вживається як у сфері вивчення людини, так і в буденному інформаційному просторі. Раніше більш звичним терміном у цій сфері був термін «стать», але він визначав лише анатомо-фізіологічні риси, на основі яких відбувався поділ на жінок і чоловіків. Але, окрім цих рис, є соціальний розподіл ролей, особливості поведінки та емоційні характеристики особистості. При цьому вчені давно зазначили, що поділ на «типово чоловічі» та «типово жіночі» характеристики доволі умовний, адже те, що для одного суспільства є типовим для чоловіків, то для іншого може виступати лише жіночою характеристикою чи типом діяльності [6].

Перша серйозна спроба розділити поняття «стать» і «гендер» була зроблена Робертом Столлером в 1968 р. Він вивчав транссексуальність і на основі своїх спостережень та досліджень дійшов висновку, що легше хірургічно змінити стать, ніж змінити гендерну ідентичність у людини. Як соціальний інститут, гендер – один із головних засобів, за допомогою якого людство організовує своє життя. Необхідно зазначити, що є два способи відбору індивідів для вирішення будь-яких суспільних цілей, де один – це за його вміння, таланти чи досягнення, а другий – за належність до певної соціальної групи чи за наявності певного статусу. Різні суспільства з різною інтенсивністю використовують ці два різні підходи в оцінці індивідів, однак кожне суспільство використовує гендер і вікове розподілення.

Для узагальнення характеристики поняття «гендер» ми можемо звернутися до одного з визначень:

«Гендер – створена суспільством і підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм та характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальними, політичними, економічними та культурними контекстами буття та фіксує уявлення про чоловіка та жінку залежно від їхньої статі» [8, с. 11].

У вітчизняній літературі, яка присвячена гендерній ідентичності та її вивченню, до останніх років зазвичай використовувались такі тер-

міни, як «психологічна стать», «статеворольова ідентичність», «статеворольові стереотипи». Незважаючи на схожість цих термінів із гендерною ідентичністю, синонімами вони не є. Водночас у зарубіжній літературі, навпаки, використовується саме термін «гендерна ідентичність».

Хоча з огляду на певну схожість «статеворольової ідентичності» та «гендерної ідентичності» ці поняття будуються на різних методологічних основах. Тобто уявлення про ці поняття спираються на різні наукові парадигми. Наприклад, до 80-х рр. під час вивчення статі дослідники працювали в біолого-еволюційній парадигмі, потім ці дослідження перейшли в сферу соціально-конструктивної парадигми, в якій висувалась думка про те, що немає єдиного образу статеворольової ідентичності, адже кожна епоха та культура фактично привносила свої характеристики для тієї чи іншої гендерної ідентичності.

Подальші дослідження в цьому напрямі лише підкреслювали цю ідею, адже існування транссексуальності свідчило про те, що гендер не тільки залежить від статі, але і є результатом формування гендерної ідентичності. Виділяють три рівні, які характеризують трансформацію гендерної ідентичності: біологічний, соціальний і психологічний. Біологічний рівень являє собою життєвий потенціал людини, соціальний рівень – це певне існуюче бачення щодо статі та зміни, що відбуваються в суспільстві та впливають на жінок і чоловіків. Психологічний рівень ж можна охарактеризувати як особистісний ресурс, який включає в себе комплекс психологічних особливостей, які, зокрема, використовуються для побудови ідентичності.

Гендерна ідентичність являє собою переживання відповідності до певних гендерних ролей, які являють собою ті чи інші соціальні норми, стереотипи та типові особливості, що характерні для тієї чи іншої статі, саме усвідомлення себе чоловіком, жінкою чи істотою іншої, «третьої статі».

Зміст гендерної ідентичності ж прийнято розкривати через категорії маскулінності та фемінності. Маскулінність характеризує ту сукупність поведінкових і психічних рис, особливостей, які об'єктивно притаманні чоловікам і відрізняють їх від жінок, тоді як фемінність виступає аналогічною характеристикою для жінок, що визначає їхні особливості.

У своїх роботах С. Бем доповнила цю систему, фактично додавши третій гендер у вигляді концепції андрогінії. Цей тип характеризується сукупністю фемінних і маскулінних характеристик, об'єднуючи їх приблизно рівною мірою. Загалом можна виділити таку детальну характеристику типів:

Маскулінний тип характеризується найбільшим вираженням таких рис особистості, як незалежність, наполегливість, власність, схильність до

захисту власних поглядів, схильність до ризику, аналітичний склад мислення, віра в себе, самодостатність.

Фемінінному типу особистості більшою мірою притаманні такі риси, як сором'язливість, ніжність, віддаленість, співчуття, здібності втішити, сердечність, м'якість, довірливість і любов до дітей.

Андрогінному типу особистості приблизно рівною мірою притаманні маскулінні та фемінінні риси особистості, що виявляються в поєднанні традиційно чоловічих і жіночих характеристик в одній людині. На думку вчених, люди андрогінного типу найбільше пристосовані до життя і найменш зазнають стресів, пов'язаних зі статево-рольовими конфліктами [2].

І.С. Кон зазначав, що хоч гендерна ідентичність є базовим і фундаментальним почуттям своєї належності до певної статі, вона не дається індивіду під час народження, а утворюється в результаті взаємодії природних задатків і процесу соціалізації, при цьому сам суб'єкт є активним учасником цієї взаємодії, приймаючи чи відкидаючи певні ролі та моделі поведінки [5].

Соціальним складником гендерної ідентичності є гендерна роль – сукупність стереотипних норм поведінки, обов'язків та прав, які належать до чоловічої чи жіночої статей. Вона проявляється в поведінці особистості та характеризується очікуваннями й вимогами соціуму на основі того, до якої статі належить ця людина. Гендерна роль характеризується тим, що вона не є незмінною константою – ця характеристика варіюється залежно від особливостей культури чи навіть історичних етапів. У двох різних народах чоловіча та жіноча ролі, їхні норми поведінки можуть бути абсолютно різними, іноді навіть протилежними в порівнянні. Історичний розвиток якнайкраще підкреслює несталість цих ролей, адже завдяки ньому ми можемо побачити, як люди пройшли шлях від того, як протягом багатьох століть чоловік був більш значущим у соціумі, а жінці відводились більш скромні права та обов'язки, до того, що сучасне суспільство активно крокує до рівних прав і, відповідно, максимального зближення двох традиційних гендерних ролей.

Якщо ми кажемо про утворення гендерної ідентичності, то потрібно виділити найактивніший етап – підлітковий. Підлітковий вік – складний, динамічний період становлення соціальної ідентичності, зокрема гендерної ідентичності. Цей процес є одним із головних завдань розвитку особистості в підлітковому віці, при цьому він відбувається в соціумі, та включає в себе набір певних соціальних очікувань, які і характеризують ту чи іншу стать.

Підлітки ж насамперед починають орієнтуватися на ті норми та стереотипи, які характерні для їхнього оточення. При цьому нині змінюються ті

звичні норми, які були характерні для чоловічої та жіночої ідентичності ще не так давно, – дівчата все частіше обирають образ сильної та незалежної жінки, яка сама будує своє життя, відкидаючи образи домогосподарок. Нинішня молодь спокійно ставиться до різних поглядів щодо питань своєї гендерної ідентичності [3].

У підлітковому віці під впливом ровесників і часто всупереч сімейним установкам посилюється прагнення до традиційних стереотипів серед хлопців. У дівчат переважає прагнення до сучасних стереотипів, які передбачають більшу рівність і подібність статей. Оскільки чоловічі риси мають у підлітків більший престиж, дівчата болісніше реагують на підкреслення їхньої статевої належності, а уявлення дівчат про їхню гендерну роль суперечливіші.

Емпіричне дослідження з визначення зв'язку самооцінки та гендерної ідентичності було проведено за допомогою таких методик, як проєктивний метод незакінчених речень «Я – чоловік / жінка» Л. Ожигової для визначення гендерної ідентичності, методика «Шкала самооцінки» та знаходженням кореляційного зв'язку між гендерними установками та самооцінкою підлітка.

У процесі дослідження гендерної ідентичності були отримані результати, які свідчать про те, що 55% підлітків із опитаних відчувають відповідність гендерному стереотипу, що свідчить про позитивне сприймання традиційних моделей поведінки та спроби наслідувати їх. 26% мають невизначену позицію щодо своєї гендерної ідентичності, а 19% – виражають свою невідповідність гендерному стереотипу, засвідчуючи неприйняття звичних образів та соціальних очікувань щодо статі.

Під час дослідження рівня самооцінки ми визначили, що висока самооцінка характерна 8% респондентів, середній рівень притаманний 38%. Більш характерним є вираженість низького рівня самооцінки, де такі результати притаманні 54% досліджуваних. На основі цих результатів також можна зазначити рівність у показниках самооцінки у хлопців і дівчат та те, що низька самооцінка напряду свідчить про складне переживання підліткового періоду.

Під час визначення зв'язку за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона був отриманий результат, який дорівнює 0,62, що свідчить про прямий значний кореляційний зв'язок. Спираючись на результати, можна говорити про вплив самооцінки на становлення гендерної ідентичності.

Вплив самооцінки можна простежити в тому, що гендерна ідентичність є самовизначенням людини. Потрібно враховувати активність формування ідентичності в підлітковому віці, бо в цей період самооцінка, як і уся психологічна сфера підлітка, є нестабільною. Наприклад, за неадекватної низької самооцінки людина може шукати

підтримки від інших людей, потрапляючи в референтні групи, які мають відмінну гендерну ідентичність, відповідно, вже приймаючи їхній світогляд і направляючи розвиток своєї індивідуальності до їхніх ідеалів.

**Висновки.** Отже, гендер є соціально-біологічною характеристикою особистості, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка», психосоціальні, соціокультурні ролі чоловіка і жінки як особистостей, та на відміну від статі, яка позначає біологічні відмінності, є цілісною психічною репрезентацією статі. При цьому потрібно виділити важливу роль гендеру як соціального інституту, адже він виступає як один із головних засобів організування людського життя в різних культурах. Гендерна ідентичність представляє усвідомлення особистістю себе як представника чи представниці статі, гендеру, з наявним відчуттям належності себе до чоловічої, жіночої та іншої статі. Сама ідентичність не є вродженою та формується в результаті двосторонньої взаємодії суб'єкта із соціумом. Сам гендер розкривається через категорії маскуліності, яка характеризує типові характеристики для чоловіків, фемінності, яка є характеристикою для типово жіночих рис, та андрогінність – характеристика, яка включає в себе сукупність жіночих і чоловічих рис.

Загалом, можна зробити висновок про те, ще поняття «гендер» не є константним поняттям і видозмінюється зі змінами в суспільстві. Водночас підлітковий вік виступає критичним для

формування гендерної ідентичності, враховуючи нестабільність цього етапу та те, що найчастіше підлітки опиняються між двох вогнів – старих і більш традиційних норм та очікувань і нових, які характеризуються більшою свободою самовираження та прийняття себе, неважливо яким ти є.

Аналізуючи результати нашого емпіричного дослідження, ми можемо зробити висновок про прямий вплив самооцінки підлітка на його гендерну ідентичність і сприймання гендерних установок та стереотипів.

#### Література:

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взгляда на проблему первенства полов / пер. с англ. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 336 с.
2. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Психологический словарь. Москва : Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. 479 с.
3. Горноста́й П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. *Основи теорії гендеру*. Київ : К.І.С., 2004. С. 132–156.
4. Клецина И.С. Гендерная социализация : учебное пособие. Санкт-Петербург, 1998. 243 с.
5. Кон И.С. Психология половых различий. *Вопросы психологии*. 1981. № 1. С. 47–57.
6. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. Москва : Изд-во «Эксмо», 2006. 928 с.
7. Скорик М.М. Основы теории гендеру : навч. посібник. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.

#### Kiian A. P., Burkovskiy K. S. Psychological features of adolescent gender identity

*The article deals with gender identity in adolescence. It is emphasized that against the background of changes in the modern world that do not stand still and reject traditional forms of behavior, the study of gender in psychology is also changing and expanding its essence, and gender roles are increasingly moving away from the entrenched "polar" norms to the principle of equality. More and more attention should be paid to the study of gender identity formation during the most difficult stage of adolescence. This article provides theoretical information on the concepts of gender – as a social institution that defines the characteristics of male and female behavior in society, lifestyle and way of thinking, "gender identity" – which represents the identification of a person with himself on the basis of gender stereotypes, gender-specific roles and "gender roles" – which are a social component of gender identity and define certain rights, norms of behavior for women and men, certain socialities and expectations. The difference between the concept of "sex" and "gender", the peculiarities of the use of these terms in foreign and domestic psychological schools is determined. Features of gender identity through its categories are considered – masculinity, which is a characteristic of masculine behavior and femininity, which is a purely feminine set of stereotypes, and androgyny, which is a combination of masculine and feminine qualities in equal measure. It is emphasized that gender identity is not a biological characteristic given from birth, but formed on the basis of social interaction during human development. The features of social, cultural and historical influence on the formation of gender identity in adolescents and people in general, features of determining future roles based on gender stereotypes are shown. This is a characteristic of the current situation, which reveals the present gender stereotypes and the way gender identity moves and changes. The results of an empirical study were presented to determine the level of femininity, masculinity, and self-esteem in the studied adolescents of both sexes. Accordingly, a correlation was found between these indicators using Pearson's formula.*

**Key words:** gender, gender identity, gender roles, masculinity, femininity, androgyny, adolescence.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.10>

**Т. М. Клибанівська**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

## ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено спробу теоретичного аналізу досліджень професійної ідентичності у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Зазначено, що науковий термін «професійна ідентичність» є предметом різнопланових теоретичних і прикладних психологічних досліджень. Україномовному терміну «професійна ідентичність» відповідають російськомовний «профессиональная идентичность», а в англійській мові знаходимо низку відповідних термінів: «professional identity», «work-related identity», «occupational identity», «organizational identity», «corporate identity». Уточнено, що у сучасних дослідженнях професійну ідентичність виділяють як основний критерій професійного розвитку особистості та провідну характеристику суб'єкта праці.

Виявлено, що внутрішнім спонуканням людини у професійному розвитку є прагнення її до інтеграції у соціальний контекст на основі ідентифікації з соціальними, зокрема, – і професійно специфічними групами.

З'ясовано, що професійна ідентичність людини формується лише на досить високих рівнях оволодіння професією, є стійким узгодженням основних елементів професійного процесу та має функції (стабілізує та перетворює). Наведено класифікацію професійних Я-концепцій, яка базується на різних варіантах співвідношення професійної та загальної Я-концепцій особистості. Виділено типи та форми професійної ідентичності (контрастно-позитивна, контрастно-негативна, перспективно-позитивна, перспективно-негативна).

Вказано на чинники, що впливають на формування професійної ідентичності: сформованість індивідуальних стереотипів цієї професії, співвіднесення їх з поглядами, виробленими в суспільстві; вплив групових експектацій на дотрудовій стадії соціалізації та розвиток образів професії як процес співвіднесення людиною власних життєвих цілей, задатків, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації у професійній сфері. Професійна самоідентифікація є однією з детермінант формування професійної самосвідомості та виступає механізмом цього складного процесу.

**Ключові слова:** ідентичність, професійна ідентичність, компоненти, функції, особистість, дослідження, суб'єкт діяльності, професійний розвиток.

**Постановка проблеми.** У досить мінливій ситуації сьогодення, у якій перебуває наше суспільство, молода людина опиняється перед вибором. Вона намагається зорієнтуватися у складному соціально-економічному та соціокультурному просторі і реалізувати свій потенціал через професійну сферу.

У період навчання у вищих навчальних закладах уявлення студентів про власну професію зазнають істотних змін. Лише тут вони усвідомлюють спрямованість майбутньої діяльності, їх погляди на професію змінюються від романтичних на більш фахово-технологічні, уявлення про майбутню фахову діяльність постійно уточнюються та видозмінюються. Відповідно, все чіткіше формується їх професійна ідентичність, яка згодом виступає основним критерієм професійного розвитку особистості та провідною характеристикою суб'єкта праці.

Професійна ідентичність працівника формується внаслідок дії механізму ідентифікації, передбачає здатність особистості до самоорганізації життя на суб'єктивному рівні; як уміння самостійно ставити цілі і діяти у відповідності до них,

самостійно будувати стратегію досягнення цілей у відповідності з внутрішніми особистісними смислами; як вміння співвідносити потреби, що виникають, з можливостями їх реалізації в цій ситуації, із засвоєнням особистістю певних професійних орієнтирів.

Проблема, яка актуалізується публікацією, є вельми важливою темою сучасної психолого-педагогічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідження ідентичності як тотожності міститься ще в діалектиці Платона, а подальший розвиток – у численних філософських дослідженнях постійності і мінливості, Я і не-Я у працях Г. Гегеля, Г. Лейбніца, Дж. Локка, І. Фіхте, Ф. Шеллінґа, В. Соловйова; у наукових працях видатних психологів – Г. Костюка, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Д. Фельдштейна, Е. Еріксона, Е. Фромма.

Теоретичні положення ідентифікації й ідентичності подано в роботах Е. Еріксона [1], З. Фрейда [2], К. Юнга [4]. Вплив ідентифікації на процес взаємодії суб'єкта з оточенням розглянули вчені С. Максименко [4], Л. Орбан-Лембрик [5]. Психологічний аналіз понять «ідентичність» та

«ідентифікація» здійснено в працях В. Москаленко [7], О. Єрмолаєвої [7] і М. Павлюка [8].

У сучасних дослідженнях професійну ідентичність виділяють як основний критерій професійного розвитку особистості та провідну характеристику суб'єкта праці. Як зазначає Ю. Поваренков, виокремлення цього поняття стало можливим завдяки його диференціації від таких конструктів, як професійна Я-концепція, професійні атитуды і переконання [9]. У вітчизняній та зарубіжній психологічній науці поняття професійної ідентичності науковці використовують відносно нещодавно, хоча сенсоутворюючі мотиви професійної діяльності досліджували ще у радянській психології у контексті самосвідомості особистості.

Зазначимо, що у психологічній літературі професійна самосвідомість нерідко ототожнюється з професійною Я-концепцією, яка включає уявлення людини про себе як представника певної професійної спільноти, носія професійної культури. Професійна Я-концепція визначає успішність трудової діяльності фахівця та містить професійно важливі якості – індивідуально-психологічні властивості та ставлення особистості до себе як до суб'єкта діяльності, до інших людей, об'єкта і предмета праці, її умов.

До проблематики професійної ідентичності були звернені роботи Ж. Вірної [10], Ю. Поваренкова [9], О. Єрмолаєвої [7], С. Лукомської [12], І. Остапенко [12], Л. Шнейдер [13]. Актуальність звернення до цієї проблематики викликано її високою практичною значущістю, безпосередньо пов'язаною з проблемами ефективності трудової діяльності, професійної адаптації, професійного навчання, професійного розвитку в цілому.

У сучасному підході до дослідження професійної ідентичності, який представляють У. Шнейдер, Н. Іванова, цей феномен розглядають як результат професійного самовизначення, який проявляється у самоусвідомленні представником певної професії і професійної спільноти, ототожненні чи диференціації себе зі справою та іншими людьми, у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я [13].

І. Родічкіна вважає, що поняття «професійна ідентичність» у повному розумінні слова може стосуватися лише тієї категорії людей, для яких провідною основою ідентифікації є професійна праця [14]. О. Єрмолаєва зазначає, що ідентичними можуть вважатися тільки професіонали, які володіють стабілізуючою базою і перетворювальним потенціалом [7]. У цьому контексті професійну ідентичність можна вважати продуктом тривалого й особистісного розвитку, який з'являється на достатньо високих рівнях оволодіння професією і виступає як стійка узгодженість основних елементів професійного процесу [7].

Як зазначає С. Лукомська, україномовному терміну «професійна ідентичність» відпові-

дають російськомовний «професиональная идентичность», тоді як в англійській мові знаходимо низку відповідних термінів. Наприклад, «professional identity» характеризує ідентичність, сформовану у процесі трудової діяльності людини та охоплює професійну компетентність, етику, розвиток, спеціалізацію, самосприйняття та рольову поведінку [11, с. 184]. Термін «work-related identity» означає позаорганізаційну структуру і формується в особистості незалежно від місця її трудової діяльності.

«Occupational identity» – власне професійна ідентичність – соціальний конструкт і внутрішній психологічний процес усвідомлення особистістю себе як працівника. «Organizational identity» та аналогічний термін «corporate identity» означають відчуття приналежності до організації чи компанії, у якій працює людина, наявність ціннісного ставлення до роботи в організації, емоційної прихильності до значущої для індивіда спільноти [11, с. 185].

**Мета статті** – дослідити теоретичні особливості професійної ідентичності, а також виявити чинники, що впливають на формування професійної ідентичності.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічній і віковій літературі проблема професійної ідентичності розроблена недостатньо. Її аналіз здійснено у роботі І. Остапенко, де професійна ідентичність виступає як системне утворення, що закономірно формується у процесі соціалізації індивіда. Особистісна позиція індивіда визначається ядром структурної організації професійної ідентифікації. Автор пропонує розглядати професійну ідентичність на трьох рівнях регуляції особистісної активності; на рівні загальної спрямованості інтересів та ціннісних орієнтацій; на рівні узагальнених цільових установок; на рівні ситуативних конкретно-дійових установок [12].

А. Маркова звертає увагу на те, що професійна ідентичність не може зводитися до власне професіоналізму як психологічної категорії, об'єктивними ознаками якої є стан мотиваційної й операціональної сфер. Профідентичність може не збігатися з об'єктивними і суб'єктивними показниками професіоналізму. Якщо розуміти професіоналізм як вираженість мотиваційної й успішність операціональної сфер людини, то його слід включати як складову до профідентичності. Якщо ж розглядати професіоналізм у контексті особистісного самовизначення і життєвих перспектив, то поняття «професіоналізм» і «профідентичність» виявляються цілком співвідносними [15].

На думку О. Єрмолаєвої, внутрішнім спонуканням людини у професійному розвитку є прагнення її до інтеграції у соціальний контекст на основі ідентифікації з соціальними, зокрема, – і професійно специфічними групами. Індивідуальний

професійний розвиток, незважаючи на відмінності у конкретних видах праці, має спільну мету – «розвиток суб'єкта, здатного самостійно, якісно та своєчасно здійснювати професійні функції з оптимальними психологічними витратами» [7, с. 84].

У процесі реалізації ця мета має два вектори: перший – створення суб'єктами внутрішніх засобів професійної діяльності, започаткування основ внутрішньої професійної ідентичності (процес формування спеціальних знань, умінь, навичок, під час чого відбувається поетапна структурна зміна особистості); другий – формування зовнішніх засобів професійної ідентичності, що включає процес накопичення фіксованих знань і соціальних регуляторів у цій професійній сфері та розвиток матеріальних засобів праці у відповідній предметній галузі.

У працях вищезазначеного автора ідентичними вважаються професіонали, які мають як стабілізуючу базу, так і перетворюючий потенціал, а також ті, в діяльності яких баланс стабілізуючих та перетворюючих компонентів відповідають оптимальному рівню цієї професії. Як регулятор професійна ідентичність виконує стабілізуючу та перетворюючу функції.

Професійна ідентичність, в якості стабілізуючої функції, забезпечує необхідний ступінь стійкої професійно-ментальної позиції. Основними параметрами її є такі показники: константність (здатність протистояти змінам), адаптивність (здатність до зламу неадекватних професійних стереотипів), дистантність (уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному, міжкультурному професійному просторі) [7].

Перетворююча функція професійної ідентифікації, на думку автора, залежить від низки чинників: діапазону змін професійно важливих якостей та ступеня ідентифікації себе з професією - можливості адаптації є вищими у людей з широкою ідентифікацією; дистанціювання образу своєї професії з іншими - професійна самоізоляція ускладнює адаптацію у змінених умовах або під час переходу до іншого професійного простору; системності чи непорядкованості структури ідентичності [7].

Дія всіх перерахованих факторів значною мірою залежить від типу спонукально-діяльничої активності (символічної, концептуальної, образної, прагматичної). Будь-яка цілеспрямована акція, зокрема і перетворююча діяльність, здійснюється у специфічному для цієї особистості «інформаційному полі» та набуває рис, притаманних саме цьому типу. Це є підтвердженням того, що життєва стратегія особистості завжди має індивідуальний характер. Професійна ідентифікація також може розглядатися і як результат фахової підготовки та професійного становлення. В цьому випадку йдеться про ідентичність особистості, яка стає

результатом професійного становлення за умов належного рівня усвідомлення необхідності самовияву, саморозвитку і самовдосконалення в професії. Тому, як переконана О. Єрмолаєва [7], самоідентифікація виступає як шлях до розвитку творчої спрямованості та креативності особистості.

Професійна ідентифікація має тісні взаємозв'язки зі структурою професійних образів, які включають уявлення про суб'єкт професійної діяльності, професійно важливі якості, мотиваційні компоненти, вимоги до особистості щодо конкретної спеціалізації. З іншого боку, образ професії містить уявлення про зміст діяльності, а отже, про її об'єкт, цілі, засоби, форми окремих дій. Система професійних уявлень особистості розвивається у ціннісно-смысловому вираженні і входить до системи індивідуального світогляду. Професійні уявлення фахівців можуть виконувати ряд важливих функцій інструментів пізнання, а, отже, опису, класифікації та розуміння феноменів, що характеризують цей вид діяльності. Вони також сприяють адаптації особистості в професії, розширюють можливості самої професійної діяльності.

Низка авторів [5; 7; 16] переконані, що ідентичність формується лише на досить високих рівнях оволодіння професією і є стійким узгодженням основних елементів професійного процесу. Ба більше, професійну ідентифікацію та самоідентифікацію розглядають як основну мету та результат професійної підготовки.

О. Прокоп'єва запропонувала класифікацію професійних Я-концепцій, яка базується на різних варіантах співвідношення професійної та загальної Я-концепції особистості: людина над своєю професією – її професійна Я-концепція близька до загальної Я-концепції; людина у своїй професії, коли загальна Я-концепція зводиться до професійної; людина окремо від своєї професії, коли у її загальній і професійній Я-концепції представлені лише окремі сторони обраного фаху [16].

Дослідниця К. Абульханова-Славська визначає чотири типи професійної ідентифікації особистості:

1. Ідентифікація відбувається через вибір професії, що максимально відповідає характеристикам особистості (наприклад, якщо особистість схильна до ризику, то вибирає, відповідно, професії, пов'язані з роботою в трудових умовах, небезпечних для життя).

2. Ідентифікація з професією така, що вона уможлиблює рух особистості у професії, за ступенем службової кар'єри і ступенем майстерності.

3. Тип ідентифікації, за якої рух у професії здійснюється через розвиток, удосконалення якостей і здібностей особистості. Якщо в момент вибору професії здібності знаходяться в потенційному стані, то професія актуалізує їх і відкриває перспективу розвитку особистості.

4. Ідентифікація, для якої збігання з професією обумовлене не тільки наявністю здібностей, але й творчою активністю особистості в цілому [17].

Ж. Вірна визначає такі форми професійної ідентичності під час професійного розвитку особистості.

Контрастно-позитивна форма професійної ідентичності характеризує повну збалансованість «Я» реального та «Я» професійного. Особистість усвідомлює себе і значення професійної діяльності, що підкреслює наявність у особистості розвинутого, соціалізованого смислу щодо вміння чітко визначати і використовувати умови й засоби професійної діяльності.

Контрастно-негативна форма професійної ідентичності вказує на повну розбіжність в оцінюванні «Я» реального, «Я» ідеального та «Я» професійного. Вона характеризує неадекватне усвідомлення особистістю себе і значення професійної діяльності, що може свідчити про втрату значущості професійної діяльності, і, можливо, життєвого смислу.

Перспективно-позитивна форма професійної ідентичності характеризує збіг в оцінюванні «Я» реального, «Я» ідеального та «Я» професійного, що свідчить про ідеалізоване уявлення себе як професіонала. Самооцінка особистості позбавлена адекватного стимулювання.

Перспективно-негативна форма професійної ідентичності вказує на збіг в оцінюванні «Я» професійного та «Я» ідеального та неадекватного оцінювання «Я» реального і «Я» професійного, «Я» реального й «Я» ідеального. Відповідно, відбувається деформація в адекватності оцінок та самоконтролю особистості під час професійної діяльності та у життєвих ситуаціях. Проміжна форма професійної ідентичності свідчить про порушення ідеалізованого уявлення особистості себе як професіонала, що характеризує не тільки наявність неадекватної самооцінки, а й розбіжностей усвідомлення цілей і засобів професійної діяльності з власними можливостями людини [10, с. 204].

Отже, професійну ідентичність можна визначити як динамічну систему, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і вдосконалення професіоналізму.

Під час становлення професійної «Я-концепції» важливими є такі чинники: сформованість індивідуальних стереотипів цієї професії, співвіднесення їх з поглядами, виробленими в суспільстві; вплив групових експектацій на дотрудовій стадії соціалізації та розвиток образів професії як процес співвіднесення людиною власних життєвих цілей, задатків, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації у професійній сфері. Однією з детермінант формування професійної самосві-

домості є професійна самоідентифікація; вона ж виступає механізмом цього процесу.

Внутрішньою стороною оволодіння фахом є формування психологічної системи діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їх реорганізації, переструктурування, виходячи з мотивів, цілей та ставлення до праці, тобто, через зміну самосвідомості. Важливим механізмом і результатом формування «Я-концепції» професіонала є, відповідно, самоідентифікація та ідентичність. Ці феномени можна розглядати в динаміці у ході формування професійної самосвідомості.

**Висновки.** На підставі теоретичного дослідження проблеми професійної ідентичності ми зробили висновок, що професійна ідентичність особистості являє собою інтегративну якість особистості, яка містить когнітивні, емоційні, поведінкові характеристики особистості та визначає ефективність професійного розвитку людини. Перспективним напрямом подальшого дослідження ми вбачаємо розробку системи, форм і методів формування професійної ідентичності особистості соціальних працівників у вищих навчальних закладах.

#### Література:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Флинта, 2006. 342 с.
2. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Просвещение, 1989. 447 с.
3. Юнг К.Г. Психологические типы. Санкт-Петербург : Ювента; Москва : Прогресс-Универс, 1995. 716 с.
4. Максименко С.Д., Коваль І.А., Максименко А.С., Папуча М.В. Медична психологія : підручник для студ. вищ. навч. закл. Вінниця : Нова книга, 2008. 520 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія етнічних спільнот і груп : від перших наукових розробок до сучасних напрямів досліджень. *Соціальна психологія*. 2006. № 4 (18). С. 38–57.
6. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
7. Ермолаева Е.П. Регулирующая функция образа профессиональной идентичности. *Образ в регуляции деятельности*. Москва, 1997. С. 45–47.
8. Павлюк М.М. Теоретичний аналіз проблеми ідентифікації у професійному становленні вчителя основної школи. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д. Максименка. Т. X. Ч. 3. Київ, 2008. С. 367–373.
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности. *Сибирский психологический журнал*. 2006. № 24. С. 53–58.

10. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
11. Лукомська С.О., Чуйко О.В. Термінологічні аспекти професійної ідентичності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського* : зб. наук. праць. Т. 2. Вип. 11 (99). Миколаїв, 2013. С. 184–187.
12. Остапенко І.В. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності. *Українська психологія: сучасний потенціал*. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.) : у 3-х тт. Київ : ДОК-К, 1996. Т. II. С. 294-299.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособ. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. 600 с.
14. Родичкина И.И. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2008. № 1. С. 116–123.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
16. Прокопьева Е.В. Вопросы возможностей изучения профессиональной Я-концепции. *Психологический вестник РГУ*. 1998. № 3. С. 22–28.
17. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.

---

#### **Klybanivska T. M. Professional identity: theoretical aspect**

*In the article was performed an attempt of theoretical analysis of studies of professional identity in the works of domestic and foreign scientists. It is stated that the scientific term “professional identity” is the subject of various theoretical and applied psychological researches. The Ukrainian-language term “professional identity” corresponds to the Russian-language “professional identity”, and in English we find several relevant terms: “professional identity”, “work-related identity”, “occupational identity”, “organizational identity”, “corporate identity”. It is clarified that in modern studies, professional identity is distinguished as the main criterion for professional development of the individual and the leading characteristic of the subject of work.*

*It is revealed that an internal motivation of a person in professional development is a desire to integrate into the social context on the basis of identification with social, in particular - and professionally specific groups.*

*It has been discovered, that professional identification is formed only at sufficiently high levels of mastery of the profession, is a consistent alignment of the basic elements of the professional process and has functions (stabilizing and transforming). Presented classification of professional self-concepts, which is based on different variants of the ratio of professional and general self-concepts of personality. Discovered types and forms of professional identity (contrast-positive, contrast-negative, perspective-positive, perspective-negative).*

*The factors that influence the formation of professional identity are indicated: the formation of individual stereotypes of the profession, their correlation with the views established in society; the impact of group expectations at the pre-labor stage of socialization and the development of the profession as a process of correlating a person’s own life goals, inclinations, abilities with the objective possibilities of their realization in the professional area. Professional self-identification is one of the determinants of the formation of professional self-awareness and is the mechanism of this complex process.*

**Key words:** *identity, professional identity, components, functions, personality, research, business entity, professional development.*



УДК 159.942-051]:37.091.12

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.11>**Л. В. Ключек**

доктор психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

## ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

*У статті презентуються закономірності розвитку соціальної справедливості в педагогічній взаємодії, виведені за результатами емпіричного вивчення впливу соціальних умов і психологічних чинників на розвиток соціальної справедливості в педагогічній взаємодії, складників і механізмів соціальної справедливості особистості вчителя, визначення ціннісних позицій учнів щодо досліджуваного явища. Визначається, що гуманізація процесу взаємодії учасників освітнього процесу стає можливою за умов наявності в структурі моральної самосвідомості вчителя цінності (якості) соціальної справедливості. Вона розглядається як особистісне утворення, що актуалізує регуляцію взаємодій з учнями відповідно до ціннісного, неупередженого ставлення педагога до кожного з них. Актуалізується, що усвідомлення й осмислення вчителем указаної цінності утверджує його у власній гуманістичній спрямованості, визначає ціннісно-смыслову позицію щодо явища соціальної справедливості в педагогічній взаємодії. Її вияв у процесі ведення діалогу з учнями сприяє досягненню психологічної, ціннісно-смыслові рівності з ними, розкриттю та реалізації потенціалу обох сторін освітнього процесу. Обґрунтовується, що чим глибше вчителем осмислюється детермінанти особистісної цінності соціальної справедливості, тим вищих потенціалів розвитку досягає у нього ця професійна цінність, що ефективно підвищує гуманізацію процесу педагогічної взаємодії. Доводиться, що чим ґрунтовніше відбувається розвиток складників соціальної справедливості педагога, тим більш усталеними стають його моральні дії, що посилює соціально справедливі вияви у взаємодіях із учнями. Акцентується на тому, що чим вищими є якісні показники ціннісного ставлення педагога до учнів, тим продуктивнішим із ними є процес комунікативної співтворчості, що підвищує можливості зближення ціннісно-смыслових позицій учасників педагогічної взаємодії. Вказується, що чим змістовнішим є професійний досвід учителя, тим конструктивнішим стає процес вирішення ним складних педагогічних ситуацій на засадах соціальних і моральних норм, що активізує його моральні вибори в контексті соціальної справедливості у взаємодіях з учнями.*

**Ключові слова:** особистісна цінність соціальна справедливість, моральні дії, ціннісне ставлення.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах розвитку нашої держави, коли кожен пересічний громадянин часто усвідомлює себе соціально незахищеним, права якого досить часто нівелюються, викликом часу стає досягнення соціальної справедливості в українському суспільстві, створення умов для розвитку в особистості власної гідності та самодостатності. Означена проблема є актуальною в контексті освітньої реальності. Учитель у своїй діяльності покликаний транслювати процес справедливого ставлення до кожного учня, своїми світоглядними установками щодо необхідності дотримання норм справедливості може впливати на розвиток основ моральності школярів. Такий процес має певні закономірності, що визначаються як тенденції розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу часто виступали предметом уваги багатьох учених. Широке коло питань взаємодії вчителів і учнів охоплювали у своїх працях дослідники Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.С. Булах, О.В. Глузман,

О.В. Скрипченко, В.М. Чернобровкін. Як соціально-психологічний процес розглядали співробітництво учасників освітнього процесу Ш.О. Амонашвілі, В.А. Кан-Калік, В.Я. Ляудіс. Педагогічне спілкування, яке змістовно співвідноситься з поняттям педагогічної взаємодії, стало предметом розгляду вчених О.В. Киричука, С.Д. Максименка, І.О. Синиці, та ін. вчених. Про діалогічність взаємин учителів і учнів у своїх працях писали Г.О. Балл, Г.В. Дьяконов. У працях згаданих учених експліцитно чи імпліцитно актуалізувалися питання, пов'язані зі справедливим ставленням учасників освітнього процесу один до одного.

**Мета статті** – визначити закономірності розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії, згідно з розробленою нами концептуальною моделлю розвитку соціальної справедливості в педагогічній взаємодії [1], – це інтегративне психологічне утворення, яке виникає в результаті вияву вчителем

у взаєминах з учнями власної цінності (якості) соціальної справедливості, що відтворюється у встановленні між учасниками освітнього процесу психологічної, ціннісно-сислової рівності, врахуванні основоположних інтересів школярів, ціннісному ставленні до результатів їхньої діяльності, неупередженому розподілі заслужених винагород, покарань, заохочень відповідно до якості виконання навчальних завдань і виховних настанов, що відкриває можливості для реалізації потенціалу зростаючої особистості, створює умови для її інтелектуального, особистісного, морального розвитку, гармонізує процес педагогічної взаємодії.

За результатами здійсненого емпіричного вивчення впливу соціальних умов, психологічних чинників, складників і механізмів розвитку соціальної справедливості в педагогічній взаємодії, визначення щодо цього ціннісних позицій учнів, що відображено в авторській публікації [2], нами були сформульовані закономірності розвитку досліджуваного явища. Презентуємо їх обґрунтування.

1. *Чим глибше осмислюються вчителем детермінанти особистісної цінності соціальної справедливості, тим вищих потенціалів розвитку досягає у нього ця професійна цінність, що ефективно підвищує гуманізацію процесу педагогічної взаємодії вчителя з учнями.*

Вчитель, який свого часу оволодів суспільною цінністю соціальною справедливістю як власною і заніс її до арсеналу своїх особистісних цінностей, здійснює педагогічну взаємодію на основі неупередженості, об'єктивності, чесності і тим самим досягає мети гуманізації взаємин з учнями. Завдяки впливу соціально значущих явищ, а саме – полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі, співтворчості його учасників, демократичному стилю педагогічного спілкування вчителя, і психологічних чинників як таких його особистісних утворень, як рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність, відбуваються позитивні зміни в розвитку ціннісної системи педагога. Постійна дія детермінантів щоразу підсилює міру виявів особистісної цінності вчителя соціальної справедливості, що в умовах педагогічної реальності набуває певної специфіки.

Соціальна справедливість учителя розгортається з огляду на складність обставин, які виникають у взаємодії учасників освітнього процесу і ставлять посилені вимоги до особистості педагога. Ефективність його діяльності в частині вирішення складних дилем у стосунках з учнями, а часом – з їх батьками, забезпечується розвинутою професійною якістю (цінністю) соціальною справедливістю. У кожного вчителя вона має свій потенціал. Індивідуальні професійні можливості педагога робити моральний вибір на користь

учня, взаємодіяти з ним на засадах об'єктивності, рівнопартнерства, взаємної поваги підвищуються за умови глибокого осмислення соціальних умов і психологічних чинників, які детермінують соціальну справедливість у педагогічній взаємодії.

Так, розуміння особливостей полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі позначається на ефективності комунікації вчителя з учнями, впливає на досягнення партнерства у стосунках з ними при вирішенні поточних проблем, що виникають у педагогічному просторі. Прийняття педагогом суб'єктної активності учнів і усвідомлення власної спроможності самостійно, творчо, відповідально осмислювати складні педагогічні ситуації, приймати моральні рішення та вдаватися до соціально справедливих дій посилює впевненість учителя у своїй спроможності як суб'єкта справедливої поведінки. Самодостатність учителя, яка виявляється в реалізації здатності бути партнером для учнів у спільній діяльності, сприяє психологічному зближенню обох учасників освітнього процесу, виводить їх на рівень співтворчості. Осмислення процесу здійснення вчителем, разом з учнями, спільного творчого пошуку засобів налагодження конструктивної взаємодії у вирішенні поточних завдань призводить до віднаходження її учасниками консенсусу, а вчитель глибоко усвідомлює цінності справедливості, доброти, поваги до учнів, чесності у стосунках з ними. Демократичний стиль педагогічного спілкування підсилює отримання позитивного ефекту від впливу вказаних соціально значущих явищ. Відкритість сторін взаємодії, яка властива цьому стилю, сприяє встановленню психологічної рівності між обома сторонами, і вчителеві зрозумілішими стають ціннісні позиції учнів щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Глибоке усвідомлення вчителем власних особистісних утворень, які виступають психологічними чинниками його соціально справедливих дій щодо учнів, позначається на розширенні можливостей педагога реалізувати себе повною мірою як суб'єкта справедливої поведінки. Зокрема, рефлексивність позначається на глибокому пізнанні власного Я-професійного, його морального складника. Вчитель піддає аналізу свої дії в поточній ситуації та визначається зі здатністю не припускати помилок у справедливості в педагогічній взаємодії надалі. Актуалізація відповідальності впливає на поглиблення усвідомлення вчителем ступеня своєї принциповості та об'єктивності як суб'єкта оцінювання результатів діяльності учнів. В емпатійності при цьому виявляється його чуттєва сторона: розуміння необхідності максимально враховувати індивідуальні обставини кожного школяра позначається на спроможності вчителя визначитися з оптимальними методами впливу на учня з метою прогресу

сивного розвитку останнього. Осмислення педагогом своєї конструктивної толерантності поглиблює його здатність зважати на очікування учнів, визнавати їх ціннісно-сміслові позиції щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Тоді як усвідомлення вчителем ролі комунікабельності у своїй діяльності впливає на розвиток його потенціалу доносити до свідомості учнів власну ціннісно-сміслову позицію та досягати в результаті порозуміння у стосунках з ними, психологічної рівності. Отже, завдяки глибокому осмисленню вчителем детермінант особистісної цінності соціальної справедливості відбувається розвиток потенціалу у нього цієї професійної цінності, що виявляється у соціально справедливих діях щодо учнів і сприяє гуманізації стосунків учасників освітнього процесу.

*2. Чим ґрунтовніше відбувається розвиток складників соціальної справедливості педагога, тим більш усталеними стають його моральні дії, що посилює соціально справедливі вияви у взаємодіях з учнями.*

На шляху оволодіння своєю професією вчитель проходить ряд етапів – у перші роки педагогічної діяльності у нього формуються та вдосконалюються вміння навчати й виховувати учнів, набуваються відповідні навички; з часом він досягає рівня професійної зрілості, що виявляється в успішній взаємодії з учнями в плані дидактичних і виховних впливів; потому педагог досягає високого рівня професіоналізму, йому вдається майстерно вирішувати будь-які педагогічні завдання і якісно взаємодіяти з учнями. Разом із набуванням життєвого та професійного досвіду змістовнішими стають педагогічні вияви вчителя, що позначається, зокрема, на здатності вибудовувати стосунки з учнями на засадах соціальної справедливості.

Проведене дослідження констатувало, що прогресивний розвиток складників соціальної справедливості педагогів відбувається у процесі накопичення професійного досвіду. Набуті та вдосконалені з роками професійні знання, вміння, навички здійснювати педагогічне оцінювання результатів діяльності учнів, будувати діалогічні стосунки з ними, аргументувати мотивацію своїх педагогічних дій тощо позначаються на ґрунтовному розвитку їх якості соціальної справедливості, в сукупності її складників.

Розвиток когнітивно-інформаційного складника соціальної справедливості виявляється в здатності вчителів проєктувати процес вирішення педагогічних ситуацій, оперуючи власними моральними знаннями та уявленнями. Їхні міцність і глибина залежать від ступеня осмислення соціальних норм і моральних імперативів, від особистісної та моральної зрілості педагога. Вимоги суспільства, з якими за роки своєї професійної діяльності сти-

кається вчитель, можуть змінюватися, в залежності від тенденцій часу. Досвідчений учитель спроможний відфільтровувати настанови соціуму та підпорядковувати свою поведінку згідно з тими, що регулюють його педагогічні вияви в межах змін, що відбуваються в освітній сфері. Моральні ж імперативи стають певними правилами для педагога, яким він слідує у своїй діяльності. Моральні переконання вчителя як інтеріоризовані соціальні норми та моральні імперативи з набуванням життєвого і професійного досвіду виступають координаторами його педагогічних дій. Суспільні вимоги щодо моральності вчителя опосередковуються загальним рівнем його педагогічної культури, моральності, здатності чутливо реагувати на сприймання учнями справедливості в освітньому процесі.

Ґрунтовність розвитку емоційно-ціннісного складника соціальної справедливості педагога виявляється в досягненні ним високого рівня самоповаги, аутосимпатії, в посиленому інтересі до себе як носія особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості. Високий рівень глобальної самооцінки, яка при цьому виявляється і утверджує вчителя у впевненості в правильності вибраного вектора педагогічної, соціально справедливої поведінки, позначається на відповідному позитивному ставленні до школярів. З часом педагоги набувають здатності не тільки розуміти інтереси й захоплення учнів, що більше властиво молодим учителям і поверхово відображає зміст процесу налагодження з ними стосунків, а й досягнути сподівання другої сторони педагогічної взаємодії. Вони стосуються глибинних особистісних очікувань кожного школяра – визнання гідності його особистості, права на власну ціннісно-сміслову позицію щодо явищ педагогічної реальності, поваги до бажання його відстояти. Вказане пов'язане із сумлінним ставленням учителя до соціальних норм і етичних вимог педагогічної професії, коли у своєму особистісному розвитку вчитель досягає рівня етичної відповідальності за моральність своїх дій перед учнями, їх батьками, колегами, перед собою.

На розвитку мотиваційно-когнітивного складника соціальної справедливості вчителів позначаються його мотиваційні тенденції, здатність до морального самоконтролю та самоуправління власних професійних виявів. Мотиваційні тенденції вчителя виступають для нього своєрідними орієнтирами в розвитку спонукань конструктивно взаємодіяти з учнями. Зокрема, нормативна та моральна мотиваційні тенденції постійно спрямовують педагога на чітке слідування в своїй діяльності соціальним нормам і моральним імперативам, що виявляється спочатку в установках, а надалі в прагненнях діяти щодо школярів по совісті – правдиво, чесно, справедливо.

Паралельно з цим комунікативна мотиваційна тенденція спонукає педагогів до ведення діалогу з учнями; пізнавальна – до розуміння проблем, що при цьому виникають, та визначення шляхів їх подолання; губристична – до професійного самовдосконалення як суб'єкта справедливої поведінки. Глибоке осмислення вчителями змістовності власного педагогічного досвіду позначається на їхній здатності керувати професійними діями. Ґрунтовне розуміння своїх проблем, помилок, яких, безперечно, не оминає будь-яка людина у професійній діяльності, спонукає вчителів бути більш уважними до власних емоційних виявів у процесі навчання і виховання учнів, до здатності бути виваженим у соціальних взаємодіях з ними. Така здатність набувається з роками, оскільки рефлексія попереднього професійного досвіду допомагає визначитися з вектором подальших педагогічних – соціально справедливих дій. Отже, соціально справедливі вияви у взаємодіях учителя з учнями посилюються завдяки тому, що в процесі осягнення педагогом реалій освітнього процесу під час виконання професійної діяльності впродовж тривалого часу ґрунтовно розвиваються складники його цінності (риси) соціальної справедливості.

*3. Чим вищі якісні показники ціннісного ставлення вчителя до учнів, тим продуктивнішим із ними є процес комунікативної співтворчості, що підвищує можливості зближення ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії.*

Аналіз результатів експериментального дослідження дає можливість стверджувати, що вчитель, виявляючи ціннісне ставлення до учнів, визнає право кожної зростаючої особистості на власну ціннісно-сміслову позицію щодо соціальної справедливості в педагогічній взаємодії. Для соціально справедливого педагога особистість кожного школяра, незалежно від його приналежності до вікової категорії, статі, національності, статусу родини тощо є цінністю. Визнаючи гідність особистості учня, під час здійснення педагогічних дій, спрямованих на корекцію навчання та поведінки, вчитель не заперечує право останнього на власну позицію щодо справедливості в освітньому процесі. Цьому передуює процес пізнання школяра, розуміння особливостей його спрямованості, якостей, поведінки, формування гуманного ставлення до нього. Він виступає для вчителя не як засіб досягнення професійних цілей останнього, а як суб'єкт свого життя, з установками, ціннісними смислами й переживаннями якого варто рахуватися.

Визнання цінності учня виявляється у безоцінному ставленні до його особистості. Педагог допомагає долати перешкоди, які стоять на шляху формування інтелектуально, особистісно, морально розвиненого школяра, вдаючись до методів конструктивного впливу на останнього, що не виклю-

чає конструктивну критику недоліків у навчанні чи поведінці та адекватне покарання за неприйнятні для учня дії. Ціннісне до нього ставлення за високих якісних показників виявляється у схильності до реалізації ідеї дводомінантності обох учасників освітнього процесу. Завдяки діалогічному обговоренню проблем, ситуацій, виявів учня, його досягнень та негативних моментів діяльності, вчитель здійснює з ним спільний творчий пошук позитивного потенціалу школяра, можливостей його реалізації. Налагоджується комунікативна співтворчість, коли кожен учасник діалогічної педагогічної взаємодії виступає з пропозиціями щодо предмета обговорення.

Учитель використовує всі резерви своєї здатності рефлексувати на особистість учня, раціонально осмислювати його точку зору, виявляти розуміння його ставлень щодо явищ освітньої реальності. Школяреві надається можливість вербалізувати свою ціннісно-сміслову позицію стосовно питань справедливості чи несправедливості вчителя як такого або конкретного вчителя, ступеня його об'єктивності чи суб'єктивізму при педагогічному оцінюванні, неупередженості щодо всіх школярів чи вибірковості щодо вибраних. Донесена інформація стає цінною, оскільки вона правдива і віддзеркалює бачення та переживання учня.

Ціннісне ставлення педагога до учнів прямо пов'язане з ціннісним його самоставленням, що за умови рівнопартнерства, яке встановлюється у діалогічній взаємодії, природно, передбачає формування у вчителя його власної ціннісно-сміислової позиції щодо соціальної справедливості в педагогічній взаємодії. Вона ґрунтується на загальноновизнаних в освітньому просторі поняттях про справедливість учителя, на розумінні самого педагога явища соціальної справедливості та проаналізованих ним ситуацій подолання несправедливості чи досягнення справедливості у практичному досвіді. Система ставлень учителя, порівняно з позицією учня, відрізняється своєю ґрунтовністю. Втім, саме завдяки ціннісному ставленню до особистості школяра та позиції, яку той продукує, педагог виявляє свою демократичність в обговоренні актуальних питань конструктивної взаємодії, виступає ініціатором спільного творчого пошуку відповідей на них. Вказане сприяє зближенню ціннісно-сміслових позицій обох сторін освітнього процесу, що наближає їх до досягнення ціннісно-сміислової рівності.

*4. Чим змістовнішим є професійний досвід учителя, тим конструктивнішим стає процес вирішення ним складних педагогічних ситуацій на засадах соціальних і моральних норм, що активізує його моральні вибори в контексті соціальної справедливості у взаємодіях з учнями.*

Особливістю діяльності вчителя є те, що він постійно стикається з необхідністю вирішувати

поточні педагогічні ситуації, зумовлені динамічністю освітнього процесу. Набуті в процесі професійного навчання елементарні вміння й навички рішення педагогічних задач із застосуванням теоретичних знань з педагогіки та психології для вчителя-початківця є лише початковим ступенем набуття професіоналізму в цьому сегменті його діяльності. На практиці стає очевидною необхідність зважати на соціальні та моральні норми освітнього ціннісного середовища як на приписи, що регламентують діяльність учителя. Апелювання до них щоразу конкретизується в його реальних діях, у ставленні до предмета професійної уваги.

Певна педагогічна ситуація аналізується з огляду на знання вчителем суті соціальних і моральних норм, яким він має слідувати, та уявлення про них. З набуттям професійного досвіду останні розширюються та поглиблюються, а його ґрунтовність (що досягається постійною актуалізацією суб'єктності вчителя в різних аспектах педагогічної діяльності) поповнює знання про соціальні та моральні норми додатковими значеннями. Слідування вчителем нормі неупередженості у стосунках з учнями спонукає його уважно сприймати ситуації, де необхідно бути максимально об'єктивним і водночас толерантним та емпатійним, детально аналізувати вияви обох сторін взаємодії і на цій основі вдаватися до соціально справедливих рішень і дій. Вказані якості формуються й удосконалюються з досягненням учителем професійної зрілості, коли соціальні й моральні норми набувають для нього особистісного сенсу, осмислюються їхня ціннісна значущість у професійній діяльності та логіка дотримання у взаємодії з учнями. У ситуаціях морального вибору саме чітке слідування педагога соціальним і моральним нормам допомагає йому визначитися з гуманістичною спрямованістю своїх дій. Це виявляється в його моральній орієнтованості бути соціально справедливим щодо кожного учня – об'єктивним, неупередженим, чесним, співчутливим, толерантним, завжди готовим до діалогічної взаємодії.

У здійсненні морального вибору перед учителем стоїть завдання максимально активізувати власні резерви, які потенційно виявлятимуться в соціально справедливій поведінці. Цей процес стає для нього особистісно значущим, оскільки вимагає здійснення перегляду власної системи

моральних цінностей, визначення у питанні апелювання до окремих із них, зокрема, до цінності соціальної справедливості. За таких обставин вона мотивує вчителя до соціальної справедливості у взаємодіях з учнями: з-поміж декількох варіантів вирішення складної педагогічної ситуації він зупиняється на тому, що перевірений (або підготовлений) практикою здійснення моральних виборів у типових ситуаціях. Чим змістовнішим є такий досвід, тим успішніше відбувається процес прийняття соціально справедливого педагогічного рішення. Він завершується діями, у яких віддзеркалюється стійке ставлення вчителя до соціальних і моральних норм у частині вияву гуманності й справедливості щодо учня як рівноцінного партнера у педагогічній взаємодії.

**Висновки.** Отже, *закономірностями розвитку соціальної справедливості в педагогічній взаємодії* є такі: 1. Чим глибше осмислюються вчителем детермінанти особистісної цінності соціальної справедливості, тим вищих потенціалів розвитку досягає у нього ця професійна цінність, що ефективно підвищує гуманізацію процесу педагогічної взаємодії вчителя з учнями. 2. Чим ґрунтовніше відбувається розвиток складників соціальної справедливості педагога, тим більш усталеними стають його моральні дії, що посилює соціально справедливі вияви у взаємодіях з учнями. 3. Чим вищі якісні показники ціннісного ставлення педагога до учнів, тим продуктивнішим з ними є процес комунікативної співтворчості, що підвищує можливості зближення ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії. 4. Чим змістовнішим є професійний досвід учителя, тим конструктивнішим стає процес вирішення ним складних педагогічних ситуацій на засадах соціальних і моральних норм, що активізує його моральні вибори в контексті соціальної справедливості у взаємодіях з учнями.

#### Література:

1. Ключек Л.В. Концептуальная модель развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии. *Вестник Актыбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова. Педагогика и психология*. 2018. №3 (53). С. 96–106.
2. Ключек Л.В. Социальная справедливость у педагогической взаимодействии: психологический вимір. Харків: Мачулін, 2018. 456 с.

#### **Klochek L. V. The regular patterns of development of social justice in pedagogical interaction**

*The article presents the regular patterns of development of social justice in pedagogical interaction, which were concluded from the results of the empirical study on the influence of social conditions and psychological factors on the development of social justice in pedagogical interaction, as well as components and mechanisms of social justice of the teacher's personality, definition of value-based positions of students in relation to the phenomena on under study. Humanization of pedagogical interaction process, establishment of value-based and conceptual equality in the interaction of its participants is ensured by the presence of the value (quality)*

*of social justice in the structure of moral self-consciousness of teacher's personality, which is a personal entity that actualizes the regulation of his pedagogical actions in accordance with value-based, impartial treatment of each student. It is explained that the deeper a teacher determines the determinants of his personal value of social justice, the higher this professional value reaches the potential of its development, which effectively improves the humanization of the process of pedagogical interaction between a teacher and students. It is proved that the more thoroughly the development of teacher's social justice components takes place, the more steady his moral actions become, which enhance socially just manifestations in the interaction with students. The emphasis is on the fact that the higher the qualitative indicators of the value-based relation of the teacher to the student are, the more productive the process of communicative joint creative activity with them is, which increases the possibilities of convergence of value-based and conceptual positions of participants in pedagogical interaction. It is indicated that the more meaningful and in-depth the professional experience of a teacher is, the more constructive the process of solving complex pedagogical situations on the basis of social and moral norms becomes, which activates teacher's moral choices in the context of social justice in interaction with students.*

**Key words:** *personal value social equity, moral action, value attitude.*

УДК 159.923.2:-053.9

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.12>**О. Г. Коваленко**

доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник відділу андрагогіки  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна  
Національної академії правових наук

## СПОСОБИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІЦІ ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

*Стаття присвячена аналізу особливостей самореалізації особистості у віці пізньої дорослості. Визначено форми та чинники такої самореалізації, обґрунтовано її способи. Самореалізацію особистості характеризують як усвідомлюваний і суб'єктивно значущий процес розкриття своїх здібностей і можливостей у діяльності та стосунках. Складниками самореалізації особистості є усвідомленість, задоволеність, цілеспрямованість і активність. Необхідність у самореалізації актуалізується у віці пізньої дорослості, що зумовлено різноманітними змінами, які відбуваються в житті старіючої людини. Самореалізація в цьому віці може відбуватися в зовнішній (самовираження в різних сферах життєдіяльності) і внутрішній (самовдосконалення) формах; у соціально схвалюваних (наприклад, написання віршів) і соціально несхвалюваних (наприклад, пошкодження предметів спільного користування) формах. Успішність самореалізації людини віку пізньої дорослості визначається об'єктивними (зокрема, матеріальне становище) і суб'єктивними (зокрема, самооцінка людини, її характер) чинниками. Показниками самореалізації людини віку пізньої дорослості є її психологічне благополуччя і відчуття задоволеності життям. Сферами (способами) самореалізації старіючої людини можуть бути професійна діяльність (людини задовольняє потребу в самоповазі, прийнятті і належності до певної соціальної групи), навчання і пізнання (це дає змогу компенсувати втрати сил, здоров'я, статусу, підтримки, з якими пов'язаний цей вік), наставництво (через передачу свого досвіду іншим поколінням), творча діяльність (її розвиток визначається зовнішніми і внутрішніми психологічними чинниками), соціальна активність (інтегрована характеристика цілеспрямованої діяльності людини, пов'язана з перетворенням суспільного середовища й формуванням соціальних якостей особистості), міжособистісне спілкування (процес формування емоційних взаємин старіючої особистості з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення одне до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним).*

**Ключові слова:** особистість віку пізньої дорослості, самореалізація, психологічне благополуччя, професійна діяльність, навчання, творча діяльність, соціальна активність, міжособистісне спілкування.

**Постановка проблеми.** Особливим етапом в індивідуальному розвитку людини є вік пізньої дорослості. Його початок для дорослої людини може бути досить складним через закінчення активної професійної діяльності і зміну соціального статусу, зміни у родині (віддалення дітей та дорослих онуків, втрати чоловіка / дружини), прискорення біологічного старіння, втрату друзів і приятелів тощо. Такі зміни в індивідуальному житті старіючої людини супроводжуються змінами в суспільстві, зумовленими перетворенням його на інформаційне (з індустріального), активізацією науково-технічного і соціального прогресу, виникненням проблем у держави з колишніми сусідами, що сильно відобразилося на людях, які в часи своєї молодості та зрілості позитивно сприймали цих сусідів. До таких змін досить складно пристосовуватися і, відповідно шукати способи реалізації себе особам віку пізньої дорослості. Адже родина і робота не завжди доступні для людини цього віку в цьому аспекті.

**Метою статті** було проаналізувати особливості самореалізації особистості у віці пізньої доросло-

сті, визначити її форми та чинники, обґрунтувати способи такої самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен самореалізації особистості ставав об'єктом уваги в психологічній, філософській, соціологічній, фізіологічній, педагогічній науках. Його аналізують як природну тенденцію, психологічну потребу, як неодмінну мету особистісної активності і як результат діяльності людини в об'єктивному чи суб'єктивному світі [1]. У сучасній психології самореалізацію особистості найчастіше характеризують як усвідомлюваний і суб'єктивно значущий процес розкриття своїх здібностей і можливостей в діяльності і стосунках. Як науку особистісної самореалізації людини протягом всього її життя трактують андрагогіку, яка займається проблемами освіти дорослих.

Початок науково-психологічного використання цього поняття пов'язують з іменем німецько-американського психолога і психіатра К. Гольдшейна, який, його застосовував щодо того, що є головною спонукальною силою розвитку особистості; тракту-

вав її як активацію деяких внутрішніх ресурсів організму, результатом дії яких є здатність організму до відновлення властивостей особистості після перенесеного поранення або травми [2; 3].

Самореалізацію як потребу людини у віці пізньої дорослості розглядає М.В. Єрмолаєва. Вона таку потребу пов'язує з накопиченим людиною протягом життя особистісно-професійним потенціалом, який нею усвідомлюється як система діючих внутрішніх ресурсів і як унікальний життєвий досвід, носієм якого вона є. У старості потреба в самореалізації може пригнічуватися переживанням власної безпомічності і соціальної незатребуваності. Тому важливо літній людині допомогти усвідомити цю потребу [4].

Аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців у розумінні цього феномену дозволяє стверджувати, що важливою його когнітивною складовою є усвідомленість, афективною – задоволеність, поведінковою – цілеспрямованість і активність, зокрема спільна активність.

Виділяють дві основні форми самореалізації – зовнішню та внутрішню. Зовнішня самореалізація спрямована на самовираження індивіда в різних сферах життєдіяльності. Так, людина пізнього віку може реалізувати свої можливості у мистецтві, політичній та громадській діяльності, творчості, спорті, професії, навчанні. Внутрішня самореалізація пов'язана із фізичним, інтелектуальним, естетичним, моральним, духовним самовдосконаленням людини віку пізньої дорослості (С.І. Кудінов) [5].

Реалізація людиною своїх можливостей може здійснюватися у соціально схвалюваних і соціально-несхвалюваних формах. Наприклад, малювання, читання, написання віршів, створення предметів, які подобаються іншим аналізують у контексті перших форм самореалізації людини віку пізньої дорослості. У контексті других – приниження інших, завдання їм шкоди, пошкодження предметів спільного користування, їхнє розмальовування без погодження. У контексті не досить схвалюваних суспільством форм самореалізації людини віку пізньої дорослості можна розглядати, зокрема, нанесення малюнків на своє тіло, яскраве оформлення своєї зовнішності, досить активна професійна, громадська діяльність тощо. Такі форми активності вважаються прийнятними для молодших осіб, проте недовгим доречними для старіючих осіб.

Успішність самореалізації людини віку пізньої дорослості визначається низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників [6]. Серед перших – соціальне і матеріальне становище, сфера діяльності, приналежність до тієї чи іншої групи, місце проживання, а також життєва ситуація старіючої людини. До об'єктивних чинників відносять і неординарні ситуації, що дезорганізують звичайний життєвий уклад людини цього віку: техногенні та природні катастрофи, соціальні реформи і політичні ката-

клізми. Суб'єктивні чинники самореалізації людини віку пізньої дорослості можна умовно поділити на біологічні (вік, стать, стан здоров'я, властивості нервової системи), соціальні (соціальний статус) і психологічні (самооцінка, характер, здібності, вольові якості, наявність смислу життя і цілі в житті, внутрішня свобода тощо). Остання є рушійною силою активності особистості, проявляється в усвідомленій діяльності, що передбачає прийняття особистістю рішення подолання перешкод для гармонійного розкриття потенційних можливостей спираючись на позитивні ціннісні орієнтації та враховуючи межі своєї активності і має суттєве значення у самореалізації літніх педагогічних працівників [7].

Важливими показниками самореалізації є відповідність реального статусу старіючої людини її ідеальному статусу (К.І. Брагіна [8]), а також психологічне благополуччя людини, задоволеність життям. Психологічне благополуччя людини віку пізньої дорослості є інтегративним особистісним утворенням, що формується у процесі активності особистості та в системі реальних взаємин з об'єктами оточуючої дійсності і характеризується відчуттям задоволеності життям, усвідомленням реалізації власного потенціалу, створенням об'єктивних і суб'єктивних цінностей. Таке благополуччя може бути охарактеризовано через почуття задоволеності життям і якості життя, воно пов'язане з емоційною оцінкою людиною себе й власного життя, а також з явищами самореалізації, самоактуалізації й особистісного зростання. На останньому наголошують представники евдемоністичного підходу в розумінні психологічного благополуччя [9]. Проведені нами раніше дослідження підтвердили, що літні люди мають низький рівень психологічного благополуччя. Воно безпосередньо не пов'язане зі статтю літньої людини та з особливостями її повсякденної діяльності: не важливо, чи літні люди проводять час протягом дня у спілкуванні й стосунках чи ні. Але стосунки дають людям цього віку можливість мати мету в житті. Літні люди, які не почувають себе самотніми і проживають з родиною, які мають достатньо можливостей спілкуватися з іншими людьми і які включені в соціальне життя, почуваються психологічно благополучнішими [10].

**Виклад основного матеріалу.** Самореалізація людини віку пізньої дорослості може здійснюватися різноманітними способами (відбуватися у різних сферах). Професійна діяльність є однією з головних форм активності суб'єкта, якій присвячена значна частина життя особистості. Самореалізація у такій діяльності пов'язана із реалізацією потреби людини в самоповазі, прийнятті і приналежності до певної соціальної групи. Вік пізньої дорослості пов'язаний із припиненням професійної діяльності і, відповідно, ускладненою професійною самореалізацією. Продовження ж професійної діяльності в цьому віці може бути зумовлене низкою чинників,



зокрема соціально-демографічними, характером, змістом і умовами праці, матеріальним чинником [11]. І.М. Ушакова серед таких чинників відзначає п'ять мотивів навчання літніх людей: можливість освоїти нову діяльність, післяпрофесійна діяльність як знаходження нового життєвого сенсу, здійснення юнацької мрії, можливість створення нових контактів, самотерапія [12].

Втрату роботи багато осіб розглядають як особисту поразку, наслідок власної професійної некомпетентності, при цьому ігнорують або недооцінюють обставини які не залежать від волі людини. Інша частина осіб, навпаки, причини свого безробіття вбачають у загальноекономічній ситуації, особливостях відносин у колективі, розглядають як спосіб життя, не приділяючи достатньо уваги власному контролю над ситуацією. Від такого обґрунтування причин залежить стиль цілеспрямованої поведінки у подоланні кризи на цьому етапі життя і, відповідно можливості самореалізації [13].

Навчаючись новому, прагнучі до пізнання, шукаючи нові види діяльності людина віку пізньої дорослості має можливі компенсувати втрати сил, здоров'я, статусу, підтримки, з якими пов'язаний цей вік. Така компенсація забезпечує гармонійний розвиток у старості і уможливорює адекватну самореалізацію. Дослідження свідчать, що після виходу на пенсію частіше навчатися прагнуть люди з більш високим освітнім рівнем. У навчанні вони прагнуть краще зрозуміти природу старості щоб ефективніше впоратися з новими соціальними вимогами, залишитися працездатними після виходу на пенсію, щоб в цілому краще пристосуватися до статусу пенсіонера. Навчання, пізнавальна діяльність у пізньому віці позитивно впливає на інтелектуальну діяльність людини (вона тренує власні пізнавальні здібності, віддаляє час інтелектуального згасання) і стан її здоров'я [12]. Із психологічним благополуччя і самореалізацією у віці пізньої дорослості більше пов'язані неформальні типи навчання, натомість щодо зв'язку формального навчання і такого благополуччя А. Jenkins і Т. Mostafa підтверджені не виявлено [14]. Т. Zwick підтверджує більшу ефективність у старості неформального навчання і навчання, яке спирається на кристалізований інтелект людини [15].

Реалізувати себе людина віку пізньої дорослості може і у процесі передачі свого досвіду іншим поколінням, здійснюючи наставницьку діяльність. Із цією діяльністю В.Ф. Моргун пов'язує провідну діяльність цього віку, адже у ній реалізується провідна потреба старіючих людей – передати іншим накопичений досвід. У ній же реалізуються і інші потреби: потреба в колективі, у повазі, потреба самоствердження [16].

Творча діяльність, бажання реалізувати свої творчі можливості (потенції) є важливим чинником самореалізації особистості віку пізньої дорослості.

У цьому віці готовність до творчості є інтегративною якістю, що визначається рівнем спрямованості особистості на самостійне активне оперування знаннями, вміннями, навичками у творчій діяльності, репрезентованими її творчим досвідом, а також емоційно-вольовими зусиллями, спрямованими на досягнення конкретної мети [17]. Науковцями визначено зовнішні і внутрішні психологічні чинники розвитку творчої активності. Серед перших аналізують прийняття і безоціночність середовища, організація психолого-педагогічного середовища, атмосфера творчої безпеки. Серед других виділяють внутрішню потребу бути зайнятим; конструктивну психологічну установку та довіру до інших; адекватне сприйняття теперішнього; оптимальне ставлення до майбутнього; порівняно різноманітні інтереси, спрямовані на себе і на інших; позитивне вирішення задач пройдених етапів життя; життєвий досвід; мудрість; психологічну незалежність; здатність і потребу до соціальних контактів [18].

Соціальна активність у віці пізньої дорослості є інтегрованою характеристикою цілеспрямованої діяльності людини, пов'язаною з перетворенням суспільного середовища й формуванням соціальних якостей особистості. Ця активність визначається, на думку К.В. Щаніної, соціально-економічним становищем осіб пізнього віку, їхнім станом здоров'я, соціальним середовищем, рівнем професіоналізму соціальних працівників, які надають різні послуги, настроєм людей тощо. Виявляти власну активність і, відповідно, реалізувати свої можливості старіючі особи можуть у різних сферах, зокрема в побуті, в хобі, у освіті, у діяльності – трудовій, сімейно-побутовій, суспільно-політичній, у волонтерському рухові. Вони позитивно ставляться до виконання різноманітних суспільних обов'язків, адже така робота має престижне значення, компенсуючи певним чином відсутність професійної діяльності. Соціальна активність осіб віку пізньої дорослості може виявлятися у волонтерській діяльності. Виявлено, що участь у такій діяльності забезпечує пенсіонерів можливість підтримувати свою самооцінку та почуття добробуту, одночасно розвиваючи «генеративність» у пізньому віці [19]. Ми встановили, що у цьому віці знижується соціальна активність, хоча її напрямки змінюються несуттєво: літні особи схильні до виконання суспільно-політичної, організаторської, просвітницької діяльності, до участі в художній самодіяльності [11].

У спілкуванні з людьми, які є поряд, зокрема з рідними, друзями, знайомими, особа віку пізньої дорослості може реалізувати свої потенції. Міжособистісне спілкування осіб цього віку розглядаємо як процес формування емоційних взаємин старіючої особистості з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки одне з одним.

Одним із напрямів такого спілкування є родина як найближче оточення, що складається з осіб різного віку, в основі якого є шлюб або кровна спорідненість. Це соціокультурне середовище, котре може надати особі пізнього віку матеріальну допомогу й підтримку, гарантує її безпеку, доповнить її соціальні контакти, зробить активним спосіб життя. Але саме в сім'ях часто виникають проблеми, джерелом яких може бути егоїзм і соціокультурні характеристики як старих осіб, так і молодих членів сім'ї.

Спілкування людини віку пізньої дорослості в родині можна розглядати у контексті міжпоколіннього спілкування, яке, з одного боку, можна пов'язати із наставництвом, передачею досвіду молодшим поколінням у родині, а, з іншого, слід згадати про відмінність систем комунікації представників різних поколінь, що, у свою чергу, може призводити до непорозуміння у їхніх стосунках. Старше покоління спирається на авторитети в аргументації, виходять із чіткої особистої позиції; їхня комунікація має зовнішню мету, мовлення будується за правилами граматики. Комунікація молодшого покоління характеризується яскравим самовираженням, образністю, багатоканальністю, стислістю повідомлень, які мають різний візуальний і аудіальний супровід, вона не витримана в умовах чіткої граматики, не має відмінностей реального й нереального, опосередкована електронними системами [11].

Також спілкування людини цього віку може розгортатися з друзями та знайомими, – особами, які складають найближчу частину субкультури, до якої належить старіюча людина. Для неї більш важливими є саме такі соціальні контакти, з друзями чи сусідами, ніж контакти з дітьми або іншими родичами. Адже саме вони інколи частіше, ніж родина можуть зрозуміти літню особу й надати їй підтримку та допомогу, що зумовлене схожістю проблем, життєвого досвіду, стереотипів сприйняття. Проблема старіючих осіб полягає в тому, що поступово члени культурних груп їхньої приналежності йдуть із життя й ці втрати стають непоправними через звуження кола нових соціальних контактів. Тому необхідно створювати для осіб пізнього віку спеціальні умови, налагоджувати коло їхнього спілкування. Складність у вирішенні цієї проблеми поглиблюється тим, що багато осіб цього віку, по-перше, мають комунікативні труднощі, конфлікти у взаєминах (зокрема, і через певні особистісні характеристики), а по-друге, пристосувались до самотності, задовольняються поверховим спілкуванням.

Міжособистісні стосунки старіючих осіб можуть розгортатися і реалізовуватися у різноманітних спільнотах (групах за інтересами, товариствах, професійних об'єднаннях тощо). Це соціальні організації, у межах яких особи пізнього віку можуть реалізувати свій соціально корисний культурний потенціал і завдяки яким вони відчувають власний зв'язок зі світом, із ширшим соціальним контекстом. Проблеми

осіб цього віку полягають у недостатній розвиненості таких спільнот, особливо в сільських умовах, і в недостатній кількості спеціалістів, які вміють організувати участь цієї категорії населення в суспільному житті.

**Висновки.** Отже, проблеми самореалізації людини, пов'язані з розкриттям своїх здібностей і можливостей в діяльності і стосунках, стають актуальними у віці пізньої дорослості, що зумовлено різноманітними змінами, які відбуваються в житті старіючої людини. Вона може відбуватися в зовнішній або внутрішній формах, схвалюватися соціумом або не схвалюватися ним. Її успішність визначається об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Відчуття задоволеності життям, усвідомлення реалізації власного потенціалу, створення об'єктивних і суб'єктивних цінностей як характеристики психологічного благополуччя людини, є показниками її самореалізації. Сферами самореалізації старіючої людини можуть бути професійна діяльність, навчання і пізнання, наставництво, творча діяльність, соціальна активність, спілкування. Останнє, а саме – міжособистісне спілкування, пов'язане із формуванням емоційних взаємин, є досить важливою сферою самореалізації у віці пізньої дорослості, адже таке спілкування розглядають як провідну діяльність цього, зокрема, літнього віку.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в емпіричному дослідженні особливостей самореалізації людини віку пізньої дорослості у різних сферах, встановленні особливостей самореалізації людей цього віку різних категорії (зокрема, літніх учителів) тощо.

#### Література:

1. Гупаловська В.А. Самореалізація особистості як наукова проблема. *Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 7. С. 37–45.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
3. Тищенко І.А. Психологічні аспекти самореалізації особистості у вітчизняній психології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2014. Вип. № 121. Т. 2. Серія: Психологічні науки. С. 169–171.
4. Ермолаева М.В. Проблема социализации и развития личности в старости. *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*. 2012. № 2(15). С. 96–110.
5. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование. *Relga: Научно-культурологический журнал*. 2007. № 16 (161). URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/>

- tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles.
6. Манойлова М.А. Возможности самореализации современной молодежи. *Вестник Псковского государственного университета. Серия : Психолого-педагогические науки*. 2015. № 1. С. 54–58.
  7. Московець Л.П. Свобода та відповідальність у процесі самореалізації педагогічних працівників. *Психологічний часопис*. 2019. № 12. Т. 5. С. 152–168.
  8. Брагіна К.І. Губристична мотивація у структурі мотиваційного профілю осіб літнього віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 2. С. 29–32. URL: [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5\\_2019/part\\_2/8.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5_2019/part_2/8.pdf).
  9. Ryff C. Self-realisation and meaning making in the face of adversity: a eudaimonic approach to human resilience. *Journal of Psychology in Africa*. 2014. № 24(1). P. 1–12. DOI: 10.1080/14330237.2014.904098.
  10. Kovalenko O., Spivak L. Psychological Well-Being of Elderly People: The Social Factors. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2018. № 8(1). P. 163–176. DOI: 10.21277/sw.v1i8.323.
  11. Коваленко О.Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку : психологічні аспекти : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 456 с.
  12. Ушакова І.М. Геронтопсихологія : підручник. Харків : НУЦЗУ, 2014. 236 с.
  13. Хакимова Н.Р. Психологические особенности профессионального самоопределения безработных женщин. *Сибирская психология сегодня* : сб. науч. тр. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. URL: <http://hpsy.ru/public/x2490.htm>.
  14. Jenkins A., Mostafa T. The effects of learning on wellbeing for older adults in England. *Aging and Society*. 2015. № 35(10). P. 2053–2070. DOI: 10.1017/S0144686X14000762.
  15. Zwick T. Why Training Older Employees is Less Effective. *ZEW – Centre for European Economic Research Discussion Paper*. 2011. № 11-046. 29 pp. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1886428>.
  16. Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі. *Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Полтава, 4–5 квітня 1995 р. Полтава, 1995. С. 135–139.
  17. Міщиха Л.П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : монографія. Івано-Франківськ : ПНУ, 2014. 400 с.
  18. Гончарова Л.А. Дослідження психологічних чинників творчої активності людей похилого віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 2.13. С. 47–51.
  19. Narushima M. «Payback time»: Community volunteering among older adults as a transformative mechanism. *Ageing and Society*. 2005. № 25(4). P. 567–584. DOI: 10.1017/S0144686X05003661.

#### **Kovalenko O. H. Ways of self-realization of a person in late adulthood**

*The article is devoted to the analysis of features of self-realization of a person at the age of late adulthood. Forms and factors of the self-realization were determined, its ways were substantiated. Self-realization of personality is characterized as a conscious and subjectively significant process of disclosing one's abilities and opportunities in activities and relationships. Awareness, satisfaction, purposefulness and activity are the components of self-realization of personality. The need for self-realization is actualized at the age of late adulthood, due to various changes that occur in the life of an aging person. Self-realization at this age can be in external (self-expression in different spheres of life) and internal (self-improvement) forms; in socially-approved (such as writing poems) and socially disapproved (such as damage to shared items) forms. The success of an old person's self-realization is determined by objective (in particular, financial status) and subjective (in particular, a person's self-esteem, his character) factors. Psychological well-being and sense of satisfaction with life are the indicators of self-realization of an old person. Fields (ways) of self-realization of an aging person can be a professional activity (a person satisfies the need for self-esteem, acceptance and belonging to a certain social group), education and cognition (this makes it possible to compensate for the loss of strength, health, status, support to which this age is associated), mentoring (through transfer his/her experience to other generations), creative activity (its development is determined by external and internal psychological factors), social activity (an integrated feature of purposeful human activity related to the transformation of the social environment and the formation of individual's social qualities), interpersonal communication (the process of forming emotional relationships of an aging person with the surrounding individuals, which implies emotional relationship to one another, mutual social cognition, a certain way of behaving with each other).*

**Key words:** *personality of late adulthood, self-realization, psychological well-being, professional activity, training, creative activity, social activity, interpersonal communication.*

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.13>**Ю. А. Короцінська**аспірантка кафедри психології та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

## СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема емоційної саморегуляції набуває все більшого значення. Зростає актуальність формування в юнаків таких емоційних характеристик, як емоційна зрілість, емоційна стійкість та емоційна компетентність. А тому виникає потреба опису структурної моделі емоційної саморегуляції в юнацькому віці. Розуміння взаємозв'язку компонентів емоційної саморегуляції юнаків дасть змогу скеровувати процеси навчання та виховання на розвиток самостимуляції, самоусвідомлення та рефлексії, самовизначення та ідентичності юнаків. Це, у свою чергу, дасть змогу зменшити відсоток неврозів, емоційних розладів, особистісних криз і сприятиме зростанню продуктивності, емоційної стійкості, адаптивності серед молоді.

У статті представлено теоретичну модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці, проаналізовано сучасні вітчизняні та зарубіжні підходи щодо емоційної саморегуляції та її компонентів.

Процес емоційної саморегуляції в юнацькому віці вперше розглядається у взаємозв'язку всіх ключових сфер особистості: мотиваційно-потребової (ієрархія потреб особистості, переважаюча мотивація до успіху чи до уникнення невдач), ціннісно-емоційної (система цінностей та домінуючі емоції), когнітивної (рефлексія та самоаналіз емоцій), регулятивно-поведінкової (вольові процеси та система емоційного реагування) та емоційно-характерологічної (емоційні характеристики особистості, що сприяють або перешкоджають емоційній саморегуляції).

Описана структурна модель емоційної саморегуляції юнаків відображає не лише поетапність самого процесу емоційної саморегуляції поведінки юнаків, а й дає змогу оцінити ступінь емоційної зрілості та рівень розвитку особистості юнака.

**Ключові слова:** емоційна саморегуляція, мотиваційно-потребова сфера особистості, ціннісно-емоційна сфера особистості, когнітивна сфера особистості, регулятивно-поведінкова сфера особистості, емоційно-характерологічна сфера особистості, рефлексія, юнацький вік.

**Актуальність дослідження.** Зростання стресогенності сучасного суспільства, інформаційні перевантаження викликають неухильне збільшення кількості депресивних, тривожних і психосоматичних розладів, а також зростання випадків адиктивної і антисоціальної поведінки [6; 10]. Найбільш вразливою віковою категорією є юнаки, оскільки в юнацькому віці найбільш гостро постає питання соціалізації та власної ідентичності. Юнаки, які не засвоїли техніки і прийоми емоційної саморегуляції, становлять «групу ризику» і поповнюють ряди дезадаптованих у різних соціальних групах та страждають від психологічних та навіть психічних розладів.

В юнацькому віці у особистості підвищується здатність до планування своєї діяльності, оцінка своїх дій стає більш реалістичною, підвищується загальний рівень розвитку навичок саморегуляції, зростає здатність до планування власної діяльності.

Саме тому проблему саморегуляції емоцій в юнацькому віці слід віднести до числа найбільш актуальних на сучасному етапі розвитку психологічної науки і практики. Особливо це стосується української молоді, якій доводиться жити «на зламі епох» та в період інтенсивних економічних та політичних змін.

**Мета статті** – опис моделі емоційної саморегуляції в юнацькому віці; розкриття структури та взаємозв'язку компонентів емоційної саморегуляції в юнацькому віці; встановлення зв'язків емоційної саморегуляції з особистісними та емоційними характеристиками юнака.

**Постановка проблеми.** Юнацький вік сповнений страхів та хвилювань, адже перед юнаком постає значна кількість питань особистого та соціального характеру: пошук власної ідентичності, формування самостійності, вибір та освоєння професії, міжособистісні стосунки (дружба, кохання, взаємодія в групі).

Юнаки, які чітко усвідомлюють власні емоції та життєві цілі, вміють долати труднощі та підтримувати рівновагу власного емоційного простору, мають значну перевагу на цьому етапі соціалізації. І, навпаки, ті з юнаків, хто не оволодів прийомами саморегуляції власного емоційного світу, ризикують увійти до категорії дезадаптованих і не досягнути поставлених цілей і страждати від кризи ідентичності та негативних емоційних станів (депресії, фобій, неврозів).

Довільна усвідомлена саморегуляція розуміється як системний багаторівневий процес психічної активності людини щодо висунення цілей і управління їх досягненням [5].

За визначенням О. Первичко, регуляція емоцій – це «сукупність психічних процесів, психологічних механізмів і регуляторних стратегій, які використовуються людиною для збереження здатності до продуктивної діяльності в ситуації емоційного навантаження, для забезпечення оптимального контролю над спонуканнями і емоціями, для підтримки емоційного збудження на оптимальному для нього рівні» [6].

Отже, саморегуляція емоцій є доволі складним процесом, що тісно переплетений з емоційно-вольовими якостями та когнітивними здібностями особистості. За свідченням сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених, рівень емоційної саморегуляції відображає рівень особистісної організації юнака, його рівень зрілості та самостійності (В. Гаврилькевич, О. Рева, О. Чебикін, І. Павлова). А тому вивчення структурної моделі емоційної саморегуляції в юнацькому віці передбачає цілісного підходу та орієнтацію на особистісні та емоційно-характерологічні характеристики юнака.

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

Серед сучасних моделей регуляції емоцій найбільш повними та емпірично підтвердженими є процесуальна модель Дж. Гросса та модель емоційної саморегуляції В. Гаврилькевича.

Автори процесуальної моделі виокремлюються два типи «глобальних» стратегій регуляції емоцій: стратегії, сфокусовані на сприйнятті і оцінці ситуації суб'єктом та стратегії, що застосовуються вже після генерації емоційного відповіді [10]. У моделі Дж. Гросса виділяється п'ять класів стратегій регуляції емоцій, які розташовані на часовій шкалі процесу наростання емоційної реакції: вибір ситуації (situation selection); модифікація ситуації (situation modification); розподіл уваги (attentional deployment); когнітивна зміна (cognitive change); модуляція відповіді (response modulation).

Вітчизняний дослідник В. Гаврилькевич виділяє три рівні емоційної саморегуляції особи: несвідома емоційна саморегуляція; свідомо вольова емоційна саморегуляція; свідомо смислова емоційна саморегуляція [1].

Емоційна саморегуляція, за В. Гаврилькевичем, – це система потреб, цінностей, які шляхом аналізу для вирішення внутрішнього конфлікту та вольових зусиль спрямовують активність особистості в напрямі більш значущої, актуальної для неї. Тобто вищий рівень емоційної саморегуляції – це фактично свідомий вибір певної цілі з подальшим вольовим «придушенням» одних емоцій та проживанням інших. І не завжди цей вибір на користь приємних емоцій або швидкого задоволення потреби.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження наукових джерел підтверджує той факт, що емоційна саморегуляція – це не лише вольовий чи когнітивний процес. Науковці підкреслюють, що

рівень емоційної саморегуляції взаємопов'язаний з рівнем організації психіки та особистісними характеристиками [1; 7; 9]. Оскільки емоційна саморегуляція здійснюється на багатьох рівнях (фізіологічному, емоційному, рефлексивному, особистісному, соціальному тощо) доречно розглядати її як систему взаємопов'язаних компонентів, що доповнюють, підсилюють один одного та зберігають цілісність внутрішнього світу юнака.

Структурна модель процесу емоційної саморегуляції юнака відображає взаємозв'язок наступних компонентів:

1. Мотиваційно-потребового (ієрархія потреб особистості, переважаюча мотивація до успіху чи до уникнення невдач);
2. Ціннісно-емоційного (система цінностей та домінуючі емоції);
3. Когнітивного (рефлексія та самоаналіз емоцій);
4. Регулятивно-поведінкового (вольові процеси та система емоційного реагування);
5. Особистісного (емоційні характеристики особистості, що сприяють або перешкоджають емоційній саморегуляції).

Мотивами емоційної саморегуляції юнака можуть виступати різні спонукання: усвідомлені потреби та інтереси людини, установки та ідеали, переконання та світогляд, почуття та думки.

Відома дослідниця саморегуляції В. Морсанова під час емпіричних досліджень з юнаками робить висновок, що на перший план як детермінант саморегуляції виступають не стільки динамічні, темпоральні, скільки змістовні аспекти особистості юнака – спрямованість і самосвідомість, зокрема потребово-мотиваційна сфера. Її структура формується в процесі життєдіяльності, актуалізується при вирішенні конкретної задачі в залежності від її особистісної значущості і може моделювати розвиток і особливості індивідуальної саморегуляції [5].

На мотиваційному рівні саморегуляції Б. Зейгарник виділяє дві її форми: саморегуляцію як вольову поведінку, що протікає в умовах мотиваційного конфлікту і саморегуляцію, спрямовану на гармонізацію мотиваційної сфери [3].

Отже, мотиваційно-потребовий компонент забезпечує в системі емоційної саморегуляції юнака баланс потреб і мотивів, на основі чого приймається рішення (свідомо чи несвідомо) на користь одних дій і здійснюється вольове регулювання інших. Наприклад, юнак, який бажає здобути професію та мати гарні результати у навчанні, стримує свої потреби у спілкуванні з однолітками чи у розвагах. При цьому йому доводиться переживати різні емоції: сум, нудьгу, напругу під час виконання складних завдань і водночас інтерес, радість, задоволення від результатів власного вибору.

Систему цінностей та цілей юнака характеризує ціннісно-емоційний компонент. На думку дослідників саморегуляції – С. Боярінцева, В. Моросанової, О. Конопкіна, А. Осницького, саморегуляція є процесом ініціації і висунення суб'єктом цілей активності, а також управління досягненням цих цілей.

У цьому процесі ключову роль відіграє емоційний фактор ставлення. Отже, формування регуляції власної діяльності юнака істотно обумовлює її мотиваційні моменти, характер пов'язаних із нею переживань, полегшуючи або ускладнюючи саме її здійснення. Крім того, фактор емоційного ставлення може впливати на побудову окремих ланок регуляції: визначення критеріїв успіху, вибір способів дій та ін.

Однією із особливостей особистісного розвитку в юнацький період є поява здатності до самовизначення та саморозвитку, які тісно пов'язані із сформованістю їх індивідуальної усвідомленої саморегуляції. На думку дослідників психології юнака (Л. Божович, І. Кон, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн та ін.), основною якістю юнацтва є орієнтація не на теперішнє, а на майбутнє.

Когнітивний компонент моделі емоційної саморегуляції юнака представлений рефлексією. Рефлексія як емоційно-когнітивна характеристика особистості займає ключове місце в цій системі, оскільки разом із подальшими вольовими процесами поєднує операційно-технічний рівень із мотиваційно-смысловим та когнітивним, відповідно, формуючи індивідуальний тип емоційної саморегуляції особистості.

Дослідниця Т. Сімакова, займаючись вивченням специфіки розвитку особистісної рефлексії в юнацькому віці, виділила три її рівні: перший (низький) рівень характеризується наявністю синкретичного «образу Я» і відсутністю рефлексії себе; другий (конфліктний) полягає в поступовій диференціації уявлень про зовнішнє і внутрішнє «Я»; третій (конструктивний) полягає в побудові динамічного «Я» на основі особистісної рефлексії як найважливішої умови для самоактуалізації в умовах непрогнозованого майбутнього [2].

Дослідження авторки показало, що в цьому віковому періоді домінують перший і другий рівні розвитку особистісної рефлексії. Отримані результати дали змогу авторці сформулювати висновок про те, що в ранній юності особистісна рефлексія без впливів з боку соціуму самостійно не розвивається. Отже, найчастіше рефлексія розуміється як процедура або механізм психіки, що забезпечує критичне ставлення до власного досвіду, вміння «бачити ситуацію очима іншого» та аналізувати власні емоції на предмет їхньої адекватності, доречності та помірності.

Регулятивно-поведінковий компонент тісно пов'язаний з вольовими процесами особистості

юнака. Відомий фахівець у галузі вікової та педагогічної психології, академік Д. Фельдштейн визначає розвиток вольової регуляції в якості основного критерію досягнення зрілості особистості [4]. На його думку, психологічно зрілою особистістю є людина, що досягла розвитку цілісної структури вольової регуляції, тобто досягла здатності поводити себе незалежно від зовнішніх обставин, керуючись власними, свідомо поставленими цілями.

Юнацький вік передбачає готовність до свідомої саморегуляції своєї поведінки та емоцій, проте сучасні фахівці в сфері вікової психології й фізіології відзначають, що в юнацькому віці здатність до свідомої регуляції своєї поведінки і діяльності розвинена не повною мірою. Наприклад, А. Тхостовим висловлюється думка про неконструктивний вплив суспільства на становлення саморегулятивних механізмів у сучасній молоді. Він пов'язує це з надмірним полегшенням сучасних умов існування: інтенсивним і безконтрольним розвитком сучасних технологій задоволення потреб, а також активною діяльністю «гуманістичних» шкіл психології і педагогіки. На думку авторів, усе це, значно полегшуючи задоволення будь-яких потреб, мінімізує активність юнака і його здатність до прояву будь-яких зусиль. Автор підкреслює важливість таких форм зовнішньої саморегуляції, як відмова, гальмування і заборона, які згодом в юнацькому віці дадуть змогу перейти у форму внутрішньої саморегуляції [8].

Особистісний компонент емоційної саморегуляції юнака представлений його емоційно-характерологічними характеристиками, зокрема емоційною компетентністю, емоційною стійкістю та емоційною зрілістю.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що емоційна компетентність – це сукупність знань, вмінь і навичок, які дають змогу приймати адекватні рішення у певній ситуації та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Емоційна компетентність сприяє підвищенню адаптивних здібностей юнака, його гармонійній взаємодії із оточуючим світом, особистісному розвитку, життєвому успіху загалом. Об'єднуючи в собі емоційні, інтелектуальні і регулятивні складові психіки, емоційна компетентність відображає емоційну зрілість індивіда. Юнак із вищим рівнем сформованості емоційної компетентності – це юнак із вищим рівнем розвитку власного внутрішнього світу.

Досліджуючи емоційну стійкість юнаків, вітчизняна дослідниця О. Рева виявила наступні особливості: емоційно нестійким особам притаманні низька активність, працездатність і самопочуття, низький рівень предметної та соціальної пластичності, висока емоційність та ергічність; високі збудливість, емотивність, дистимічність, виражений нейротизм та особистісна тривожність, що

свідчить про дисбаланс в структурних елементах особистості і суттєво впливає на успішність навчальної діяльності юнаків [7].

У сучасних працях емоційна зрілість розуміється як інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь розвитку емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. Узагальнення досліджень дозволяє до важливих ознак емоційної зрілості віднести особливості емоційної експресивності, емоційної саморегуляції та емпатії. Саме юнацький вік, за даними Р. Грановської, І. Кона, Л. Потапчук та інших представників вікової психології, може вважатись оптимальним щодо становлення емоційної зрілості.

У дослідженні О. Чебикіна та І. Павлової було визначено 7 типів емоційної зрілості: експресивний, саморегуляційний, емпатійний, гармонійний, саморегуляційно-емпатійний, експресивно-емпатійний та експресивно-саморегуляційний [9]. Співвідношення цих типів у підлітковому та юнацькому віці дало змогу зробити висновок, що юнаки застосовують техніки та прийоми емоційної саморегуляції та усвідомлюють їх значення для соціалізації, але ще не достатньо гнучко та гармонійно володіють цими техніками.

Спираючись на положення, окреслені вище, пропонуємо структурну модель емоційної саморегуляції юнаків (див. рис 1). Вперше емоційна саморегуляція в юнацькому віці розглядається

у взаємозв'язку усіх ключових сфер особистості: мотиваційно-потребової, ціннісно-емоційної, когнітивної, регулятивно-поведінкової та емоційно-характерологічної. Ця модель емоційної саморегуляції юнаків відображає не лише поетапність самого процесу емоційної саморегуляції поведінки юнаків, а й дає змогу оцінити ступінь емоційної зрілості та рівень розвитку особистості юнака.

Як видно з рисунка 1, в структурі процесу емоційної саморегуляції першими вступають емоційно-ціннісний та когнітивний компоненти, які забезпечують аналіз ситуації. Далі, завдяки мотиваційному компоненту, відбувається формування наміру до емоційної саморегуляції. Після цього здійснюється вибір засобів та способів емоційної саморегуляції та безпосередня регулятивна поведінка. Наступний, оціночний, етап полягає в отриманні та переробці зворотного зв'язку та результативності обраних способів емоційної саморегуляції. Він здійснюється завдяки отриманню зворотного зв'язку від оточення, самоаналізу та рефлексії. І останній, особистісний, компонент вступає в дію на завершальному етапі процесу емоційної саморегуляції та проявляється через прояв таких емоційно-особистісних характеристик юнака як емоційна компетентність, емоційна стійкість, емоційна зрілість тощо.

**Висновки.** Однією із ключових особливостей особистісного розвитку в юнацький період є поява здатності до самовизначення та саморозвитку, що

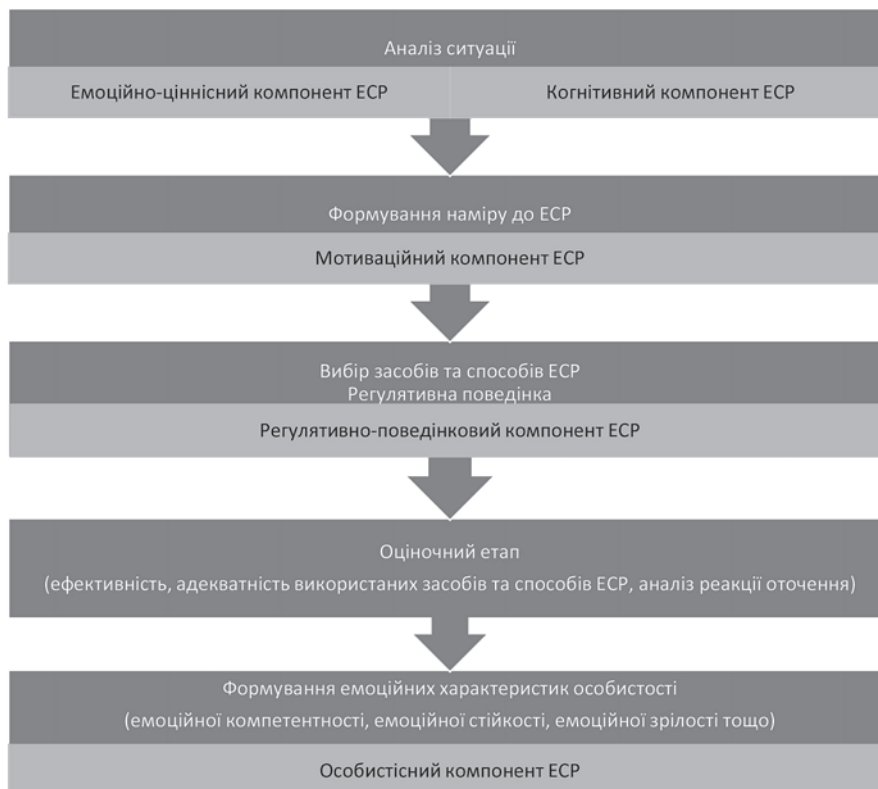


Рис. 1. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці

неможливо здійснити без усвідомленої емоційної саморегуляції. Розбіжність образів бажаного майбутнього та реалій теперішнього викликає в юнака внутрішнє протиріччя, яке, у свою чергу, може стимулювати спрямування активності його особистості до саморозвитку, розвитку власної емоційної саморегуляції та емоційної стійкості. Отже, життєві питання вимагають від юнака високого рівня самостійності, відповідальності, вміння розуміти власні бажання, вміння вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти та витримувати незадоволеність певних потреб особистісного та соціального характеру. Тобто головними завданнями емоційної саморегуляції в юнацькому віці є здатність зберегти внутрішню цілісність і при цьому розв'язати протиріччя, що характерні для цього вікового періоду.

Модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці є системою із 5-ти компонентів (мотиваційно-потребового, ціннісно-емоційного, когнітивного, регулятивно-поведінкового та особистісного), що є не лише взаємопов'язаними між собою, а й певними «сходінками», етапами формування зрілої саморегуляції, що сприяє успішній соціалізації.

#### Література:

1. Гаврилькевич В.К. Иерархические уровни эмоциональной саморегуляции личности как объект психодиагностики. *Материали за 5-а Международна научна практична конференция «Настоящи изследвания – 2009» (17–25 януари 2009). Т. 8. Педагогически науки. Психология и социология. Музыка и живот. Физическа култура и спорт.* София : «Бял ГРАД–БГ» ООД, 2009. 96 с. С. 44–50.
2. Двоеглазова МЮ. Современное состояние проблемы исследования личностной рефлексии субъекта. *Психология человека в современном мире.* Москва : Изд-во «Институт псих. РАН», 2009. С. 214–219.
3. Зейгарник Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии. *Вестник Моск. ун-та. Сер.: 14. Психология.* 1981. № 2. С.9–14.
4. Ильин Е.П. Психология воли: 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 368 с.
5. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология.* 2010 №1. С. 36-45.
6. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход. *Национальный психологический журнал.* 2014. № 4(16). С. 13–22.
7. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 23 с.
8. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Культура и патология: побочные эффекты социализации. *Нац. психол. журн.* 2006. Ноябрь. С. 20–28.
9. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал. Спецвип. II: «Психологія особистості: досвід минулого-погляд у майбутнє».* 2005. № 5-6. С. 180–186.
10. Gross J.J., & Thompson R.A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation.* New York: Guilford Press. P. 3–24. 2007.

#### **Korotsinska Yu. A. The structural model of emotional self-regulation in adolescence**

*At the present stage of the development of Ukrainian society, the problem of emotional self-regulation is becoming increasingly important. The significance of forming in adolescence such emotional characteristics as emotional maturity, emotional stability, and emotional competence is increasing. Therefore, there is a need to describe a structural model of this process. Understanding the interconnection of the components of the emotional self-regulation of young people will guide the learning and upbringing processes towards the development of self-stimulation, self-awareness, self-reflection, self-determination, and identity of youth. Consequently, it will reduce the percentage of neuroses, emotional disorders, personal crises, and promote productivity, emotional resilience, and adaptability among young people.*

*The article presents a theoretical model of emotional self-regulation in adolescence, analyzes modern Ukrainian and worldwide approaches to emotional self-regulation and its components. The process of emotional self-regulation in adolescence is considered for the first time in the interrelation of all key spheres of personality: motivational and requirement (hierarchy of personality needs, prevailing motivation for success or avoidance of failure), value-emotional (value system and dominant emotions), cognitive (reflection and self-analysis of emotions), regulatory-behavioral (volitional processes and system of emotional response) and emotional-character character (emotional characteristics of the personality that promote or impede emotional self-regulation).*

*This model of emotional self-regulation of adolescence reflects not only the stage of the process of emotional self-regulation of young people's behavior, but also allows evaluating the degree of emotional maturity and the level of development of the young person's personality.*

**Key words:** *emotional regulation, self-reflection, adolescence, motivational and requirement sphere of personality, value-emotional sphere of personality, cognitive sphere of personality, regulatory-behavioral sphere of personality, emotional-characteristic sphere of personality.*



УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.14>**Л. О. Котлова**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування  
Житомирський державний університет імені Івана Франка**І. М. Цимбалюк**магістрант спеціальності «Психологія»  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЧЕСНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

У статті презентовано різні підходи щодо розуміння таких понять, як «чесність» і «правда». Чесність тісно пов'язана з етичними категоріями, такими як: совість, честь, вірність, відповідальність, щирість, справедливість, совість, праведний, правдивість, добродійність, відкритість, сором, почуття, обов'язок.

Визначено психологічний зміст і функціональну сутність поняття чесності як інтегративної якості особистості в дорослому віці, уточнено зміст понять «чесність» і «чесна поведінка», набули подальшого розвитку витоки чесності як моральної якості особистості на різних вікових етапах онтогенезу. Представлено змістове наповнення поняття «чесна поведінка» особистістю дорослого віку.

У результаті дослідження було виявлено, що чесна поведінка в дорослому віці залежить від низки чинників: зовнішні – рівень розвитку суспільства, розмір заробітної плати тощо; внутрішні – тип акцентуації (більш схильні до чесної поведінки такі типи, як педантичний і дистимічний, на противагу їм, більш схильні до брехні – демонстративний і застрягаючий типи) та рівень інтелекту (люди з високим IQ (коефіцієнтом інтелекту) брешуть рідше, але роблять це майстерніше, ніж люди з нижчим IQ); пограничні – виховання (якщо чесність формувати з ранніх років життя особистості, то є більша ймовірність виховати чесного індивідуума) та гендерна ідентичність.

Окрім того, за методикою «Чесність» Є. Ільїна ми отримали результати, з яких видно, що чоловіки та жінки мають приблизно однаковий рівень чесності – нормальний.

Результати проведеного асоціативного експерименту дають нам змогу зробити висновок про те, що є незначні відмінності у сприйманні чесної поведінки дорослими людьми. У чоловіків переважають позитивні асоціації (правда, відвертість, довіра), а також такі, що підкреслюють їхню маскуліність (мужність, справедливість, справжній чоловік), для жінок чинне місце займають комунікації між людьми, вони прагнуть бути зразком для оточення, проте їм дається це непросто, адже присутня велика кількість негативно забарвлених асоціацій.

**Ключові слова:** моральність, моральна поведінка, правда, чесність, чесна поведінка, дорослий вік.

**Постановка проблеми.** Чесність – це одна з основних граней людських чеснот, моральна якість. З погляду етики чесність зазвичай вважається позитивною якістю. Проте більшість людей схильна до дрібних обманів і розглядає абсолютну чесність як наївність.

Феномен чесності перш за все розглядається та описується в етиці, адже відображає одну з найважливіших вимог моралі. У психології немає фундаментальних досліджень чесності. Можна знайти лише звернення до різних пов'язаних із чесністю явищ, таких як щирість, правдивість і брехня.

Необхідність психологічних досліджень чесності набуває сьогодні особливої значимості, адже в культурі нашої країни моральні питання неодноразово були в центрі обговорення та аналізу. Ми можемо помітити це і в класичній літературі, і в філософських роботах, і в роботах психологів, і навіть на телеекрані (передача «Детектор брехні», серіал «Обмани мене» тощо).

Актуальність і недостатня наукова розробленість теми спонукали нас провести емпіричне дослідження чесної поведінки у дорослому віці.

Психологічні дослідження чесності були розпочаті ще в кінці 20-х початку 30-х років минулого століття. Структура правдивості, її суть, види та фактори, що мають вплив на її формування, зароджувалися в філософській літературі, де й досліджується співвідношення правдивості і таких етичних категорій совісті, добра, справедливості, відповідальності та чесності.

У зарубіжній і вітчизняній психології правдивість розглядається як моральна якість особистості (Л. Кольберг, Н. Максимова, М. Мей, Ж. Піаже, В. Мухіна, Х. Хартшорн, В. Обухов, Л. Запорожець, та ін.). Теоретичні аспекти проблеми правдивості розроблялися В. Знаковим в руслі психології розуміння [2; 3; 5; 6].

У своїх дослідженнях Є. Белякова виділяє чотири аспекти правдивості, традиційні для

психологічних досліджень властивостей особистості та характеру: правдива поведінка, навіть якщо її порушення обіцяє людині певні вигоди за безкарності її дій; мотиваційний компонент; когнітивний аспект; переживання власної або чужої правдивості в плані самосвідомості при порушенні або навпаки слідуванні моральній нормі [1].

Однак емпіричні дослідження чесності в дорослому віці дуже обмежені, їхні результати є або вже застарілими, або потребують уточнення відповідно до сучасних культурно-історичних умов.

**Метою статті** є представлення результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей чесної поведінки в дорослому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз теоретичних досліджень дозволив встановити, що чесна поведінка – це щирість та уникнення брехні у відносинах з іншими людьми та самим собою. Дотримуючись правди, особистість забезпечує собі збереження, відновлення почуття соціальної самоцінності, без якого немає елементарної самоповаги, віри в виправданість своєї соціальної діяльності. Чесність, як єдність когнітивного, мотиваційного і поведінкового компонентів, може мати кілька рівнів становлення, що характеризуються з погляду розвитку її компонентів.

Проаналізувавши літературу з проблеми чесності, ми виявили чинники формування чесної поведінки особистості, які розділили на три групи:

– Зовнішні, до яких відноситься рівень розвитку суспільства, розмір заробітної плати тощо. Провівши низку експериментів, вчені прийшли до висновку, що чим нижчий рівень розвитку країни, тим менш чесні громадяни проживають в ній, а чесність окремо взятої людини вища в тих країнах, де невисокий рівень корупції, а населення не ухиляється від сплати податків.

– Внутрішні, до яких можна віднести тип акцентуації (більш схильні до чесної поведінки такі типи, як педантичний та дистимічний, на противагу їм, більш схильні до брехні – демонстративний та застрягаючий типи) та рівень інтелекту (люди, з високим IQ (коефіцієнтом інтелекту) брешуть рідше, але роблять це майстерніше, ніж люди з нижчим IQ).

– Пограничні. До них можна віднести виховання (якщо чесність формувати з ранніх років життя особистості, то є більша ймовірність виховати чесного індивідуума) та ґендерну ідентичність (згідно з дослідженнями, проведеними в США та Великій Британії, чоловіки брешуть частіше, ніж жінки. Такої ж думки притримується В. Знаков, а М. Бердяєв, О. Вейнігер писали, що жінки більш брехливі, ніж чоловіки) [3; 5].

Визначення чесності людей має вагомим практичне значення. Найчастіше тести чесності покликані визначати кандидатів, які не будуть красти у своїх роботодавців чи займатися будь-якою іншою контрпродуктивною чи нечесною діяльністю.

Відтак на підставі проведеного теоретичного аналізу з проблеми вивчення психологічних особливостей чесності в дорослому віці було спроектовано психологічне дослідження, метою якого було емпірично перевірити та дослідити психологічні особливості чесної поведінки у дорослому віці. Об'єкт дослідження: чесність як психологічний феномен.

У дослідженні взяли участь 80 осіб – 40 чоловіків, віком від 20 до 40 років, і 40 жінок цього ж віку.

Для емпіричного дослідження чесної поведінки у дорослому віці використовувалася асоціативний експеримент зі словосполученням-стимулом «чесна поведінка» та опитувальник «Чесність» Є. Ільїна. Опитувальник складається із 34 тверджень, на які досліджувані повинні відповісти «так» або «ні» [4].

Ми отримали такі результати діагностики за опитувальником «Чесність»: 80% досліджуваних мають нормальний результат, що свідчить про те, що схильність до брехні не виявлена, такі люди можуть зрідка прикрашати свою поведінку, але в межах норми. 18,75% мають високий рівень за шкалою «Чесність», це може бути пов'язано з високою особистісною чесністю, або може бути наслідком інших причин: навмисного спотворення відповідей, неадекватної самооцінки, тому варто обережно ставитися до цього результату. 1,25% досліджуваних мають низький рівень чесності, що свідчить про значну схильність до брехні, такі люди люблять прикрашати себе свою поведінку. Дуже низького показника за шкалою «Чесність» не має ніхто (рис. 1).

На другому етапі нашого дослідження було проведено асоціативний експеримент із метою вивчення образу чесної поведінки у свідомості дорослих жінок та чоловіків, що дасть змогу точніше та ширше описати особливості чесної поведінки. Досліджуваним пропонувалося записати по десять асоціацій до словосполучення-стимулу: «чесна поведінка». У результаті ми отримали 800 слів-асоціацій (400 від жінок і 400 від чоловіків).

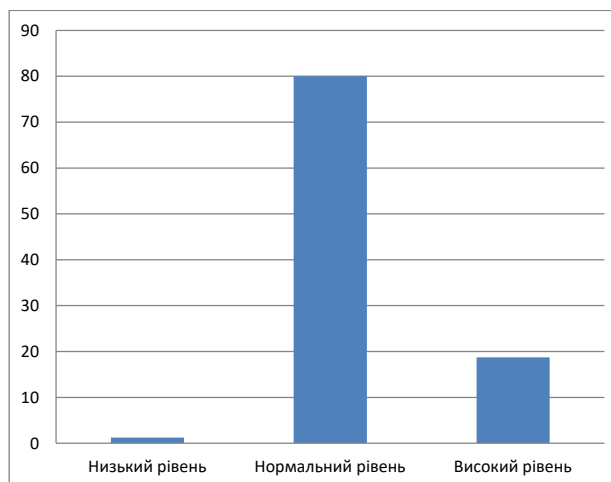


Рис. 1. Рівень чесності в дорослому віці

Під час змістовного аналізу результатів асоціативного експерименту всі асоціації досліджуваних були розділені на 10 груп: цінності, риси характеру, моральні якості, негативно забарвлені асоціації, взаємовідносини між людьми, види діяльності, шлюбно-сімейні відносини, духовність, відпочинок та розваги, інше.

Окрім того, було визначено психосемантичний простір категоріального розподілу асоціацій (рис. 2).



Рис. 2. Психосемантичний простір категоріального розподілу асоціацій, що давали чоловіки

За матеріалами дослідження найуживаніша категорія до якої було віднесено найбільшу кількість якостей, серед чоловічої статі, це – «Моральні якості» (73). Що свідчить про те, що для чоловіків важливе значення має поняття моральної свідомості, за допомогою якого виділяються в суспільному житті і характеризуються з морального погляду найбільш типові риси поведінки людей. Можна сказати, що чоловікам притаманна чесність як внутрішня, духовна якість людини, оскільки вона є частиною моральності.

Далі за кількістю якостей і частотою їхніх повторень іде категорія «Взаємовідносини між людьми/комунікації» (71). Перераховані якості вказують на те, що чоловікам важливо бути прикладом і зразком поведінки для оточуючих. Оскільки на словосполучення-стимул «чесна поведінка» були вказані асоціації «обіцянка» (8), то можна припустити, що досліджувані схильні дотримуватися своїх обіцянок.

Третя категорія – «Риси характеру» (67). Чоловіки написали багато асоціацій, що підкреслюють їхню маскулітність, як-от «мужність» (6), «сміливість» (2), «хоробрість» (2), «відвага» (2), «відповідальність» (6) тощо.

Наступна категорія – «Цінності» (66). Потрібно зазначити асоціацію «справжній чоловік», яка перекликається з виявом маскулітності в попередній категорії. Найчастіше вживалися такі асоціації, як «правда» (22), що не дивно, оскільки вона виступає синонімом «чесності» та «повага» (9), «добро» (7).

П'ята категорія – це «Інше» (34), сюди було віднесено асоціації, які не підійшли під інші кате-

горії. Потрібно виділити асоціації «не можлива», яка повторювалася 5 разів і «можлива», яку досліджувані вжили всього двічі. Разом із асоціаціями «фантастика» (2), «рідкість» (2) можна зробити висновок, що частина досліджуваних сумнівається у наявності «чесної поведінки».

Менш вживаною є категорія «Негативно забарвлені асоціації» (30), яка об'єднує асоціації, що мають негативний аспект. Ця категорія показує, що «чесна поведінка» в чоловіків асоціюється з «важкістю» (3), «біллю» (2) та «підозрою» (2). Можна сказати, що не завжди чесність дається легко та приносить задоволення. Також у цій категорії є багато асоціацій-антонімів чесності, як-от «брехня» (10), «обман» (2) та «вимисел» (2).

Сьома категорія – це «Види діяльності». У чоловіків із «чесною поведінкою» асоціюються такі сфери діяльності, як «політика» (3), «поліція» (5) та професії «суддя» (7), «президент» (3).

Цікавою є категорія «Духовність» (18), з якої видно, що чесність асоціюється зі «святістю» (5) та «релігійністю» (2).

До дев'ятої категорії «Відпочинок і розваги» (9) віднесли лише дві асоціації: «алкоголь» (8) та «п'яні розмови» (1). З цього можна зробити висновок, що чоловіки більш чесні під впливом алкоголю.

Остання, десята, категорія «Шлюбно-сімейні відносини» включила в себе лише 7 асоціацій, які вказують на чоловічі ролі в родині («батько», «чоловік») та загальні – «сім'я», «родина».

Отже, аналіз отриманих даних показав, що в чоловіків переважають позитивні асоціації (правда, відвертість, довіра), а також такі, що підкреслюють їхню маскулітність (мужність, справедливність, справжній чоловік).

Також було визначено психосемантичний простір категоріального розподілу асоціацій, що давали жінки (рис. 3.).



Рис. 3. Психосемантичний простір категоріального розподілу асоціацій, що давали жінки

За частотою згадування асоціацій у жінок перша категорія – «Взаємовідносини між людьми/комунікації» (98), що свідчить про важливість спілкування для цієї вибірки. Найчастіше повто-

рюються асоціації «приклад» (17) і «зразок» (15), тому ми можемо припустити, що жінкам важливо бути правильним прикладом для оточуючих. Цю ж тенденцію ми спостерігали і в чоловіків.

Ще одна найуживаніша категорія – «Негативно забарвлені асоціації» (68), у ній переважають антоніми до словосполучення-стимулу «чесна поведінка», як-от «брехня» (6), «фальш» (2) та «небувалиця» (2).

У категорію «Цінності» (65) ввійшли такі асоціації, як «дружба» (17) та «любов» (5), що свідчить про важливість чесності цих сферах життя, а також «правда» (15) як синонім до словосполучення-стимулу та «добро» (8), що є частиною правдивості.

Наступна категорія – «Риси характеру» (57). Жінки, як і чоловіки, зауважили, що для того, щоб жити чесно, потрібна «мужність» (3), «наполегливість» (6) і «надійність» (9). А найбільш вживаною асоціацією в цій категорії стала «щирість» (17), що цілком логічно.

«Моральні якості» (45) – асоціації в цій категорії свідчать про те, що жінки чесну поведінку отожднюють із «відданістю» (10), «довірою» (8) та «ввічливістю» (5).

До шостої категорії «Види діяльності» (26) ввійшли такі асоціації, як «школа» (3), «учні» (2), «колектив» (2) та «навчання» (2), що не дивно, адже значну частину нашої вибірки склали вчителі.

Наступна категорія – «Інше» (20) містить різнопланові асоціації, як-от «вихід» (4), «користь» (3) і «дзеркало» (2).

Восьма категорія «Шлюбно-сімейні відносини» (8) у жінок містить більш загальні асоціації: «батьки» (4), «сім'я» (3) та «діти» (1).

Дев'ята категорія – «Духовність» (7) – включає лише дві асоціації «віра» (4) та «божа заповідь» (3).

Остання десята категорія «Відпочинок і розваги» (6), як і у чоловіків, містить асоціацію «алкоголь» (3), проте ще додалася асоціація «настрій» (3).

Отже, за результатами дослідження асоціацій, можна сказати, що для жінок чинне місце займають комунікації між людьми, вони прагнуть бути зразком для оточуючих, проте їм дається це не просто, адже присутня велика кількість негативно забарвлених асоціацій.

Після виділення категорій, респондентам було запропоновано проставити у порядку від 1 до 10 ті ознаки, які, на їх думку, найбільше впливають на чесну поведінку, де на 1 місці буде те, що впливає найбільше, а на 10 – найменше. Нами був зроблений факторний аналіз для аналізу зв'язку між асоціаціями до словосполучення-стимулу «чесна поведінка».

На основі факторно-семантичного поля, що представлено на рис. 4, та результатів факторизації матриці «досліджувані чоловіки x асоціації» проаналізуємо отримані дані. У результаті фактор-

ного аналізу методом головних компонент виділилося 3 фактори, які пояснюють 64,2% дисперсії.

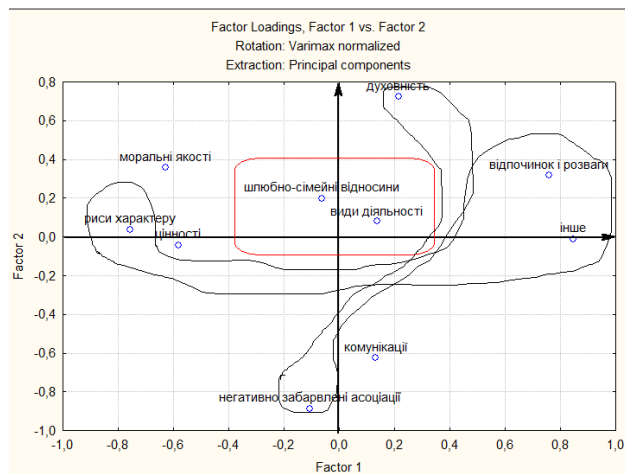


Рис. 4. Факторно-семантичне поле сприймання чоловіками чесної поведінки

Найтісніше корелюють із першим фактором (власне, становлять його основу) такі конструкти, як риси характеру (-0,75), відпочинок і розваги (0,75), інше (0,84). Він пояснює 27,6% дисперсії. Семантичне наповнення такого фактора пояснює зв'язок особливостей характеру тим, як досліджувані проводять вільний час і відпочивають. Якщо розглянути асоціації, що входять до цих категорій, то можна сказати, що алкоголь (категорія «відпочинок та розваги») допомагає досліджуваним бути відвертими, щирими та сміливими (категорія «риси характеру»). Другий фактор (47,8% дисперсії) становлять негативно забарвлені асоціації (-0,88) та духовність (0,72). Цей фактор, на нашу думку, пояснює взаємозв'язок антагоністичного плану, тобто релігійність і віра в Бога корелюють із брехнею, егоїзмом і підлістю. Третій фактор (64,2% дисперсії) включає в себе види діяльності (-0,76) та шлюбно-сімейні відносини (0,79), що, можливо, узагальнює думку про те, що люди мають здатність переносити соціальний статус на свої внутрішньо-сімейні відносини. Отже, провівши факторне дослідження чесної поведінки чоловіків було виявлено, що вони зазвичай позитивно сприймають чесність та співвідносять її із повсякденним життям.

На основі факторно-семантичного поля, що представлено на рис. 5, та результатів факторизації матриці «досліджувані жінки x асоціації» проаналізуємо отримані дані. У результаті факторного аналізу методом головних компонент виділилося 4 фактори, які пояснюють 75,4% дисперсії.

Найтісніше корелюють з першим фактором такі конструкти як види діяльності (0,87) та відпочинок і розваги (0,85) (див. додаток К). Він пояснює 27,3% дисперсії. Семантичне наповнення такого фактору пояснює зв'язок між роботою та відпочинком, уміння поєднувати та вміло керувати власним часом.

Другий фактор (49,2% дисперсії) становлять негативно забарвлені асоціації (-0,75), шлюбно-сімейні відносини (0,86) та інше (0,75). Цей фактор, на нашу думку, може говорити про незадоволеність шлюбом, певні непорозуміння чи навіть брехню.

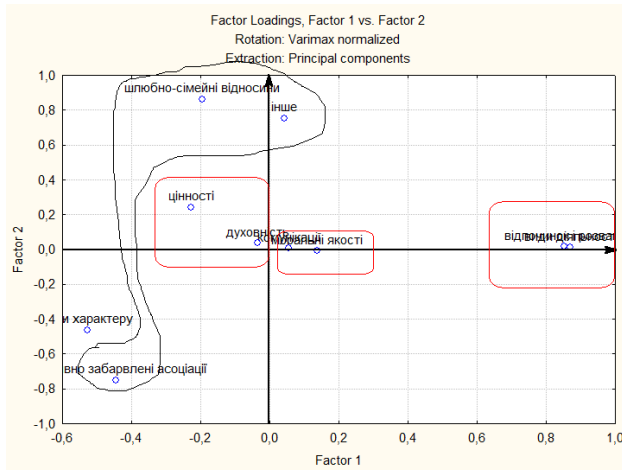


Рис. 5. Факторно-семантичне поле сприймання жінками чесної поведінки

Третій фактор (63,7% дисперсії) включає в себе моральні якості (0,83) та комунікації (-0,85). Цей фактор узагальнює думку про те, що якості, притаманні людині, корелюють із її комунікаціями. І залежно від того, які якості переважають – позитивні чи негативні, залежить якість спілкування.

Основу четвертого фактора становлять такі конструкти: цінності (0,81) та духовність (-0,89). Він пояснює 75,4% дисперсії. Семантичне наповнення цього фактора свідчить про зв'язок релігійності з цінностями. Можна припустити, що віра і є однією із важливих цінностей для жінок.

Отже, провівши факторне дослідження чесної поведінки жінок, було виявлено, що чесність для

них асоціюється і з позитивними, і з негативними моментами.

У результаті дослідження було виявлено, що чесна поведінка в дорослому віці залежить від низки чинників. Окрім того, за методикою «Чесність» Є. Ільїна ми отримали результати, з яких видно, що чоловіки та жінки мають приблизно однаковий рівень чесності – нормальний.

Результати проведеного асоціативного експерименту дають нам змогу зробити висновок про те, що є незначні відмінності у сприйманні чесної поведінки дорослими людьми. Чоловіки сприймають чесність у більш позитивному руслі, ніж жінки.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо емпіричне дослідження зв'язку чесності з ґендерною ідентичністю та дослідження психологічних особливостей чесної поведінки на різних вікових етапах.

#### Література:

1. Белякова Е.Г. Психологические особенности развития правдивости при переходе из подросткового в юношеский возраст : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1995. 22 с.
2. Дубровский Д.И. Обман. Философско-психологический анализ. Москва, 1994. 119 с.
3. Знаков В.В. Психология понимания правды. Санкт-Петербург, 1999. 281 с.
4. Ильин Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. Санкт-Петербург : Питер, 2017. С. 62–68.
5. Котлова Л.О. Етико-філософські передумови психології чесності. Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 3. С. 61–66.
6. Цимбалюк І.М. Чесність як морально-психологічна якість особистості. *Актуальні проблеми особистісного зростання*. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. С. 135–137.

#### Kotlova L. O., Tsybalyuk I. M. Psychological features of honest behavior in adult age

The article deals with different approaches to understanding such notions as “honesty” and “the truth”. Honesty is closely related to ethical categories such as: conscience, honour, loyalty, responsibility, sincerity, justice, righteousness, truthfulness, philanthropy, openness, shame, feelings, duty.

The psychological content and functions of honesty notion (as an integrative quality of personality in adulthood) are defined. The notions of “honesty” and “honest behavior” are specified. The origins of honesty as a moral personality quality at different age stages of ontogeny are further developed. The content of the “honest behavior” notion by an adult personality is presented.

The study shows that honest behaviour in adulthood depends on a number of factors such as: external - the level of society development, the size of wages, etc.; internal – a type of accentuation (meticulous and dysthymic types are more inclined to honest behaviour, in contrast to them demonstrative and apprehension types are more inclined to lie) and intelligence level (people with high IQ (mental ratio) rarely lie but do it more skillfully than people with lower IQ); borderline - upbringing (if honesty is formed in childhood, there is a bigger possibility of raising an honest personality) and gender identity.

In addition, according to “Honesty” method by E. Iliin, we have obtained results, which show that men and women have approximately the same level of honesty – common.

The results of the association experiment allow us to conclude that there are slight differences in the perception of honest behaviour by adults. Positive associations dominate in men (truth, frankness, trust), as well as those that emphasize their masculinity (courage, justice, a real man). As for women, communication with people plays an important part, they are eager to be a role model for others, but it is not so easy for them to achieve, because there is a great number of negative associations.

**Key words:** morality, moral behaviour, the truth, honesty, honest behaviour, adulthood.

УДК 373.37.08

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.15>

**Г. О. Коцюба**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри освітнього лідерства  
Інститут післядипломної педагогічної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка

**Т. А. Лигомина**

старший викладач кафедри методики та психології дошкільної  
і початкової освіти  
Інститут післядипломної педагогічної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НОВОЇ МОДЕЛІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ЗА ПРОГРАМОЮ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА»

*У статті розглядаються сучасні тенденції оновлення «Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників». Аналізуються основні зміни щодо змісту та форми проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів, що працюють за програмою «Нова українська школа». Проаналізовано наукові праці, присвячені проблематиці професійного розвитку особистості педагога. Визначено тенденцію серед розвинених європейських країн щодо створення умов для неперервного навчання та професійного вдосконалення особистості впродовж усього життя. І особливо до вільного вибору педагогами форм, методів і технологій підвищення кваліфікації.*

*Представлено результати емпіричного дослідження щодо організації навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогів (визначення найбільш цікавих та ефективних форм і методів навчання), а також виявлено основні потреби та труднощі, з якими стикаються педагогічні працівники у зв'язку з реформою загальної середньої освіти.*

*В експериментальному дослідженні взяли участь 239 осіб, педагогічні працівники загальної середньої освіти м. Києва, що проходили курси підвищення кваліфікації у 2018–2019 навчальному році. Дослідження виявило низку прогалин щодо організації та змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників за інноваційною моделлю «Нова українська школа». Найбільше складнощів у професійній діяльності респонденти зазнають під час роботи з новими програмами, інноваційними формами навчання та виховання і розуміння психологічного стану учнів.*

*Визначено проблеми в недостатньому забезпеченні посібниками, науково-методичною літературою з питань розвитку і виховання дітей та відсутності регулярної можливості підвищення своєї кваліфікації з питань педагогічної підготовки. Найбільше труднощів у спілкуванні опитані педагоги переживають у відносинах із батьками учнів. Затребувані галузі знань, у яких освітяни прагнуть підвищити свою кваліфікацію, – це методика викладання, психологія та методика виховання. Щодо загальної задоволеності якістю курсів підвищення кваліфікації, то позитивна динаміка становить усі 100%; незадоволених курсами ПК не виявилось.*

**Ключові слова:** програма, підвищення кваліфікації, педагогічні працівники, «Нова українська школа», компетентності; форми, методи навчання.

**Постановка проблеми.** Концепція «Нова українська школа» розпочала новий етап в сучасній системі освіти України. В її зміст закладено компетентнісний підхід, тобто надання комплексу знань, умінь і навичок, які допоможуть учням використовувати отриману в школі інформацію у реальному житті. Проте новий підхід передбачає і нових вчителів – успішних, умотивованих, компетентних, які є агентами змін. Перед учителями постають нові ролі, а разом із ними і нові завдання: бути наставником, фасилітатором, консультантом, менеджером, мати академічну свободу, володіти навичками проектного менеджменту, самостійно і творчо здобу-

вати інформацію, організувати дитино-центрований навчально-виховний процес. Переосмислення соціальної і професійної місії вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати, приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникати стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу [9].

Головна ідея підвищення кваліфікації педагогічних працівників початкової школи полягає

в забезпеченні індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення слухачів на основі активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду відповідно до індивідуально-особистих інтересів, соціальних запитів держави щодо ефективного виконання посадово-функціональних обов'язків.

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

Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступали предметом наукових досліджень як вітчизняних (Г. Балл, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Перепелиця, К. Платонов, Б. Федоришин), так і зарубіжних учених (Л. Бандура, С. Балей, Е. Зеєр, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер) [2]. Обґрунтовані теоретично і перевірені практикою шляхи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти відображено у працях В. Арешенкова, С. Архангельського, Л. Даниленко, М. Дарманського, Т. Десятова, А. Зуб'яка, В. Лугового, В. Олійника, В. Онушкіна, О. Пехоти, Н. Протасової, М. Романенка, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Г. Тимошко, Н. Чепурної та інших учених [1; 7; 8; 10].

Аналіз наукових праць і публікацій дослідників свідчить про значну увагу розвинених європейських країн (наприклад, Данія, Люксембург, Німеччина, Норвегія та ін.) до створення умов для неперервного навчання та професійного вдосконалення особистості впродовж усього життя (І. Коршунов). Насамперед законодавчого забезпечення з визначенням обсягу щорічного підвищення кваліфікації працівників освіти, вільного вибору форм і термінів навчання, запровадження системи оцінювання та визнання результатів неформальної й інформальної освіти, електронних платформ-навігаторів тощо [3].

В Україні ідея накопичувальної системи підвищення кваліфікації належить академіку В. Олійнику, який у її основі розглядав кредитно-модульну організацію освітнього процесу в умовах органічного поєднання курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового (або міжтестастійного) періоду [6].

Проте постійне реформування системи освіти України викликає багато суперечностей щодо якості змісту та ефективності форм і методів підвищення кваліфікації педагогів.

**Метою статті** є теоретичний аналіз та емпірична перевірка якості змісту та форми нової моделі підвищення кваліфікації сучасних педагогів. Для реалізації мети поставлено такі завдання: 1) визначення основних потреб і труднощів, з якими стикаються педагоги у професійній діяльності у зв'язку з новою реформою загальної середньої освіти; 2) виявлення найбільш цікавих та ефективних форм і методів навчання на курсах підвищення кваліфікації.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні курси підвищення кваліфікації, описані в Типовому

положенні, засновані на компетентнісних засадах. Вчителі «Нової української школи» повинні оволодіти базовими компетентностями, які необхідні для успішного виконання стратегічної мети та завдань реформування початкової освіти, а саме: професійно-педагогічна компетентність – обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики; соціально-громадянська компетентність – розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (зокрема, екологічних) проблем людства; загальнокультурна компетентність – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; мовно-комунікативна компетентність – володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; психологічно-фасилітативна компетентність – усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; підприємницька компетентність – вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя; інформаційно-цифрова компетентність – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Зміст програми має практичну спрямованість, містить обов'язкову і вибіркочку складові та охоплює: змістовну, практичну (практико зорієнтовану) і ресурсну (методичну) складові підвищення кваліфікації вчителів. Нововведенням цієї моделі підвищення кваліфікації також є очно-дистанційна форма навчання [11].

Отже, ідея Нової української школи передбачає неперервний професійний розвиток та вдосконалення працівників освіти, вона втілює накопичувальний принцип і має законодавче забезпечення щорічного підвищення кваліфікації педагогів, вільного вибору форм і термінів навчання, системи оцінювання та визнання результатів неформальної й інформальної освіти [4]. Подібний формат вимагає комплексного та відповідального підходу не тільки з боку потенційних здобувачів курсів підвищення кваліфікації, але і з боку тих, хто проводить відповідну підготовку кадрів.

Для перевірки ефективності запровадження нової Програми курсів підвищення кваліфікації педагогів було проведено емпіричне дослідження. Дослідження проводилися впродовж 2018–2019 навчального року на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Всього в анкетуванні взяли участь 239 осіб, педагогічні працівники загальної середньої освіти м. Києва, слухачі

курсів підвищення кваліфікації вищезазначеного навчального закладу.

Для вирішення зазначених вище завдань нами було розроблено пакет діагностичних анкет (4 анкети):

**Анкета № 1** складається із загальних відомостей про респондента щодо його віку, педагогічного стажу, посади, освіти та категорії; за її допомогою ми визначали основні потреби педагогів щодо професійного зростання та труднощі з якими вони стикаються під час роботи. **Анкета № 2** пропонує педпрацівникам проаналізувати свою професійну діяльність за показником успішної чи не успішної комунікації в своїй роботі, а також сфер в яких є прагнення підвищити свою кваліфікацію. **Анкета № 3** аналізує технології, форми та види навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації; **Анкета № 4** вивчає задоволеність слухачів навчанням на курсах підвищення кваліфікації.

На рис. 1 представлено результати першої анкети.

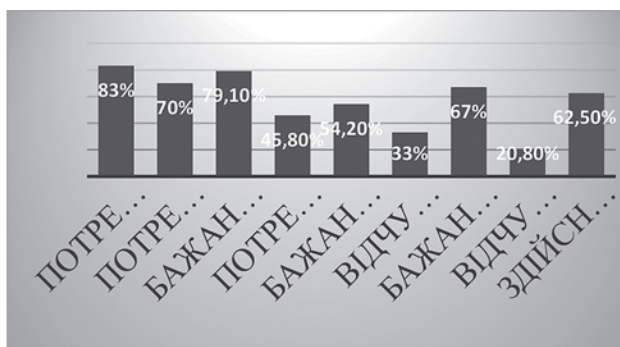


Рис. 1. Потреба щодо професійного зростання

Як видно із рис. 1 лідерами серед потреб, що зумовлюють професійне зростання, є потреба в отриманні нового досвіду (потреба в новизні, зміні обстановки) – **83%**; потреба в покращенні своїх знань для роботи з учнями – **79,1%**; потреба у встановленні контактів з цікавими, творчими людьми – **70%** та власна потреба у професійному зростанні – **67%**.

За результатами відповідей на друге питання анкети було з'ясовано, що більшість респондентів **37,5%** зазначають труднощі намагаючись ефективно використання оснащення класу; **29,2–33,3%** мають складнощі під час оволодіння змістом нових програм і підручників; складання авторської програми з навчання та розвитку учнів; введення інноваційних форм виховної роботи; **25%** відповідей були пов'язані з труднощами щодо розвитку у учнів інтересу до заняття та діагностики рівня емоційного стану вихованців(учнів); використання сучасних виховних технологій; **20,8%** респондентів мають труднощі з використанням елементів сучасних педагогічних технологій; забезпеченням розумної дисципліни на заняттях; обліком, оцінці умінь і навичок учнів.

Результати відповідей на другу анкету дослідження проілюстровано на рис. 2. Як видно з діаграми, найголовніші труднощі у професійній діяльності – це недостатнє забезпечення педагогічних працівників посібниками, науково-методичною літературою з питань розвитку і виховання дітей – **50%**; наступні **20%** респондентів обрали варіант, пов'язаний із відсутністю регулярної можливості підвищення своєї кваліфікації з питань педагогічної підготовки, ще **20%** визначили не досить сформовану нормативно-правову базу.

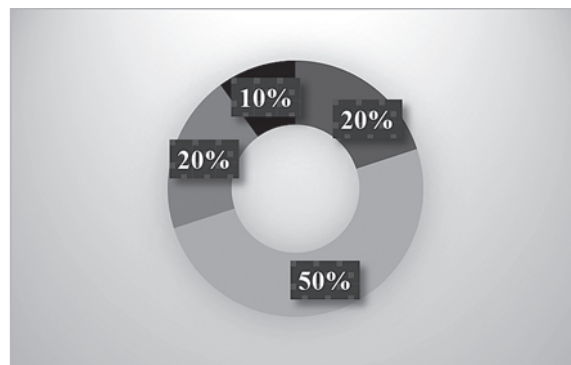


Рис. 2. Проблеми у професійній діяльності

Нижче представлено діаграму з ілюстрацією результатів відповідей на таке запитання другої анкети: «З ким у Вас виникають найбільші труднощі у спілкуванні?» (рис. 3).

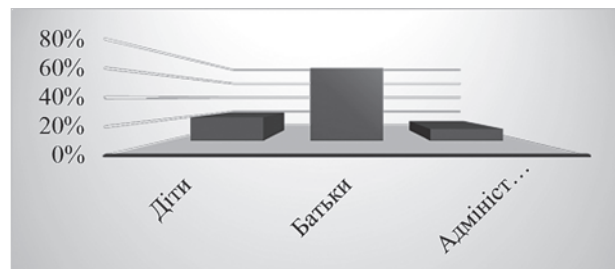


Рис. 3. Труднощі у спілкуванні

Як видно з 3 рис., найбільші труднощі у спілкуванні слухачі переживають у взаєминах із батьками вихованців – **67%** респондентів обрали цей варіант відповіді.

Відповіді педагогів на запитання 1 третьої анкети: «З якої галузі знань Ви прагнете підвищити свою кваліфікацію (можна обрати декілька варіантів)?» (рис. 4).

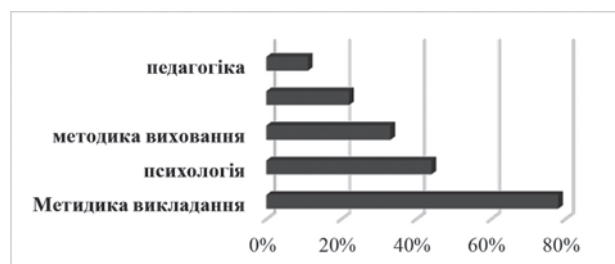


Рис. 4. Галузі знань



Як ми бачимо з рис. 4, найбільш затребуваною галуззю знань щодо підвищення кваліфікації є методика викладання – її обрали **78%** опитаних. На другому місці за значимістю респонденти обрали напрям «психологія» – **44%**. Далі, відповідно розподілилися між такими галуззями знань, як методика виховання – **33%**, користування персональним комп'ютером – **22%** та педагогіка – **11%**.

На запитання «Які найбільш цікаві для Вас технології навчання» 130 осіб обрало структурно-логічні (задачі) технології, що являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способів їх розв'язання, діагностики й оцінки одержаних результатів (лекції, інтерактивні лекції, обмін досвідом, тощо). Це становить **54,4%** від загальної кількості респондентів.

Комп'ютерні технології, пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, розвивальних і контрольних навчальних програм різних типів, а також електронних підручників, обрали 60 осіб, що становить **25,1%** від загальної кількості опитуваних.

Тренінгові технології, пов'язані з відпрацюванням визначених алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань під час навчання (тести і практичні вправи), зробили для себе пріоритетом 192 особи з 239, що в процентному відношенні становить **80,3%**.

Дистанційні освітні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача і тих, хто навчається, що забезпечується пересилкою навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, інтернет- і відеоконференцій; віддаленим виконанням практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в онлайн-режимі обрали 52 особи, відсоток становить **21,8%**.

Результати відображені на рис. 5.

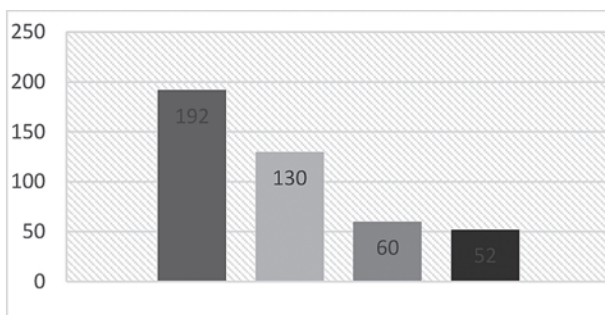


Рис. 5. Технології навчання

У межах нашого дослідження належне місце посіло визначення тих форм навчання, яким слухачі надають перевагу (рис. 6). За результатами опитування маємо такі дані: 198 респондентів обрали очну форму навчання, що становить **76%** від всіх опитуваних; очно-дистанційній формі надала перевагу 31 особа – це **12%**; кращою дистанційною формою навчання стала для 32 педагогів, що у відсотках становить **12,0%**.

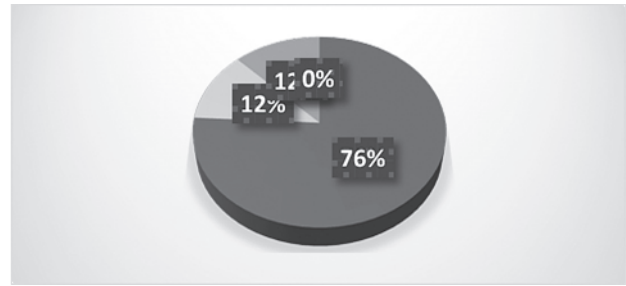


Рис. 6. Найбільш прийнятна форма підвищення кваліфікації

На рис. 7 представлено результати аналізу відповідей респондентів на перше запитання 4 анкети: «Якою мірою якість цих курсів підвищення кваліфікації відповідає Вашим очікуванням?» – **40%** респондентів, а саме 96 педагогів, відповіли, що якість цих курсів підвищення кваліфікації відповідає їхнім очікуванням переважно на 61–90%. Невелика кількість, а саме – **16%** опитуваних, обрали позицію «частково», тобто 31–60%, що в кількісному вираженні становить 38 осіб. Найвищий результат у цьому питанні – 91–100% – повністю відповідають очікуванням – обрала решта опитуваних педагогів – 105 осіб, що відповідає **44%** від усіх опитуваних. Варіанти відповідей «до 10% (не відповідає)» та «11–30% (незначною мірою)» не обрав ніхто з опитуваних. Усі дані відображено на рис. 7.

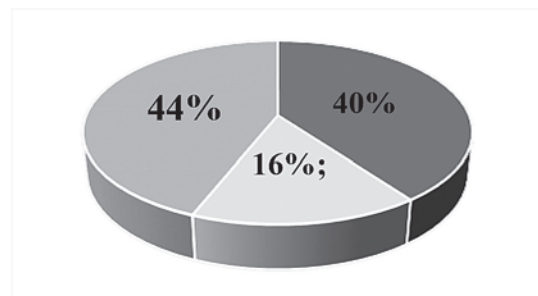


Рис. 7. Міра задоволеності слухачами курсів ПК

На друге запитання анкети № 4 «Чи надали Вам курси нових ідей, які Ви можете застосувати у роботі?» **32%** зі всіх опитуваних обрали відповідь «частково», це становить 77 осіб. Решта дала відповідь «так», що відповідає **68%** респондентів, кількісно – це 162 особи. Варіанти «ні» та «не готовий відповісти» не обрав ніхто. Узагальнені дані з цього питання представлено на рис. 8.

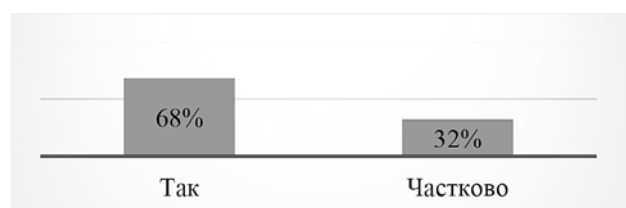


Рис. 8. Отримання нових ідей

**Висновки.** Отже, за результатами анкетування ми можемо зробити висновок, що слухачі курсів підвищення кваліфікації орієнтовані на професійне зростання, для них найважливішими компонентами цього процесу є отримання нового досвіду, знайомство та спілкування з цікавими, творчими людьми і власне підвищення свого фахового рівня.

Респонденти зазначають, що найбільше складнощів у професійній діяльності вони зазнають під час роботи з новими програмами, інноваційними формами навчання та виховання і розуміння психологічного стану учнів/вихованців. Також вони наголошують на недостатньому забезпеченні посібниками, науково-методичною літературою з питань розвитку і виховання дітей та відсутності регулярної можливості підвищення своєї кваліфікації з питань педагогічної підготовки. Найбільше труднощів у спілкуванні, опитані педагоги, переживають у відносинах із батьками учнів/вихованців.

Щодо технологій навчання слухачів на курсах підвищення кваліфікації педагоги обрали тренінгові технології – **80,3%** респондентів, та структурно-логічні – **54,4%**.

Серед найбільш прийнятних форм навчання переважна більшість (**76%**) опитаних визначили очну форму навчання, думки щодо очно-дистанційної та дистанційної форм навчання розділились порівну – по **12%** відповідно.

Затребувані галузі знань, у яких освітяни прагнуть підвищити свою кваліфікацію, – це методика викладання, психологія та методика виховання.

Щодо загальної задоволеності якістю курсів підвищення кваліфікації – повністю задоволені навчанням **44%** педагогів, **40%** задоволені переважно, **16%** задоволені частково, тобто позитивна динаміка становить усі 100%; незадоволених курсами ПК не виявилось.

На запитання, чи отримують на курсах підвищення кваліфікації слухачі нові ідеї, які можна застосовувати в роботі, **68%** відповіли «так», ще **32%** залишились задоволеними в цьому питанні частково. Слухачів, які б не взяли для себе жодних ідей або сумнівались (варіант «не готовий відповісти»), не виявилось.

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, можна зробити висновки, що в загальному столичні педагоги задоволені якістю курсів підвищення кваліфікації, вони дають їм новий стимул та ідеї для подальшої роботи.

Проте дослідження виявило низку проблем нової моделі КПК. Це такі:

- складнощі під час оволодіння педагогами змістом нових програм і підручників;
- відсутність необхідної кількості посібників і науково-методичною літератури;
- труднощі в ефективному використанні оснащення класів;

- неможливість регулярного підвищення своєї кваліфікації з питань педагогічної підготовки;
- труднощі у спілкуванні з батьками учнів тощо.

Наше дослідження показало низку прогалин щодо організації та змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників за інноваційною моделлю «Нової української школи». Реформа освіти потребує доопрацювання нормативно-правової бази, науково-методичної літератури, розроблення навчальних програм і посібників, а також повного оснащення навчальних кабінетів і постійного методичного супроводу педагогічних працівників.

#### Література:

1. Даниленко Л.І. Педагогічні умови формування готовності вчителя у післядипломній освіті до застосування інноваційних технологій інтерактивного навчання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 44. С. 123–127. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2015\\_44\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2015_44_30).
2. Ващенко Л.М. та ін. Загальна середня освіта України в контексті міжнародних індикаторів: аналіт. доп. / за заг. ред. І.Л. Лікарчука; Міжнар. благод. орг. «Центр тест. технологій і моніторингу якості освіти». Київ : МБО «Центр тест. технологій і моніторингу якості освіти»; Харків : Факт, 2013. 166 с.
3. Коршунов І.А., Гапонова О.С. Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления. *Вопросы образования*. 2017. № 4. С. 36–59.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки URL: [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
6. Олійник В.В. Підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти: концептуальні та організаційно-методичні засади. Київ, 2009. 88 с.
7. Онищук Л.А. Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. / редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. Вип. (12). С. 45–53.
8. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. Київ : Міленіум, 2005. 230 с.
9. Рішення колегії МОН України №10 від 27 жовтня 2016 р. «Нова українська школа: концептуальні

засади реформування середньої школи». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

10. Савченко О.Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць : в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 3: Загальна середня освіта. С. 61–74.

11. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти затверджено МОН України від 15 січня 2018 р. № 36. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn>.

**Kotsiuba H. O., Lyhomyna T. A. Study of the effectiveness of the new skill “enhancement” model for teachers who work on the program “New Ukrainian School”**

*This article is being addressed to modern tendencies of updating «The typical educational program on organization and conducting skill enhancement of teaching staff». The article provides also analysis of the main changes on content and forms of conducting skill enhancement courses for teachers who work on the program “The New Ukrainian School”. The scientific works are analyzed; problems of professional development of the teacher’s personality are devoted. The tendency among developed European countries to create conditions for lifelong learning and professional improvement of personality is identified. And especially to the free choice of teachers of forms, methods and technologies of advanced training.*

*The article presents results of the empirical study on the organization of skill enhancement courses for teachers (identifying the most interesting and effective forms and methods of teaching), as well as the main needs and difficulties faced by pedagogical staff in relation to reform of secondary education were ended.*

*239 people have participated in the experimental study, pedagogical workers of the general secondary education in Kyiv, who have undergone refresher courses in the 2018-2019 academic year. The study has found a number of gaps in the organization and content of the skill enhancement on the innovative model of “The New Ukrainian School”. Teachers respondents experience the most difficulties in professional activities when working with new programs, innovative forms of teaching and upbringing and understanding of the psychological status of students / educatee.*

*Enduces problems are in insufficiency in provision of manuals, scientific and methodological literature on child development and upbringing issues and lack of regular opportunity to improve their qualification in pedagogical training. Teachers interviewed have the most difficulties in communication with parents of students / educatee. Required areas of knowledge in which educators seek to improve their skills are teaching methods, psychology and upbringing methods. Regarding the overall satisfaction with the quality of the skill enhancement courses – the positive dynamics is 100%; dissatisfied with skill enhancement courses were not ended.*

**Key words:** program, Certification training, teaching staff, New Ukrainian School, competence, forms, teaching methods.

**А. І. Легка**

викладач кафедри психології  
факультету психології  
Львівський державний університет внутрішніх справ

**М. М. Кулеба**

здобувач вищої освіти факультету психології  
Львівський державний університет внутрішніх справ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСІБ ЗРІЛОГО ВІКУ З ПАТОЛОГІЧНИМ НАКОПИЧЕННЯМ

*Стаття присвячена висвітленню однієї з актуальних теоретико-методологічних проблем у сучасній психології, що має недостатню розробленість як у теоретичному, так і практичному планах, а саме – дослідженню схильності до накопичення в осіб зрілого віку. Патологічне накопичення старих і непотрібних речей називають синдромом Мессі, що проявляється в нестерпності до розставання із старими речами.*

*Оскільки особливості синдрому Мессі саме у зрілому віці вивчено не досить, вважаємо за доцільне якісно дослідити цей феномен, що дасть змогу в перспективі зменшити ризик виникнення небажаних тенденцій у розвитку особистості та дібрати адекватні заходи щодо своєчасної корекції.*

*Отже, авторами у статті проаналізовано та теоретично здійснено дослідження поняття синдрому Мессі, визначено характерні особливості осіб із патологічним накопиченням. З'ясовано прояв основних симптомів, пов'язаних із синдромом Мессі, що зумовлюють в особистості підвищену тривожність, невпевненість у собі, схильність до глибоких сумнівів, нерішучість у прийнятті рішень, загострене почуття обов'язку і відповідальності, детальне продумування своєї поведінки та боязнь невдач. На підґрунті виявлених особистісних ознак прояву нав'язливої поведінки здійснено обґрунтування провокуючих факторів, які характерні патологічному накопиченню. Факторами ризику, що призводять до розвитку синдрому Мессі, вважається вік, невирішені проблеми, соціальна ізоляція та особистісна нерішучість.*

*Також у статті представлено розширені уявлення щодо стадій становлення синдрому Мессі як нав'язливої поведінки. Особливої значущості набувають знання основних видів патологічного накопичення.*

*Також на підставі всебічного теоретико-методологічного аналізу літератури визначено взаємозв'язок особливостей осіб, в яких наявне патологічне накопичення, з чинниками їх виникнення у зрілому віці. Перспективним для вивчення проблематики патологічного накопичення в осіб зрілого віку пропонується необхідність визначення емпіричним шляхом психологічних особливостей осіб із Мессі синдромом у зрілому віці, що стане наступним етапом дослідження цієї проблеми.*

**Ключові слова:** патологічне накопичення, синдром Мессі, сіллогоманія, нав'язлива поведінка, психологічні особливості зрілого віку.

**Постановка проблеми.** Наукова проблема полягає в тому, що відсутня достатня розробленість проблеми патологічного накопичення в осіб зрілого віку в психології, що називають синдромом Мессі. Такий феномен заважає повноцінному життю людини в період дорослості.

**Мета статті** – проаналізувати характерні ознаки синдрому Мессі та визначити психологічні особливості прояву патологічного накопичення в осіб зрілого віку.

**Виклад основного матеріалу.** Здебільшого труднощі зі зберіганням речей, які давно не використовуються або яких давно пора позбутися, стають помітними навколишнім тільки в зрілому віці.

Зрілість – це найбільш відповідальний період життя людини, тому що в зрілості визначається

життєвий шлях, наступає розквіт творчих сил, спостерігається прояв активного ставлення до життя, в результаті якого створюються матеріальні та духовні цінності суспільства.

Науковий інтерес до психологічних аспектів особливостей вікової періодизації та з'ясування характеристик зрілості виявляли такі вітчизняні та зарубіжні вчені: Е. Еріксон, А. Реан, Е. Ільїн, Б. Ананьєв, І. Малкіна-Пих, Дж. Ловінгер, Ж. Піаже, Л. Колберґ, а питання проблеми формування особистості в період зрілості цікавили В. Слободчикова, В. Колюцького, К. Поливанова, Г. Гарелова, Л. Орлова, Б. Лівехуда.

Французький психолог Ж. Годфруа, вважає, що зрілість можна умовно розділити на три стадії. Це стадія ранньої зрілості, яка охоплює період від

20 до 40 років і відповідає вступу людини в інтенсивне особистісне життя і професійну діяльність. Стадія власне дорослого зрілого віку триває від 40 до 60 років і характеризується стабільністю та продуктивністю, особливо в професійному і соціальному планах. Та стадія пізньої зрілості починається з 60–65 років і частіше за все супроводжується відходом від активного життя [2].

Проблема прояву патологічного накопичення та його регуляція в процесі онтогенетичного формування особистості, запропонована в наукових працях ряду авторів, а саме С. Андерсона, О. Белугіна, В. Блейхера, Дж. Грея, А. Кларка, І. Крука, Г. Мейнікара, а також В. Самохвалова та Д. Толіна. Різновид нав'язливої поведінки як правило авторами досліджувалися з позиції психологічного розладу та відносилися нерідко до компульсивних та розумових патологій.

Наукові розробки В. Блейхера, І. Крука присвячені діагностиці та лікуванню адиктивної поведінки та патопсихологічної діагностики особистості. Автори С. Андерсон та В. Самохвалов у науковій діяльності вивчають прояв патологічного накопичення як наслідок ураження лобних ділянок мозку, що в результаті призводять до пристрасного накопичення.

Для зрілого віку характерний вид нав'язливої поведінки, а саме сіллогоманія – це серйозний психічний розлад, який полягає в постійному збиранні та зберіганні непотрібних речей. Сіллогоманія у вітчизняній психології також називається синдромом Плюшкіна, а в зарубіжній науці – хординг, синдром Мессі та Діогена.

Дана патологічна манія проявляється в наявності у людини нав'язливого мислення і поведінки, суть якого – збирання і зберігання різних речей в величезних кількостях. Зібрані предмети, найчастіше – одяг, взуття, домашнє начиння, не використовуються для особистих потреб і не призначені для продажу [1].

Виникнення патологічного накопичення зумовлює в особистості підвищену тривожність, невпевненість у собі, схильність до глибоких сумнівів, нерішучість у прийнятті рішень, загострене почуття обов'язку і відповідальності, тривожну метушливість у роботі, детальне продумування своєї поведінки та боязнь невдач. Також у цих осіб спостерігаються висхідна агресивність, емоційна нестійкість, нетовариськість, недовірливість, запальність, непрацездатність і негативне ставлення до тих, хто намагається їм допомогти [4].

Особи в зрілому віці, які страждають синдромом Мессі, не здатні критично оцінити свій стан. Збирання і зберігання речей вони вважають цілком нормальним явищем, навіть якщо накопичення досягають гігантських розмірів. Вони намагаються раціоналізувати свою тягу до користюлюбства, приводячи абсурдні та безглузді аргументи.

Є певні фактори ризику, які можуть призвести до розвитку Мессі синдрому, а саме:

- вік (якщо особа почала колекціонувати все підряд (старі зошити, зламані іграшки, цукеркові обгортки) з 11 –15 років, то найімовірніше з віком хвороба перейде у важку форму);

- нерішучість (люди, які купують які-небудь предмети і не використовують їх, відкладаючи це на потім, з часом можуть почати страждати від патологічного накопичення);

- соціальна ізоляція (люди, які уникають спілкування, не здатні знайти спільну мову з оточуючими, або занадто сором'язливі і тому добровільно відмовляються від соціальних контактів, швидше за все знайдуть «віддушину» у накопиченні всіляких речей);

- невирішені проблеми (ігнорування проблем, звикання жити з ними, не бажання їх вирішувати згодом призводить до сильного і постійного стресу. Такий стрес може спровокувати розвиток синдрому Мессі) [5].

Характерними ознаками синдрому Мессі є недбале та вкрай зневажливе ставлення до себе і внутрішня бідність (крайня неохайність, байдужість до свого зовнішнього вигляду та вигляду власного житла, відмова від дотримання норм гігієни, прийнятих у суспільстві), соціальна ізоляція (замкнуте проживання в своєму житлі), апатія, схильність до накопичення і збирання всяких атрибутів (патологічне накопичення непотрібних, що вийшли з вживання речей) і відсутність сорому[3].

Також потрібно розрізняти вагомні ознаки, які відрізняють патологічне накопичення від колекціонування чи шопоголізму. Так, головною особливістю особи з синдромом Мессі є поява в будинку великої кількості речей, які розкидані хаотично та заважають використовувати житло за призначенням, ускладнюючи пересування по будинку, внаслідок чого блокуються виходи з кімнат.

Колекціонери, як правило, зберігають предмети, що мають цінність і відрізняються від інших, щоб мати можливість показати їх комусь, хто може їх оцінити. На відміну від колекціонерів, люди із синдромом патологічного накопичення не можуть досягти таких цілей, тому що для оточуючих людей зібрані речі мають незначну цінність.

Шопоголіки, навпаки, отримують задоволення саме від витрати грошей на нові речі, в той час як сіллогомани прагнуть утримувати речі і рятувати зі смітника те, що, як їм здається, ще можна використовувати.

Інакше кажучи, накопичення – це явище протилежне шопоголізму, коли людина прагне знайти нові речі з нульовими або мінімальними витратами. Цінність речей при цьому не має значення [8, с. 13].

Синдром Мессі як психічний розлад характеризується наявністю таких симптомів:

- труднощі з прибиранням (творчий безлад поширюється не тільки на робочий стіл, але і на інші поверхні. Цвіль, пил, іржа, павутина лише поширюються);

- звалювання старих речей та їх залишків у безладні купи, без розбору, системи і сортування;

- небажання викидати негідне (відсутність бажання очищати своє житлове приміщення від речей, які давно не використовуються, наприклад, дірявий светр, зламаний стілець чи телевізор, який не підлягає ремонту);

- поступове обмеження об'ємів життєвого простору через надмірне накопичення речей;

- дуже дбайливе ставлення до незначних речей;

- безпорадність перед хаосом речей;

- зневага гігієною та зміною білизни (недотримання правил особистої гігієни, що може стати причиною як незначних проблем зі здоров'ям, так і серйозних захворювань);

- нестримні пориви купувати непотрібні предмети за символічну вартість на розпродажах і блошиних ринках;

- прийом непотрібних, але безкоштовних виробів від інших людей;

- самоізоляція (особа з патологічним накопиченням прагне до самотності та демонструє недовірко-вороже ставлення до людей, включаючи близьких, друзів, сусідів та просто прохожих осіб) [1, с. 5].

Як вважає науковець С. Андерсон, що тринадцять років досліджував цю недугу, пристрасть до колекціонування закладена у мозку людини. З віком ця пристрасть у одних проходить, в інших переростає в серйозне захоплення. На думку вченого, за пристрастю до колекціонування відповідають певні ділянки кори головного мозку, пов'язані з цілеспрямованою поведінкою, плануванням, організацією і прийняттям рішень.

Автор стверджував, що внаслідок пошкодження лобової частки люди, які ніколи раніше не були помічені за збиранням і складуванням непотрібного мотлоху, починають активно цим займатися після того як: вдарилися головою, перенесли хірургічну операцію на головний мозок або переохворіли на вірусний енцефаліт. Томографічне дослідження показало, що відбувається у сіллогаманів – активність певних зон мозку при прийнятті рішення «викинути або залишити» у них набагато вище, ніж у інших людей [6].

Причини синдрому Мессі фахівці здебільшого бачать у таких провокуючих факторах:

- черепно-мозкова травма. Після певних пошкоджень голови у людини може істотно змінитися світогляд. Офіційно вона залишиться адекватною, але за стінами свого будинку буде готова збирати гори непотрібного сміття у вигляді серветок та іншого використаного матеріалу;

- втрата близької людини. Спочатку речі, наповнені спогадом. Просто кількість матеріальних речей, що заповнює психологічну пустоту та емоційну біль;

- дитяча травма, установка. Можна закріпити ази такої поведінки ще в неохайних батьків і продовжувати накопичувати зайві речі до моменту, коли самі не можуть це контролювати;

- ультра економія. Страхи. Той, хто пережив голод, дефіцит починає цінувати найменшу їжу і речі. Це може закріпитись на емоційному рівні і призвести до звички зберігати все «на чорний день» або «колись пригодиться»;

- соціальна дезадаптація. Деякі люди не можуть вважатися повноцінними представниками соціуму через свій замкнений характер. З наявних у них осель вони створюють барикади у вигляді непотрібного мотлоху, візуально захищаючись таким незвичайним чином від зовнішнього світу;

- проблеми в дитинстві. В цьому випадку дитина могла відчувати дефіцит уваги з боку батьків щодо подарунків і приємних сюрпризів. Для неї в процесі дорослішання кожна річ стала мати особливе значення, тому в особи автоматично запустився механізм накопичення;

- покоління часів дефіциту товарів. Подібних людей можна прирівнювати до дітей війни, які випробували на собі голод і розруху. Якщо людині свого часу гостро не вистачало найнеобхідніших для існування речей, то вона починає потім збирати все, що попадається під руку, на «чорний день»;

- депресія. Деякі люди мають звичку «заїдати» стрес або влаштовувати черговий рейд по магазинах. Люди із синдромом Мессі за будь-якої кризової ситуації починають завалювати своє житло всяким непотрібним мотлохом, заспокоюючи себе подібним дивним способом;

- психічне захворювання, шизофренія. Часто супроводжується патологічним накопиченням. Люди з подібним душевним розладом схильні не тільки до неадекватних вчинків, але і до збору, непотрібних для побуту, предметів;

- самотність. Деякі особистості відчувають себе дещо впевненіше, коли при відсутності у колі друзів їх оточують речі. Кількість зайвого мотлоху в описуваних осіб стає просто загрозливою, тому що іноді людині навіть ніде лягти поспати через наповненість житлового приміщення сміттям.

Причини виникнення синдрому Мессі свідчать про те, що в людини стався досить істотний збій у психіці. Якщо люди люблять купувати нові речі, то це не вважається відхиленням від норми. Набагато небезпечнішим є ситуація, коли сіллогаман дбайливо зберігає навіть зламані ручки і використані шприци в надії, що вони стануть у пригоді в майбутньому [4; 7; 12].

Синдром Мессі як прояв нав'язливої поведінки в осіб зрілого віку проявляється у різній інтенсив-

ності. Таке патологічне накопичення особистості відбувається на різних стадіях. На першій стадії розвитку патології у особи багато інтересів. За бажання вона здатна провести генеральне прибирання у себе вдома, але вже не може просто привести в порядок окремі місця. Тому часто за загальної чистоти у неї спостерігаються невеликі захарашення посудом, паперами, речами і так далі. Особиста гігієна, як і раніше, перебуває на першому місці, і прихід гостей з радістю очікується господарем будинку. Робота залишається неухильною необхідністю, яку він постійно дотримується. Під час її протікання спостерігається схильність людини до придбання речей, які не належать до предметів першої необхідності. Люди, які схильні до сіллогоманії, не пропускають ні одну точку продажу дешевого товару найрізноманітнішого виду. При цьому вони керуються не підрахунками економії свого бюджету, а міркуваннями, що будь-яка дрібниця однозначно стане в нагоді в майбутньому.

Друга стадія характерна тим, що хворий вже не може якісно прибрати власний будинок. У нього ще багато інтересів за межами рідних стін, але, опиняючись в них, він не здатний що-небудь викинути, або підтримувати порядок, наведений чужими руками. Для нього стає цілком звичайною справою змішувати папери з брудним посудом, або спати на ліжку, заваленому повсякденним одягом. Хворий починає цуратися гостей, під різними приводами відхиляючи їх візит. Але за особистою гігієною він ще стежить, правда вже абияк. Робота поступово втрачає свою необхідність, і на перший план виходять приховані неврози і страхи.

Третя стадія являє собою переломний момент. Без лікування синдрому Мессі стан сіллогомана погіршується. Зникають усі інтереси, що є за межами дому. Почавши якусь справу, він не здатний довести її до кінця. Тому в його домі скрізь валяється недоїдена їжа, недомитий посуд і так далі. Хворий усіляко перешкоджає візиту сторонніх людей. Про особисту гігієну він уже забуває. Викупатися, випрати або переодягнутися становить для нього нездійсненне завдання. Він уже не здатен працювати, а соціальна взаємодія поступово сходить нанівець [8; 11].

Уявлення синдрому Мессі як патологічного накопичення буде неповним без розгляду основних його видів і детального опису. Наприклад, розрізняють псевдо-колекціонування як вид патологічного накопичення. Істинний збирач будь-яких цінностей шукає виключно ті предмети, які припали йому до душі. Хтось мріє стати власником рідкісних екземплярів холодної зброї, а деякі люди бачать своє хобі в колекціонуванні метеликів. Однак людина із синдромом Мессі не зупиняється на бажанні придбати один або два предмети. Вона починає гарячково збирати

всякі дрібниці, які насправді йому ніколи не знадобляться.

Вінтажизм як синдром Мессі явище неоднозначне, не слід плутати озвучене поняття з бажанням людини добути антикварну річ. Одна справа намагатися прикрасити своє житло рідкісними за історичною цінністю речами, але часто такий запал трансформується саме у схильність до накопичення. Житло таких диваків часто нагадує музей, який завалений атрибутикою різних епох.

Придбання безлічі тварин є наступним різновидом синдрому Мессі. У багатьох жалісливих одиноких жінок знайдеться притулок для армії бездомних хвостатих друзів. Це також прослідковується в жінок, що втратили своїх дітей (викидень чи аборт) і через тварин намагаються компенсувати, прожити відчуття материнської любові.

«Пригодизм» – люди з подібною моделлю поведінки ніколи не винесуть на звалище якусь річ. Їм легше зробити зі свого місця проживання зону антисанітарії, ніж розлучитися з накопиченим мотлохом. У їхньому будинку, гаражі, комірчині чи балконі з легкістю можна знайти техніку, що давно вийшла з ладу, яка не підлягає ремонту.

Деякі жінки настільки захоплені домашніми заготовками на зиму, що часом втрачають відчуття реальності. Вся кухня і комори зазвичай завалені банками різного розміру. Багато ємностей для консервації часто не використовуються в цих жінок, але їм важливо відчувати себе готовими до процесу приготування солінь, салатів і маринадів, що є проявом «консервізму».

Сентиментальний Плюшкін – один із найпоширеніших різновидів синдрому Мессі. У деяких випадках просто не піднімається рука, коли хочеш позбутися будь-якого предмета. Це може бути пам'ятна річ або просто подарунок друга, який був презентований від щирого серця. Однак у людей із синдромом Плюшкіна всі наявні навколо них предмети набувають символічної значимості [9; 10].

**Висновки.** Отже, синдром Мессі – це психічний розлад, який знижує особистісні ресурси зрілих осіб, утрудняє перебіг особистих контактів, а також процесів саморозвитку і самопізнання, порушує формування позитивних особистісних властивостей, сприяє виникненню і закріпленню неефективних схем емоційного реагування та мислення.

З огляду на актуальність зазначеної проблеми, недостатність її розробленості в сучасній психологічній науці як у теоретичному, так і в експериментальному планах, та її важливості для вирішення нагальних практичних питань вважаємо перспективним для розвитку подальших досліджень підготувати та провести експериментальне дослідження особливостей осіб із синдромом Мессі в зрілому віці за допомогою комплексу методик для діагностики схильності до накопичення.

**Література:**

1. Белугина О.С. Патологическое накопительство, или синдром Плюшкина: психиатрия и психофармакотерапия им. П.Б. Ганнушкина: № 03-04, 2018. С. 47–50.
2. Годфруа Ж. Что такое психология : учеб. пособ. 2-е изд. Москва : Мир, 1996. 496 с.
3. Коркина М.В., Лакосина Н.Д., Личко А.Е., Сергеев И.И. Психиатрия: учеб. пособ. Москва : МЕДпресс-информ, 2015. 285 с.
4. Королева Е.Г. Редкие заболевания: синдром Диогена. *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*. 2012. № 2. С. 86–88.
5. Самохвалов В.П. История души и эволюция помешательства: учеб. пособ. Сургут : АИИК «Северныйдом», Северно-Сибирское кн. изд-во, 2010. 286 с.
6. Clark A.N.G., Mannikar G.D. & Gra I. Diogenes Syndrome: a clinical study of gross self-neglecting old age: *Lancet*, 1975. P. 287.
7. Colm Cooney Colm., Hamid Walid. Review: Diogenes syndrome. *Age and Ageing* : Sept, 2013. P. 330.
8. Cybulska E. Senile Squalor: Plyushkin not Diogenes Syndrome. *Psychiatric Bulletin*. 2009. P. 120.
9. Macmillan D., Shaw P. Senile break down in standards of personal and environmental cleanliness: *BMJ*, 2016. P. 103.
10. Marcos M., Gomez-Pellin, MC. A tale of a misnamed eponym: Diogenes syndrome: *Int. J. Geriatr, Psychiatry*, 2018. P. 990.
11. Rosenthal M., Stelian J., Wagner J., Berkman P. Diogenes syndrome and hoarding in the elderly: case report. *Isr J Psychiatry Relat Sci*, 2011. P. 29.
12. Синдром Плюшкина: причины, стадии развития, симптомы и лечение болезни. *Депрессия. ru*. URL: <http://depressio.ru/drugie-bolezni/manii/750-sindrom-plyushkina.html> (дата обращения: 14.11.2019).
13. Синдром Плюшкина: развитие, проявления, диагностика, как бороться и лечить. *Синдром.Инфо – профессиональный медицинский ресурс о синдромах*. URL: <http://sindrom.info/plyushkina> (дата обращения: 14.11.2019).

**Lehka A. I., Kuleba M. M. Theoretical and methodological ambush of special features for mature children with pathological accumulations**

*The article is devoted to the coverage of one of the topical theoretical and methodological problems in modern psychology, which has insufficient elaboration in both theoretical and practical plans, namely the study of the propensity to accumulate in adults. The pathological accumulation of old and unnecessary things is called Messi syndrome, which manifests itself in the intolerance of parting with old things.*

*Since the features of Messi syndrome in adulthood have not been studied in adulthood, it is considered appropriate to qualitatively investigate this phenomenon, which will in the future reduce the risk of undesirable tendencies in the development of personality and to take adequate measures for timely correction.*

*Thus, the authors of the article analyzed and theoretically carried out the study of the concept of Messi syndrome, identified the characteristics of persons with pathological accumulation. The manifestation of the main symptoms associated with Messi syndrome, which leads to increased anxiety, self-doubt, a tendency to deep doubts, indecision in decision-making, a heightened sense of duty and responsibility, a detailed thinking about their behavior. On the basis of the revealed personal signs of manifestation of obsessive behavior, the substantiation of the provoking factors that characterize the pathological accumulation was made. The risk factors leading to the development of Messi syndrome are age, unresolved problems, social isolation and personal indecision.*

*The article also introduces an extension of the stages of Messi syndrome as an obsessive behavior. Knowledge of the main types of pathological accumulation is of particular importance.*

*Also, on the basis of a comprehensive theoretical and methodological analysis of the literature, the relationship of features of persons in whom there is a pathological accumulation with the factors of their emergence at adulthood is determined. Perspective for studying the problems of pathological accumulation in adults is the need to empirically identify the psychological characteristics of persons with Messi syndrome in adulthood, which will become the next stage in the study of this problem.*

**Key words:** *pathological accumulation, Messi syndrome, syllogomania, obsessive behavior, psychological features of mature age.*



УДК 159.922.8 : 004.77

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.17>**Л. О. Ляховець**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка**А. О. Лісневська**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

## ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ЮНАКІВ-КОРИСТУВАЧІВ МЕРЕЖІ INSTAGRAM

*У статті розглядається питання побудови Я-образу юнаків-користувачів соціальних мереж, пов'язане із самопрезентацією та пошуком власної ідентичності в інтернет-середовищі. Самопрезентація як чинник соціальної адаптації особливо актуальна для осіб юнацького віку (зокрема, у контексті набуття ідентичності – самототожності, цілісності свого «Я»), що й зумовлює детальне вивчення заявленої проблеми.*

*Представлено методи, застосування яких дало змогу здійснити вивчення «Я-віртуального» користувачів мережі Instagram із співпадаючими та неспівпадаючими іпостасями їхнього образу «Я».*

*Проведене дослідження дало змогу розділити опитаних юнаків на 2 групи: із співпадаючими та неспівпадаючими іпостасями їхнього «Я-реального» та «Я-віртуального». У представників цих груп виділено спільні і відмінні інструменти створення віртуального образу. Спільні інструменти: кількість підписників; правдивість інформації у профілі; фото-відео контент з участю самого користувача; частота викладання постів; емоційна реакція у разі їхньої непопулярності. Відмінні інструменти: мотиви реєстрації в Instagram; частота відвідування мережі; види Instagram-активності; цільове призначення фотохостингу.*

*Юнаки зі співпадаючими іпостасями «Я-реального» та «Я-ідеального» активно створюють образ, найбільш запитаний у користувачів Instagram (тому вони щодня присутні в мережі, намагаються бути корисними й цікавими іншим, постять «тільки важливу» й позитивну інформацію, багато спілкуються на мейнстрімні теми і заперечують важливість власного рейтингу).*

*Юнаки з неспівпадаючими образами «Я-реального» та «Я-ідеального» орієнтовані на комунікації та самоствердження у мережі (швидко вдовольняють свої афіліативні й пізнавальні потреби, активно спілкуються на різні теми, вільно висловлюють свою думку, визнають важливість власного рейтингу).*

*Встановлено структуру віртуальної самопрезентації. В юнаків зі співпадаючим «Я-реальним» та «Я-ідеальним» вона чотирикомпонентна: засоби конструювання образу «Я»; соціальна сміливість; соціальна тривожність та способи управління враженням аудиторії. У юнаків із неспівпадаючим «Я-реальним» та «Я-віртуальним» – трикомпонентна: мотиви Instagram-активності; емоційна реакція інших користувачів; соціальний статус.*

*Ключові слова: соціальні мережі, віртуальний образ, управління враженням, самоідентифікація, структура «Я-віртуального».*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку українського цифрового суспільства позначений глобалізацією інформаційного простору, стрімким зростанням засобів технологічного вдосконалення інтернет-мережі (засобами web 2.0), а віртуальність у різних її формах перетворюється на невіддільний фактор соціального, економічного, культурного функціонування людини.

Зазначена теза закономірно зумовлює питання про безпечність впливів інформаційних потоків на активних користувачів. Наразі можна виділити два різноспрямованих підходи до аналізу проблеми: представники першого вважають кіберпростір «зоною найближчого розвитку» сучасної

молоді, сферою «нової культури», в якій формуються інші правила поведінки особистості, її інформативно-комунікативні адаптаційні стратегії, здатність презентувати свої уміння, створювати певний образ «Я» як у реальному, так й у віртуальному житті (О. Белінська, О. Войскунський, О. Глухов, А. Жичкіна, К. Карделлан, Ю. Кузнецова, Н. Чеботарьова, Н. Чудова та ін.). Зокрема, О. Глухов зазначає: «віртуальний простір соціальних мереж робить світ міжособистісної взаємодії більш відкритим і прозорим, що недосяжно в офлайн-контактах, <...> надає набагато сприятливіших умов для самопрезентації і початкового зав'язування контактів, а це в перспективі змінюватиме

типові форми самопред'явлення, спілкування, дружби, любові...» [1, с. 41].

Представники другого підходу (О. Вацлавик, А. Гаспарян, Д. Грінфілд, Н. Калька, Л. Оришин, Дж. Сулер, К. Янг) застерігають користувачів від негативного впливу Мережі, зокрема, через активне поширення різноманітних інтернет-адикцій та ризиків (інтернет-залежності, селфіманії, кібербулінгу, лайкінгу, троллінгу, мережевої депресії тощо).

Спробу звести наведені вище погляди до спільного знаменника здійснила С. Паньшина, наголосивши на тому, що «вплив комп'ютерних технологій на людину неоднозначний. Комп'ютеризація спричиняє як негативні, так і позитивні соціальні й психологічні наслідки; <...> а вплив інформаційних технологій на людину загалом – амбівалентний і багатогранний» [2, с. 256].

Особливої ваги проблема віртуальної самопрезентації набуває в юнацькому віці, оскільки зараз засобами кіберсамоідентифікації вирішується низка завдань вікового розвитку (зокрема, набуття соціальної компетентності, самобутності, сепарація від батьків, професійне самовизначення). «Традиційні форми, в яких ці завдання вирішувалися юнаками в «доінформаційну епоху» – навчання, робота, служба в армії, – наразі стають неприйнятними, однак їм на зміну приходять можливості використовувати в тих же цілях віртуальну реальність Інтернету» [3, с. 166].

Розвиток нових інформаційних технологій, модифікуючи спосіб життя сучасної молоді людини, має закономірні наслідки для становлення її ідентичності та самопрезентації. Реалізувати ці можливості, за даними, отриманими компанією Smart Insights, молодь може в таких найвідоміших міжнародних соціальних мережах: Facebook.com із активною аудиторією у 2 млрд, YouTube – 1,5 млрд та Instagram – 800 млн (з яких українців – 11 млн; причому частка young adults (віком 18–24 роки) зросла з 37% у 2013 р. до 71% у 2018 р.) [4].

Останнім часом істотно збільшилася кількість публікацій, присвячених вивченню феномена соцмереж узагалі й Instagram зокрема. Останній привертає увагу дослідників кількох дотичних наукових напрямів: соціології, філософії і культурології, ЗМІ і масових комунікацій, психології управління, соціальної психології. Предметом вивчення вітчизняних науковців виступають такі психологічні аспекти самопрезентації на різних соціальних платформах:

1) методологічні засади досліджень, феноменологія, закономірності самоідентифікації та самопрезентації в соціальних мережах (І. Абітов, І. Бабаєва, 2014; Н. Козлова, І. Сушков, 2014; С. Кураєва, 2017; О. Белінська, О. Гавриченко, 2018; Д. Пупкова, 2018; Г. Солдатова, Д. Погорелов, 2019);

2) моделі комунікації в контексті теорії «мовних ігор», які доводять, що образ сучасної людини в Мережі вибудовується за новими сценаріями і вступає в конфлікт із традиційними сценаріями (О. Сергеева, 2015; О. Васіна, 2016);

3) хеш-тексти як засоби самоопису та принципово новий формат поєднання вербальних і невербальних способів взаємодії в соцмережах (М. Поваріцина, 2015; О. Смагіна, 2017; О. Трутнев, 2017; Ю. Наволока, 2018);

4) конструювання гендерної ідентичності в інтернет-просторі (О. Максимова, 2016; О. Щекотуров, 2016; Л. Сулейманова, 2017);

5) аналіз відеоконтенту Instagram, зокрема феномена «селфі» (Д. Погонцева, 2013; Д. Вольф, 2014; А. Дроздова, 2017; В. Пилипенко, М. Антонов, 2019);

6) конструювання образу «Я» у віртуальному просторі, феномен альтернативної ідентичності (О. Белінська, А. Жичкіна, 2004; О. Войскунський, О. Євдокименко, 2013; Н. Бутрова, О. Цариценцева, 2014; М. Бичкова, 2016; К. Задирака, 2016; М. Карпова, М. Моніна, 2018; Г. Солдатова, 2018 та ін.).

Слід зазначити, що аналіз наведених вище праць не дає однозначної відповіді на запитання: наскільки коректно профілі користувачів Instagram відображають їхню реальну особистість та «істинне Я»? Погляди дослідників розподіляються між двома умовними полюсами: на одному – «про створення переважною більшістю юнаків-користувачів соцмереж принципово інших віртуальних особистостей, відмінних від їх реального «Я», говорити не доводиться» [5, с. 63]; на другому – «поступово стає нормою презентація фальшивих/неправдивих персон, за якими приховується як часткова зміна даних про себе (вік, стать, сімейний статус, професія), так і конструювання альтернативної ідентичності (зміна імені, статі, біографії тощо); причому, самі користувачі таку неправду вважають цілком припустимою» [6, с. 67].

Отже, незважаючи на чисельні розвідки, які стосуються вивчення особливостей ідентифікації та самопрезентації представників різного віку і статі в інтернет-просторі, питання створення віртуального образу юнаками-користувачами Instagram, на нашу думку, висвітлено не досить.

**Мета статті** – вивчення технік конструювання віртуального образу та структури самопрезентації юнаків-користувачів Instagram із співпадаючими та неспівпадаючими образами «Я-реального» та «Я-віртуального».

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні взяли участь студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка психолого-педагогічного та філологічного факультетів, денної форми навчання. Середній

вік – 18 років. Загальна кількість досліджуваних – 90 осіб, серед яких – 10 чоловічої і 80 жіночої статі, що пояснюється педагогічним профілем освіти.

Особливості конструювання віртуального образу користувачів соцмереж та його структура вивчалися за допомогою анкети «Самопрезентація в Instagram», «Шкали вимірювання тактик само презентації» (С.-Ж. Лі, Б. Куіглі), методики «Хто я?» (М. Кун в адапт. Т. Румянцевой), вільного малюнка «Я в реальному світі», «Я в Instagram».

За результатами методики «Хто Я?!» виокремилися дві групи опитаних; критерієм поділу виступив показник «співпадіння – неспівпадіння» іпостасей «Я-реального» та «Я-віртуального». 48% респондентів характеризуються неспівпадінням зазначених образів і 52% – співпадінням. На думку О. Войскунського, якщо типи реального та віртуального «Я» особи збігаються, то досліджувані вдоволені актуальним рівнем своєї соціалізованості як у реальному соціумі, так і в кіберпросторі [цит. за: 3, с. 40]. А посилення дисонансу між «Я-реальним» та «Я-віртуальним» призводить до «Его-розпаду»: невдоволення собою, уповільнення самоідентифікаційних процесів, відчуття дисгармонійності свого розвитку, зазначає М. Іванов [цит. за: 3, с. 167].

Особливості конструювання віртуального образу юнаками-користувачами соцмереж виділено шляхом опрацювання відповідей на запитання авторської анкети (котра розкриває 7 базо-

вих інструментів самопрезентації в Instagram), наведені в таблиці 1, так само як і частотний розподіл відповідей респондентів обох груп.

Отже, особливостями самопрезентаційної поведінки юнаків-користувачів із неспівпадаючими образами «Я» виступають такі: розміщення достовірної обов'язкової особистої інформації; пізнавальний та афіліативний мотиви реєстрації в соцмережі; нетривале щоденне перебування в Instagram; цей час витрачається на нові знайомства, спілкування, публікацію власного візуалізованого контенту; пости містять лише важливу інформацію, емоційні оцінки новин, оригінальні власні думки; мотив перебування на соціальній платформі – потреба в самоствердженні.

Самопрезентація користувачів із співпадаючими образами «Я» або містить правдиву особисту інформацію, або взагалі жодної; причини реєстрації на платформі – полімотивовані; наявне тривале щоденне перебування в Instagram; витрачають цей час на ознайомлення з новинами друзів; власні пости публікують нечасто, наповнюючи їх «корисною» інформацією і цитатами; мотив перебування в соцмережі – потреба в підтримці.

З метою поглиблення уявлень про структуру віртуальної самопрезентації в опитаних двох зазначених вище груп було застосовано процедуру факторного аналізу, що дало змогу виділити чотири біполярні фактори першого порядку в структурі віртуального самоопису юнаків із неспівпадаючими образами «Я» (які пояснюють

Таблиця 1

### Техніки створення віртуальних самоописів у юнаків із неспівпадаючими і співпадаючими образами «Я»

Інструменти самопрезентації в Instagram	Узагальнені самоописи в юнаків (у %)	
	із неспівпадаючими іпостасями «Я» (n=43)	із співпадаючими іпостасями «Я» (n=47)
1. Основне фото (юзерпик)	– реальне (93%); – з інтернет-фото-банку (7%)	– реальне (93%); – з інтернет-фото-банку (7%)
2. Особиста інформація про файлу	– є обов'язкова інформація (62%) – інформація про хобі, улюблені / рекомендовані фільми, книги та ін. (14%)	– є обов'язкова інформація (61%) – жодної особисто важливої інформації немає взагалі (33%)
3. Мотив реєстрації	– однаково виражені 2 групи мотивів: пізнавальні й афіліативні (по 42%)	– однаково виражені 3 групи мотивів: пізнавальні, афіліативні і зовнішні (по 33,3%)
4. Instagram-активність	– близько 1 години на день (42%)	– близько 3-х годин на день (35%)
5. Соціальне визнання сторінки	– кількість підписників у середньому від 200 до 500 (52%); – кількість підписників більша від 500 осіб (25%)	– кількість підписників у середньому від 200 до 500 (58%); – кількість підписників менша від 200 осіб (23%)
6. Зміст контенту	– одноосібні фото (власне реальне зображення – 83%); – явища природи (14%); – важлива інформація (41%), смайлики (21%), власні роздуми (14%), лайфхаки (10%)	– одноосібні (власне реальне фото – 87%); – групові фото з друзями, святами, відпочинком (10%); – важлива інформація (65%), цитати й афоризми (13%)
7. Управління враженням інших користувачів	– неготовність викласти свої невдалі фото (35%); – важливість рейтингу власних постів (важливі для 55%); – статус у мережі (важливий для 35%); – реакція на популярність власних постів: радість (83%), байдуже ставлення (17%)	– неготовність викласти свої невдалі фото (55%); – важливість рейтингу ваших постів (важливі для 45%); – статус у мережі (важливий для 16%); – реакція на популярність власних постів: радість (61%), байдуже ставлення (39%)

53,24% сумарної дисперсії) і три біполярні фактори – в юнаків із співпадаючими образами «Я» (які пояснюють 54,87% сумарної дисперсії).

Структура віртуальної самопрезентації користувачів із *неспівпадаючими образами «Я»*

До першого фактора «Мотиви Instagram-активності» (внесоку загальну дисперсію – 26,76%) увійшли такі позитивно навантажені дескриптори (розташовані в порядку зменшення їхніх навантажень): мотив Instagram-активності, частота постів, інформація в постах, основне фото профілю; і негативно навантажені – «віртуальна самопрезентація вирішує проблеми реальної», легкість створення образу в мережі. Користувачі цієї групи, наповнюючи свій профіль різноманітною фото-, відео, текстовою інформацією, з одного боку, демонструють власні інтереси та цінності; діляться ними з віртуальною спільнотою; самостверджуються як компетентні особи, а з іншого – переглядають візуалізований контент інших користувачів, визначаючи перспективні напрями власного розвитку в кіберпросторі (навіть якщо відвідують Instagram «без особливих мотивів»).

Другий фактор «Емоційна реакція інших» (15,26%) утворений такими позитивно навантаженими характеристиками: емоційною реакцією інших на невисоку Instagram-активність власника сторінки, важливістю власного рейтингу, емоційною реакцією інших на високу Instagram-активність; і негативно навантаженими – соціальною сміливістю, легкістю створення образу в мережі, інформацією в постах, найбільш привабливим в Instagram, кількістю підписників. Самопрезентація в юнацькому віці стає більш проактивною. Користувачі взаємодіють із віртуальною аудиторією (оскільки їхньою провідною потребою в соцмережах є пошук нових знайомих), активно презентують власний (не розважальний) фото-відео-контент. Це потребує від них прояву емоцій: технічно їх важко продемонструвати «наживо» в мережі, але прагнення отримати потужний зворотний зв'язок (наприклад, насичене неформальне спілкування) змушує до інтенсивних комунікацій, що дає змогу користувачеві самому перейти певні експресивні стани.

Третій фактор «Соціальний статус/статус у мережі» (11,26%) представлений такими позитивно навантаженими складниками, як: час перебування в Instagram, особиста інформація у профілі, юзерпик, емоційна реакція інших на високу Instagram-активність, категорія власного фотоконтенту, інформація в постах, і негативно навантаженими – мотив реєстрації, кількість підписників. Однією з особливостей віртуальних комунікацій виступає нівелювання реального статусу користувача (через анонімність, «безтілесність», дистанційованість і режим «інкогніто»), і, як результат, з'являється можливість для зміни

ідентичності й вибору будь-якого бажаного статусу. Самопрезентаційна поведінка користувачів із неспівпадаючими образами «Я» доволі прогнозована: вони активно викладають правдиву особисту інформацію, підтримують емоційну зацікавленість віртуальної спільноти до себе і візуалізованого контенту сторінки (акцентуючись на «корисних постах» та нестандартних власних міркуваннях).

Структура віртуальної самопрезентації користувачів із *співпадаючими образами «Я»*.

До першого фактора «Засоби конструювання образу «Я» в кіберпросторі» (внесок у загальну дисперсію – 18,31%) увійшли такі позитивно навантажені дескриптори: юзерпик, інформація в постах, особиста інформація у профілі, мотив Instagram-активності, та негативно навантажені – кількість підписників, мотив реєстрації. Особливості соціальних мереж (такі як: автокомунікація, дискусійність, анонімність) створюють передумови для інтенсивної роботи над бажаним віртуальним «Я». У зв'язку з відсутністю фізичного самопозиціонування у мережі єдиним дієвим способом самопрезентації виступає фото користувача. Завдяки візуалізованому контенту та інформації в постах користувачі задовольняють підвищену потребу у схваленні й позитивній оцінці, що не дивно, оскільки 90% опитаних – юнки. Жінки більше від чоловіків залежать від публічної оцінки своєї зовнішності, інтелекту, здібностей, особистості, а це, у свою чергу, формує їхнє ставлення до себе. Крім того, сучасні реалії перетворюють зовнішність людини на спосіб візуальної комунікації та стратифікації.

Другий фактор «Соціальна сміливість» (12,88%) утворений такими позитивно навантаженими характеристиками: соціальною сміливістю, легкістю створення образу в мережі, особистою інформацією в профілі, та негативно навантаженими – мотивом Instagram-активності, частотою викладання постів, інформацією в постах. Самооцінка в юнацькому віці стає більш стійкою, знаючи свої сильні (майстерність створення візуалізованого контенту, комунікативні навички, прагнення до новизни, активність та ін.) і слабкі сторони, користувачі, презентуючи себе, можуть маніпулювати деякими фактами (будучи переконаними, що їхній віртуальний образ максимально наближений до реального, – ретельно підбирають інформацію для постів (які виходять нечестю), індивідуалізують та емоційно насичують її). Внутрішньо ці користувачі налаштовані на конкуренцію в соцмережах: вони зазвичай декларують особисту відкритість, розкутість, готовність до розширення контактів, але водночас нові соціо-нормативні мережеві канони тримають їх у постійній напрузі і змушують бути готовими до миттєвих змін свого вже усталеного віртуального образу.

Третій фактор «Соціальна тривожність» (12,55%) представлений такими позитивно навантаженими складниками, як: емоційна реакція інших на високу Instagram-активність, наближення образу в мережі до ідеального, мотив Instagram-активності, тривалість часу, та негативно навантаженими – проведеного в Instagram, власний фотоконтент. Наповнення цього фактора доповнює інформацію, подану в першому факторі про те, що жінки через більшу соціабельність постійно потребують зовнішньої (бажано високої і доброзичливої) оцінки особистих рис, поведінки, вчинків. Про це свідчить, зокрема, прагнення довести свій віртуальний образ до ідеального, орієнтуючись на смаки, вподобання, емоційні реакції аудиторії соцмережі та мотиви її Instagram-активності.

Четвертий фактор «Способи управління враженням (віртуальної аудиторії)» (11,13%) об'єднав такі позитивно навантажені характеристики: відповідність кількості підписників реально знайомим людям, особиста інформація у профілі, інформація в постах, і негативно навантажені – «віртуальна презентація вирішує проблеми дефіциту реальної», власний фотоконтент в Instagram. Користувачі із співпадаючими образами «Я» досить вдало управляють враженнями кіберспільноти, зокрема, перебуваючи в соцмережі, вони: 1) взаємодіючи з іншими, демонструють нормативну поведінку; виконують усі вимоги до заповнення профайлу (збільшуючи так число підписників); заявляють про себе як про компетентного користувача; 2) показують свої соціальні здібності, вміло встановлюючи баланс між потребою коментувати новини інших користувачів і створювати власний контент (бо не хочуть стати абсолютно непомітними, анонімними, нецікавими власниками профілю); 3) демонструють публічне самоусвідомлення (вони – як приклад для інших членів спільноти), яке вимагає розподілу їх уваги між двома складними й відповідальними процесами: конструювання власного образу і реагування на зовнішній контроль й оцінювання їхніх дій (в обох процесах так чи інакше задіяні інші користувачі, від думки яких залежить самопочуття юнаків із співпадаючими іпостасями «Я»).

**Висновки.** Сучасні юнаки легко інтегруються в кіберпростір, першочергово опановуючи два аспекти його функціонування: прийнятні стратегії і зміст самопрезентації та ефективні способи конструювання власного віртуального образу, що значно полегшує їм вирішення основних вікових завдань розвитку та переживання окремих аспектів нормативних криз.

Особливостями віртуальної самопрезентації в юнаків-користувачів Instagram виступають: варіативність розміщеного контенту; гуманістична спрямованість; візуалізація Я-інформації; широке розмаїття використовуваних інструмен-

тів самоопису. Певні відмінності спостерігаються в самопрезентації юнаків із неспівпадаючими і співпадаючими образами «Я-реального» та «Я-віртуального»: якщо перші демонструють автентичну й автономну подачу Я-інформації, то другі – залежну від думки і смаків інших користувачів.

Найважливішим компонентом віртуальної самопрезентації у юнаків із неспівпадаючими іпостасями «Я» є просоціальна мотивація, пов'язана з причинами їхньої Instagram-активності; а в юнаків зі співпадаючими іпостасями «Я» – засоби створення власного образу, максимально наближеного до ідеального.

На нашу думку, перспективою подальших досліджень може стати вивчення феномена альтернативної ідентичності в користувачів різного віку і статі та особливостей її прояву й презентації.

#### Література:

1. Глухов А.П. Межличностной виртуальный серфинг: самопрезентация и межличностная коммуникация цифрового поколения в социальных сетях. *Социальные сети как площадка организации межличностных коммуникаций и перформанса идентичности цифрового поколения*: сб. мат-лов исследования / науч. ред. И.П. Кужелева-Саган. Томск : Изд. дом ТГУ, 2016. С. 7–45.
2. Панышина С.Е. Образ «Я» в интернет-общении: психологические подходы к пониманию проблемы. *Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире*: сб. науч. трудов II Международ. науч.-практ. конф., г. Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г. Москва : РУДН, 2015. С. 256–262. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=34231292> (дата звернення: 28.02.2019).
3. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета. Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
4. Социальные сети в 2018 году: глобальное исследование. URL: <https://www.web-canape.ru/business/socialnye-seti-v-2018-godu-globalnoe-issledovanie> (дата звернення: 15.02.2020).
5. Бычкова Н.М. Миллениумы: реальное «Я» против виртуального? *Социальные сети как площадка организации межличностных коммуникаций и перформанса идентичности цифрового поколения*: сб. мат-лов исследования / науч. ред. И.П. Кужелева-Саган. Томск : Изд. дом ТГУ, 2016. С. 54–64.
6. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях. *Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология*. 2013. №1. С. 66–83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alternativnaya-identichnost-v-sotsialnyh-setyah/viewer> (дата звернення: 20.01.2019).

**Liakhovets L. O., Lisnevskaya A. O. Special features of young men's self-presentation on Instagram**

*The formation of Self-image among young men users of social networks, related to self-presentation and self-identity search in the Internet environment is considered in the article. Self-presentation, as a factor of social adaptation, is especially relevant for adolescents (especially in the context of acquiring identity that means self-identity, the integrity of their "Self"), which leads to a detailed study of the stated problem.*

*According to the research results the interviewed young men are divided into 2 groups such as with coincident and non-coincident images of their "Self-real" and "Self-virtual". Representatives from these groups have shared common and different tools for creating a virtual image.*

*The examples of common tools are number of subscribers; the truthfulness of the profile information; photo content involving the user. Different tools include motives for registering on Instagram; frequency of network visits; types of Instagram activity and purpose of photo hosting.*

*Young men with the coincident "Self-real" and "Self-perfect" actively create the image which is most requested by Instagram users (so they are online every day and interesting to others, post "only important" and positive information, communicate a lot on mainstream topics and deny the importance of own rating).*

*Young men with non-coincident images of "Self-real" and "Self-ideal" are focused on communication and self-affirmation online (quickly satisfy their affiliate and cognitive needs, actively communicate on various topics, recognize the importance of their own rating). The structure of virtual self-presentation is pointed out. Among adolescents with the coincident "Self-real" and "Self-ideal" this structure consists of four components such as the means of constructing the image of "self"; social courage; social anxiety and ways to manage their audience's impression. Among young men with the non-coincident "Self-real" and "Self-virtual" the above-mentioned structure is made of three components. They are Instagram-activity motives; emotional response of others and social status.*

**Key words:** *social networks, virtual image, impression management, self-identity, structure of "Self-virtual".*

**I. М. Мельник**асистент кафедри психології та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УЯВЛЕНЬ ПРО КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті розкриваються результати емпіричного дослідження психологічних особливостей формування у майбутніх учителів початкової школи уявлень про критерії професіоналізму. На основі аналізу результатів стандартизованого інтерв'ю з'ясовано кількісне співвідношення і міру диференційованості критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів. Встановлено, що, не зважаючи на поступову зміну уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, чотири групи критеріїв виокремлюються на всіх етапах підготовки: практичні вміння, теоретичні знання, особистісні якості, комунікативна компетентність. У процесі професійної підготовки змінюється не лише співвідношення окремих груп критеріїв професіоналізму, але й рівень їх конкретності та спеціалізованості. Уявлення студентів першого курсу про критерії професіоналізму вчителя початкової школи здебільшого мають загальний, абстрактний характер і зводяться до переліку окремих особистісних якостей. У студентів другого курсу з'являються психолого-педагогічні терміни, що позначають професійно важливі якості вчителя: толерантність, емпатія, рефлексія, інтелект, комунікативні вміння, креативність тощо. У студентів третього курсу підвищується рівень спеціалізованості критеріїв, серед яких виокремлюються, наприклад, професійна спрямованість, дидактичні здібності, проєктивні вміння, педагогічна уява, педагогічний такт, здатність до розподілу уваги тощо. Критерії професіоналізму, які виділяються студентами четвертого курсу і магістратури, мають більш конкретний, спеціалізований характер, наближений до практичної діяльності вчителя початкової школи.

На різних стадіях підготовки спостерігаються також відмінності у рівні усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму та їх впливу на регуляцію навчально-професійної діяльності. Встановлено, що між другим і третім курсами відбувається якісна трансформація уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, на статистично значущому рівні підвищується міра їх диференційованості та усвідомленості.

**Ключові слова:** професійна ідентичність, професійні уявлення, критерії професіоналізму, професійне становлення майбутніх учителів початкової школи.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з глибокими економічними і соціокультурними трансформаціями, які відбуваються в сучасному суспільстві, актуалізується проблематика особистісно-професійного самовизначення та становлення суб'єктних передумов професійної самореалізації майбутніх фахівців. На перший план виходить проблематика розвитку професійної ідентичності, яка набуває особливого значення в контексті професійного становлення майбутніх учителів, від професійної Я-концепції яких значною мірою залежить особистісний розвиток вихованців.

Професійна ідентичність як інтеграційний психологічний феномен, провідна характеристика професійного становлення особистості, яка свідчить про міру прийняття обраної професії як засобу самореалізації, усвідомлення своєї тотожності з відповідною професійною спільнотою і оцінку значущості членства в ній, розвивається під час професійного навчання в просторі процесів самовизначення, ідентифікації, персоналіза-

ції та рефлексії. Це дає підстави позиціонувати її в системі підготовки вчителів початкової школи як соціокультурний орієнтир, досягнення якого є суспільно значущою метою і запорукою майбутньої професійної успішності. Слід зауважити, що професійна ідентичність, відображаючи внутрішню цілісність і тотожність особистості, рівень її зрілості, визначає систему професійних цінностей і ідеалів, особливості світосприйняття, соціокультурну і професійну роль індивіда, спектр його потреб і способів їх реалізації, життєві плани і професійні очікування. Соціальна значущість перерахованих професійних атрибутів дає підстави розглядати формування професійної ідентичності як одне з головних завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Будучи інтегральною характеристикою особистості, професійна ідентичність виступає важливою передумовою особистісно-професійного становлення й професійної успішності вчителя. Як свідчать психологічні дослідження, від

сформованості професійної ідентичності значною мірою залежить успішність оволодіння професією, входження особистості в професійну спільноту, задоволеність виконуваною діяльністю, емоційне самопочуття, прагнення до професійного самовдосконалення (С.О. Клімов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна, А.О. Деркач, О.В. Москаленко, Л.Б. Шнейдер, Л.І. Шутенко та ін.).

Розуміння науковцями важливого значення професійної ідентичності у структурі особистості педагога зумовило появу цілої низки психолого-педагогічних досліджень, якими займаються сучасні вітчизняні науковці С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, О.П. Сергєєнкова, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель та ін. Сутність власне професійної ідентичності розкривається в працях В.Л. Зливкова, О.В. Винославської. До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені питанням становлення професійної самосвідомості майбутнього вчителя (І.В. Вачков, О.М. Гріньова, В.Н. Козієв, В.П. Саврасов, В.А. Якунін та ін.), взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості і ціннісних орієнтацій студентів (В.Г. Калашніков), ролі самооцінки в процесі професійного самовизначення (С.Є. Рескіна), професійної ідентифікації як механізму розвитку самосвідомості студентів (В.О. Сластьонін, А.В. Гузь і ін.).

Проблема розвитку професійної ідентичності вчителя розглядалася також у декількох дисертаційних дослідженнях, виконаних протягом останніх років: усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності [3]; розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю [1]; психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи [2]. Зусилля дослідників спрямовуються на визначення структури, факторів, психологічних механізмів й етапів розвитку професійної ідентичності вчителя, з'ясування критеріїв, показників та рівнів її сформованості.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на етапі їх підготовки в педагогічному університеті поки що не виступали предметом спеціального дослідження. Існує необхідність у з'ясуванні структури професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи та психологічних особливостей розвитку окремих її компонентів на різних етапах підготовки студентів у педагогічному університеті.

**Мета статті** полягає у розкритті психологічних особливостей формування у майбутніх учителів початкової школи уявлень про критерії професіоналізму як складника їхньої професійної ідентичності.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна ідентичність розуміється у сучасній психології як

«результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляються в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певну міру ототожнення-диференціації себе із Справою й Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [4, с. 114]. Відповідно, в структурі професійної ідентичності можна виокремити три компоненти: когнітивний (Я-розуміння), афективний (Я-ставлення) і поведінковий (Я-поведінка). Дотримуючись цієї позиції, ми вважаємо, що ключовими в структурі професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є компоненти, що характеризують когнітивний, афективний і поведінковий рівні інтеграції «професійного Я».

На основі аналізу психологічних джерел ми виокремили комплекс показників сформованості когнітивного складника професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів: узагальнений образ себе як суб'єкта професійної діяльності; парціальні професійні я-образи (за часовим критерієм: я-минуле, я-теперішнє, я-майбутнє; за критерієм домагань: я-реальне, я-ідеальне, я-можливе); професійні еталони як критерії оцінювання професійної діяльності; образ професії і критеріальна система оцінювання професійної діяльності. Важливим складником когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є уявлення про критерії професіоналізму – показники спроможності вчителя якісно й результативно виконувати професійні функції. На наш погляд, такі уявлення формуються у студентів поступово, проходячи певні стадії становлення і розвитку на різних етапах професійної підготовки.

Вивчення особливостей формування у майбутніх учителів початкової школи уявлень про критерії професіоналізму здійснювалось за допомогою методики стандартизованого інтерв'ю «Критерії професіоналізму». Методика дає змогу на основі частини питань отримати кількісні дані щодо міри усвідомлення студентами критеріїв професійної компетентності. Відповіді на частину питань опрацьовувалися шляхом якісного аналізу, спрямованого на з'ясування змісту й особливостей явлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи.

Дослідження проводилося на базі факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Вибірку склали студенти різних курсів спеціальності «Початкова освіта» загальною кількістю 248 осіб.

Аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю дає підстави виокремити низку особливостей усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи на різних стадіях



підготовки. Розглянемо спочатку кількісне співвідношення і міру диференційованості критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів. Результати проведеного дослідження свідчать про наявність загальної тенденції: зі збільшенням терміну навчання збільшується кількість критеріїв професіоналізму, які виокремлюються студентами. Так, середня кількість критеріїв професіоналізму на першому курсі становить 2,6, на другому курсі – 2,9, на третьому курсі – 4,2, на четвертому курсі – 4,4, на етапі магістратури – 4,7.

Паралельно зі збільшенням кількості критеріїв професіоналізму підвищується ступінь їх диференційованості, що проявляється в тому, які якісні групи критеріїв розрізняють студенти різних курсів. Зміна кількості таких груп свідчить про якісну трансформацію системи уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи. Результати проведеного дослідження свідчать, що кількість груп критеріїв професіоналізму, які виокремлюють студенти, поступово також зростає: на першому і другому курсах – по 4 групи критеріїв, на третьому курсі – 5 груп, на четвертому – 7 груп, на рівні магістратури – 7 груп. Розглянемо детальніше зміст критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, які виділяються студентами різних курсів. На рис. 1 представлено групи

критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, які виокремлюються студентами першого курсу.

Як бачимо, 78% першокурсників вважають основним критерієм професіоналізму практичну готовність, володіння вчителем практичними вміннями і навичками педагогічної діяльності. 72% студентів вказали на особистісні якості, необхідні, на їхню думку, вчителю-професіоналові. 46% першокурсників вважають критерієм професіоналізму вчителя початкової школи комунікативну компетентність, вміння спілкуватися. На думку 43% студентів, критерієм професіоналізму є володіння вчителем педагогічними знаннями, науковими основами професійної діяльності.

На рис. 2 представлено групи критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, які виокремлюються студентами другого курсу.

Студенти другого курсу, як і першокурсники, виокремлюють критерії професіоналізму вчителя початкової школи, які за змістом можна поділити на чотири групи: практичні вміння (72% студентів), теоретичні знання (55%), особистісні якості (48%), комунікативну компетентність (37%). Як бачимо, у студентів другого курсу порівняно з першокурсниками змінюється відсоткове співвідношення вказаних груп критеріїв.



Рис. 1. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виділяються студентами першого курсу (у %)

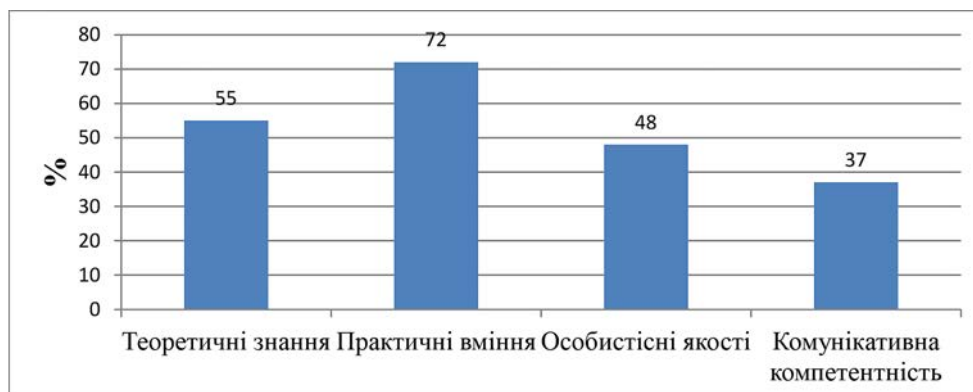


Рис. 2. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виділяються студентами другого курсу (у %)

Критерій «практичні вміння» залишається найбільш значущим, але на друге місце виходить група критеріїв «теоретичні знання». Крім того, значно менша кількість другокурсників називає критерії професіоналізму, які можна віднести до групи «комунікативна компетентність». Це свідчить, що на другому курсі відбуваються суттєві зміни в системі уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи.

На рис. 3 представлено розподіл груп критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, отриманий на основі аналізу відповідей студентів 3 курсу.

Якісний аналіз названих третьокурсниками критеріїв дав змогу розподілити їх на шість груп: теоретичні знання (65%), практичні вміння (64%), особистісні якості (54%), комунікативна компетентність (43%), оцінка діяльності колегами, учнями, батьками, адміністрацією школи (25%), результативність діяльності вчителя, показники навчання, виховання, розвитку учнів (23%).

Звертає на себе увагу те, що студенти третього курсу частіше, ніж студенти попередніх курсів, вказують на критерії професіоналізму, які належать до групи «теоретичні знання». Хоча критерії

з групи «практичні вміння» також є домінуючими, третьокурсники вважають теоретичні знання, обізнаність з науковими основами педагогічної діяльності такими ж важливими для вчителя, як і практичний досвід. Варто також відмітити, що на третьому курсі відбувається деяке зміщення акцентів з «внутрішніх» критеріїв ефективності педагогічної діяльності на «зовнішні», об'єктивні критерії. Третьокурсники починають вказувати на критерії професіоналізму вчителя початкової школи, які можна віднести до категорій «зовнішніх оцінок» і «результативності діяльності».

На рис. 4 представлено розподіл груп критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, отриманий на основі аналізу відповідей студентів 4-го курсу.

Усього виокремлено сім груп критеріїв: практичні вміння (70%), теоретичні знання (68%), особистісні якості (57%), результативність діяльності вчителя (42%), комунікативна компетентність (38%), ставлення учнів до вчителя (29%), авторитет серед колег (25%). Як бачимо, на четвертому курсі, як і на третьому, найбільш значущими для студентів залишаються критерії «практичні вміння» і «теоретичні знання». Водночас дещо

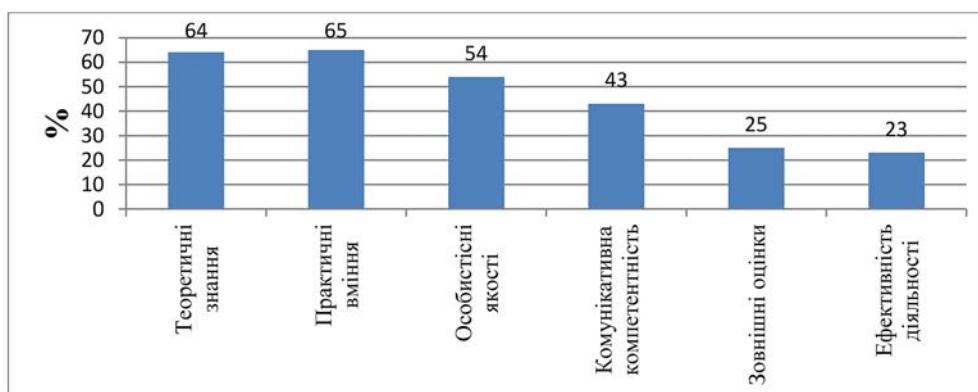


Рис. 3. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виділяються студентами третього курсу (у %)

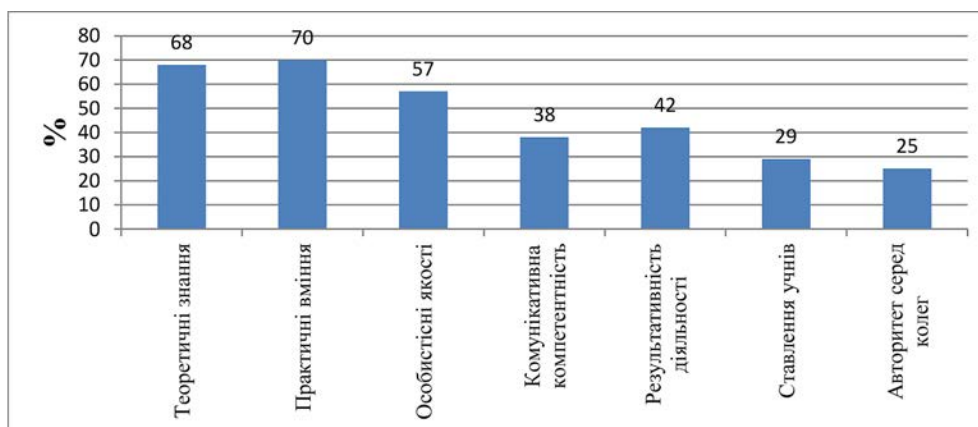


Рис. 4. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виокремлюються студентами четвертого курсу (у %)

розширюється репертуар «зовнішніх» критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, серед яких студенти називають «ставлення з боку учнів» і «авторитет серед колег».

На рис. 5 представлено групи критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, визначені на основі аналізу відповідей студентів магістратури.

Усі критерії, які трапляються у відповідях студентів магістратури, на основі якісного аналізу ми розподілили на сім груп: високий рівень теоретичних знань (79%), практичні вміння, професійний досвід (73%), особистісні якості (46%), комунікативна компетентність (40%), результативність діяльності (38%), здатність до професійної рефлексії, критичної оцінки себе і своєї діяльності (21%), дотримання норм педагогічної етики (17%).

Слід зазначити, що студенти магістратури важливого значення надають критеріям, пов'язаним з теоретичною готовністю вчителя, володінням психолого-педагогічними основами професійної діяльності. Настільки ж значущою для них є група

критеріїв професіоналізму, яку ми віднесли до категорії «практичні вміння». Серед критеріїв професіоналізму, які вперше починають з'являтися у відповідях студентів магістратури, слід звернути увагу на здатність до професійної рефлексії і дотримання норм педагогічної етики. Ці критерії відображають специфіку професійної діяльності вчителя початкової школи й актуалізуються у свідомості студентів на етапі магістратури.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що, не зважаючи на поступову зміну уявлень студентів різних курсів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, чотири групи критеріїв згадуються на всіх етапах підготовки: практичні вміння, теоретичні знання, особистісні якості, комунікативна компетентність.

На рис. 6 представлено розподіл цих критеріїв на всіх етапах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Як бачимо, упродовж усього періоду підготовки в педагогічному університеті відбувається зміна

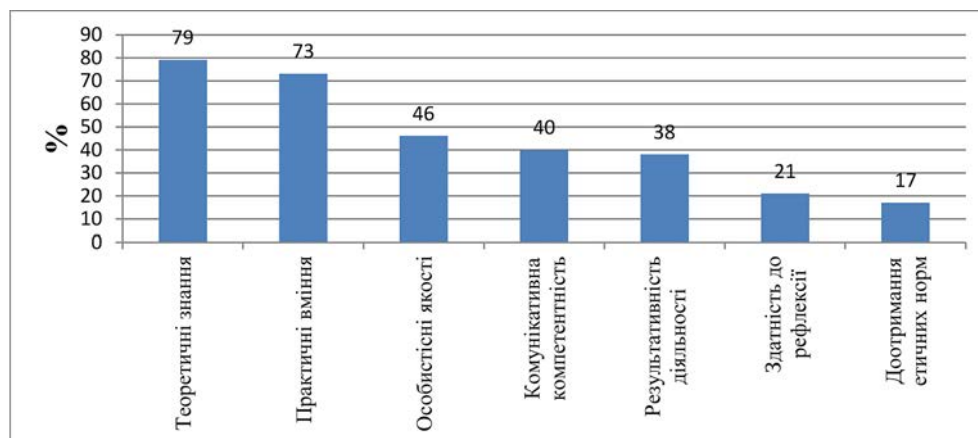


Рис. 5. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виокремлюються студентами магістратури (у %)

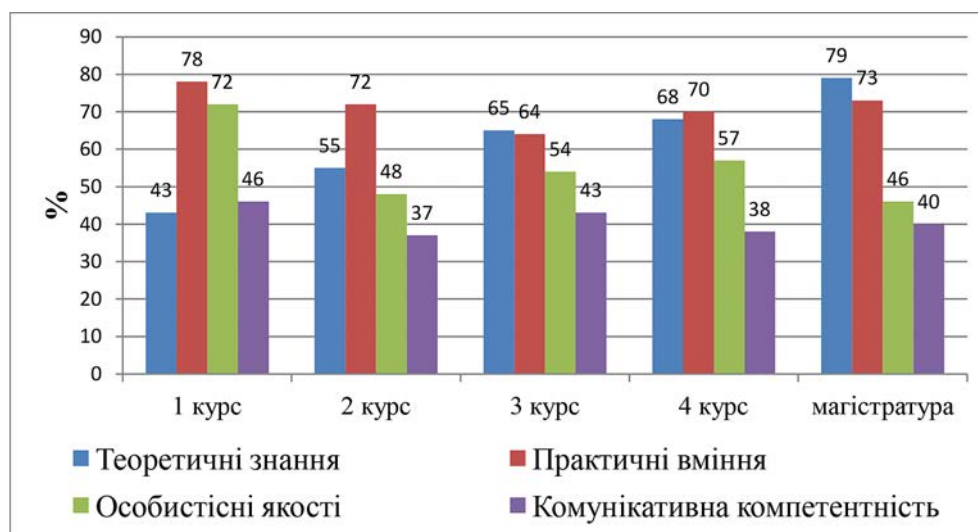


Рис. 6. Частота розподілу окремих груп критеріїв професіоналізму на різних етапах підготовки майбутніх учителів початкової школи (у %)

уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи. Так, наприклад, критерії, які належать до групи «практичні вміння», на першому курсі виділяють 78% студентів, на другому – 72%, на третьому – 64%, на четвертому – 70%, на рівні магістратури – 73%. При цьому динаміка розподілу цієї групи критеріїв протягом всіх років навчання є порівняно незначною, на відміну від критеріїв, що належать до групи «теоретичні знання». Так, на першому курсі 43% студентів вказують на цей критерій, на другому – 55%, на третьому – 65%, на четвертому – 68%, на етапі магістратури – 79%. Таким чином, упродовж усього періоду навчання спостерігається поступове зростання значущості цього критерію професіоналізму вчителя початкової школи.

Варто звернути увагу також на динаміку такої групи критеріїв, як «особистісні якості вчителя початкової школи». Якщо на першому курсі ці критерії виокремлює 72% студентів, то на інших курсах їх кількість зменшується: на другому – 48%, на третьому – 54%, на четвертому – 57%, на рівні магістратури – 46%.

Якісний аналіз отриманих у ході інтерв'ю даних свідчить, що на різних стадіях професійної підготовки змінюється не лише співвідношення окремих груп критеріїв професіоналізму, але й рівень їх конкретності та спеціалізованості. Так, критерії професіоналізму, які називаються студентами першого курсу, здебільшого мають загальний, абстрактний характер. Як правило, це перелік окремих особистісних якостей: доброта, чуйність, справедливість, відповідальність, цілеспрямованість, вимогливість, урівноваженість тощо. У студентів другого курсу практично такий же набір абстрактних критеріїв, але з'являються психолого-педагогічні терміни, наприклад: толерантність, емпатія, рефлексія, інтелект, комунікативні вміння, креативність тощо. У студентів третього курсу підвищується рівень спеціалізованості критеріїв, серед яких називаються, наприклад: професійна спрямованість, дидактичні здібності, проєктивні вміння, педагогічна уява, педагогічний такт, здатність до розподілу уваги тощо. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, які виділяють студенти четвертого курсу і магістратури, мають більш конкретний, спеціалізований, наближений до практичної діяльності характер.

Аналіз отриманих результатів свідчить також про поступове зростання рівня усвідомленості критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів. Показник рівня усвідомленості критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи на першому курсі становить 7,2, на другому курсі – 9,1, на третьому курсі – 12,9, на четвертому курсі – 13,6, на рівні магістратури – 13,3. Як бачимо, чітко проявляється тенденція до підвищення рівня усвідомленості критеріїв професіоналізму з кожним роком

навчання. Не зважаючи на очевидне зростання середнього показника усвідомленості критеріїв професіоналізму від першого до другого курсу, ці зміни за t-критерієм Стьюдента не досягають рівня статистичної значущості. Також статистично незначущими є відмінності між середніми показниками студентів третього, четвертого курсів і магістратури. Статистично значущими виявилися тільки відмінності між середніми показниками усвідомленості критеріїв професіоналізму у студентів другого і третього курсів: значення t-критерію Стьюдента  $t = 2,52$  при критичному значенні 2,04 ( $\alpha=0,05$ ).

Про рівень усвідомленості критеріїв професіоналізму свідчить також те, наскільки вони включені в реальну діяльність студентів, впливають на регуляцію їх навчально-професійної діяльності. У цьому контексті становить інтерес аналіз відповідей студентів на питання: «Чи впливають названі Вами критерії професіоналізму вчителя початкової школи на Вашу навчально-професійну діяльність?». 68% першокурсників відповіли, що не впливають. 42% студентів другого курсу, 77% студентів третього курсу, 82% студентів четвертого курсу і 88% студентів магістратури ствердно відповіли на це питання і зазначили, яким чином відбувається такий вплив. Так, студенти другого курсу зазначили, що усвідомлення критеріїв професіоналізму стимулювало їх до пошуку і засвоєння спеціальних знань з різних джерел, розвитку професійно важливих якостей. Усвідомлювані критерії професіоналізму в цьому випадку виконували мотиваційну функцію. Аналіз відповідей студентів старших курсів свідчить, що критерії професіоналізму виконують також регуляційну і контрольну функції.

**Висновки.** Узагальнення отриманих результатів дає змогу зробити деякі висновки щодо кількісних і якісних особливостей формування уявлень про критерії професіоналізму як складник професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи:

– упродовж усього періоду професійної підготовки студентів відбувається збільшення кількості і підвищення рівня диференційованості уявлень про критерії професіоналізму вчителя початкової школи;

– на різних стадіях підготовки спостерігаються відмінності у рівні усвідомленості, конкретності, спеціалізованості виокремлюваних студентами критеріїв професіоналізму та їх впливу на регуляцію навчально-професійної діяльності;

– між другим і третім курсами відбувається якісна трансформація уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, на статистично значимому рівні підвищується міра їх диференційованості та усвідомленості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в з'ясуванні зв'язку між формуванням у студентів

системи уявлень про критерії професіоналізму вчителя початкової школи та динамікою їх професійного Я-образу і професійної самооцінки як складників професійної ідентичності.

#### Література:

1. Лукіяничук А.М. Розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк : Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. 23 с.
2. Павлюк М.М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
3. Тороп К.С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2008. 18 с.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.

#### **Melnyk I. M. Psychological peculiarities of formation of future primary school teachers view about the criteria of professionalism**

*The article describes the results of empirical research of psychological features of formation of future primary school teacher's views about the criteria of professionalism. Based on the analysis of the standardized interview results clarified the quantitative ratio and the degree of differentiation of the criteria of professionalism in students from different courses. It is established that, despite the gradual shift of students' ideas about the criteria of professionalism of a teacher of primary school, four groups of criteria are allocated for all stages of training: practical skills, theoretical knowledge, personal qualities and communicative competence. In the training process not only changes the ratio of individual groups of criteria of professionalism, but also their level of specificity and specialties. Submission of first-year students about the criteria of professionalism of primary school teachers mostly have General, abstract and reduced to a list of certain personal qualities. The second-year students appear PSIKHOLOGO-pedagogical terms, identify professionally important qualities of the teacher: tolerance, empathy, reflection, intelligence, communication skills, creativity, and the like. The students of the third course of the level specialties criteria, among which are, for example, professional orientation, teaching ability, and projective skills, pedagogical imagination, pedagogical tact, the ability to distribution of attention and the like. The criteria of professionalism, which are allocated to students of the fourth year and graduate, have more specific and specialized nature, close to the practical activity of the teacher of primary school.*

*At various stages of preparation there are also differences in the level of awareness of students of the criteria of professionalism and their impact on the regulation of teaching and professional activities. It is established that between the second and third courses is undergoing a qualitative transformation of students' ideas about the criteria of professionalism of primary school teachers, at a statistically significant level increases the degree of differentiation and awareness.*

**Key words:** professional identity, professional identity, criteria of professionalism, professional formation of future primary school teachers.

удк 159.923

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.19>**Н. В. Михальченко**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти  
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

## ДИНАМІКА РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО СКЛАДНИКА ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті визначено динаміку розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах здобуття вищої освіти. Наш час вимагає відродження та розвитку української національної системи освіти та виховання. Підрастаюче покоління потребує не тільки системи наукових знань, а перш за все цілісної національної культури, духовності, патріотичного покликання. Орієнтація на ту чи іншу систему цінностей визначає характер розвитку особистості, цілеспрямоване формування ціннісного ставлення до дійсності – одне з найважливіших місць у системі патріотичного виховання та формування патріотичної рефлексії. У процесі психічного розвитку особистості виникає формування рефлексивних складників індивіда, що формується ідеєю його «Я», ототожнюється як емоційно-пізнавальний процес ідентифікації суб'єкта з іншим суб'єктом, групою людей. Для вивчення динаміки рівня розвитку пізнавального складника патріотичної рефлексії особистості пізнього юнацького віку ми провели констатувальний експеримент першого порядку. Психодіагностика розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності проводилася за допомогою методу анкетування та проєктивного методу. У психодіагностиці взяли участь групи студентів у загальній кількості 219 осіб. Серед основних якісних показників низького рівня розвитку пізнавального складника патріотичної рефлексії ми визначаємо такі: відсутність почуття індивідуальної відповідальності та почуття патріотичного гідності; відсутність віри у свої сили, готовність зробити конкретний особистий внесок у розвиток певної сфери життя, культури, відродження та розвитку української держави. За результатами констатувального експерименту першого порядку визначено, що рівень розвитку когнітивного складника – від першого року навчання студентів до навчання у магістратурі – значно підвищується ляхом упровадження в закладі інноваційних форм роботи та авторських програм. Критеріями оцінки рівня розвитку когнітивного складника стали такі: рівень самоаналізу власних знань про історію держави, рід, народ.

**Ключові слова:** рефлексія, патріотична рефлексія, ціннісні орієнтації, детермінанти розвитку особистості, когнітивний складник патріотичної рефлексії, ідентифікація.

**Постановка проблеми.** Наш час вимагає відродження і розвитку української національної системи освіти і виховання. Сучасна психологічна наука безперервно повинна еволюціонувати, набувати дедалі глибшого патріотичного змісту і характеру.

Демократична розбудова Української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина та патріота рідної землі. Для відродження української нації та розвитку її духовності, патріотизму необхідні зміни у змісті та спрямуванні виховних технологій, акцентування на розвитку патріотичної самосвідомості особистості. Кризові явища, що проявилися в перехідний період в українському суспільстві, зумовлені значною мірою кризою патріотичної свідомості його громадян, вимагають відновлення української ментальності, формування моральних цінностей та ідеалів.

Сьогодні виникла нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підрастаючою особистістю досвідом здійснення самоперетворювальних змін, саморозвитку патріотизму,

що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування патріотичної рефлексії особистості пов'язано з осмисленням наукового доробку, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психології Б.Г. Ананьєв, Р. Бернс, Л.І. Божович, А. Валлон, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, К. Роджерс, а також із дослідженням проблем національної ідентифікації, духовності особистості у психологічній, філософсько-етичній літературі, які провели М.О. Бердяєв, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, М.С. Грушевський, Ю.Д. Руденко, А. Шопенгауер, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський.

Одноставно надаючи вихованню любові до Батьківщини пріоритетного значення, вітчизняні педагоги Г.В. Ващенко, О.І. Вишневський, С.Ф. Русова, М.Г. Стельмахович, В.О. Сухомлинський убачають джерела патріотизму в любові до рідної сім'ї, природи, мови, культури, навчального закладу, міста (села) тощо.

В окремих дослідженнях розглядаються деякі питання щодо зазначеної проблеми, зокрема поняття «національної рефлексії» (М.А. Шугай), виховання патріотичних почуттів у студентської молоді (В.Д. Будак), поняття комунікативних практик і стратегії соціальної взаємодії в контексті громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді (С.І. Позняк), виховання національно-патріотичних почуттів у дошкільників засобами національної символіки (К.В. Мазур), моральної саморегуляції (О.С. Безверхий), рефлексії підлітків (О.В. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.М. Співак), патріотичної рефлексії молодших школярів (Н.В. Михальченко).

**Мета статті** – визначення динаміки рівнів розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах здобуття вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічний стан сучасного українського суспільства, який детермінований складними процесами соціально-економічного реформування, потребує особливої уваги до патріотичного виховання підростаючого покоління. У процесі навчання, виховання і розвитку підростаючих поколінь треба брати до уваги, що всі сфери життєдіяльності будь-якої цивілізованої нації проінтегровані і зцементовані ідеями, принципами, ідеалами, які мають, з одного боку, високу самобутність, з іншого – втілюють у собі загальнолюдський зміст.

Підростаючому поколінню потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національною культурою, духовністю, патріотичним покликанням. Висока ефективність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від тих ідейних засад, на яких ґрунтується зміст освіти, здійснюється формування підростаючих поколінь.

Велику увагу для визначення феномена патріотичної рефлексії треба приділити ціннісним орієнтаціям особистості. В психологічному аспекті проблему становлення ціннісної сфери особистості розробляли Л.Е. Орбан-Лембрик [8], І.С. Булах [3], К.О. Островська [7], П.В. Лушин [4].

Як зазначила Л.Е. Орбан-Лембрик, ціннісно-сміслова сфера – складне цілісне утворення, представлене передусім ціннісними орієнтаціями, які формуються під час засвоєння соціального досвіду, виявляються у меті, ідеалах, переконаннях, інтересах і є важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда [8, с. 84–85]. Ціннісні орієнтації – це важливі елементи структури особистості. Вони реалізуються у спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих ціннос-

тей, у схильності надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші. Треба зазначити, що у спілкуванні та взаємодії ціннісні орієнтації тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими особливостями комунікативного процесу і утворюють змістовий аспект спрямованості особистості і виражають її готовність, внутрішню основу ставлення до дійсності.

Оскільки орієнтація на ту чи іншу систему цінностей зумовлює характер розвитку особистості, цілеспрямоване формування ціннісного ставлення до дійсності посідає одне з найважливіших місць у системі патріотичного виховання та формування патріотичної рефлексії.

Однією із суттєвих ознак психічного розвитку особистості є подальше становлення самосвідомості, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміни функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції. У зрілому юнацькому віці, на думку [9, с. 261–262], становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості.

У структурі самосвідомості особистості формуються три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації. Наступні три компоненти забезпечують рівень сформованості самосвідомості, яка, у свою чергу, є основою для формування та розвитку рефлексії.

І.Д. Бех у своїх наукових дослідженнях дійшов такого висновку: «Патріотизм – це особливе, тобто безумовне і високосмісловне почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе» [1, с. 151–152].

Патріотична рефлексія – це самоусвідомлення (самооцінка, самопізнання, саморозуміння, самовідчуття) людиною душевного стану, своїх вчинків, самоаналіз і сприйняття спільних психологічних особливостей менталітету, осмислення свого минулого, нинішнього і майбутнього та приналежності до своєї нації, до свого народу [6, с. 154–155].

На основі аналізу сутності поняття патріотична рефлексія нами була розроблена структурна модель патріотичної рефлексії особистості [6, с. 153–154]. Модель являє собою складний процес самооцінки рівнів розвитку таких компонентів патріотичної самосвідомості, як когнітивного, емоційного, поведінкового.

У Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського вже третій рік поспіль на факультеті дошкільної та початкової освіти серед магістрів другого року навчання впроваджується авторська програма «Національно-патріотичне виховання в закладах освіти» [2]. Курс «Національно-патріотичне виховання в закладах освіти» є однією з вибірових навчаль-

них дисциплін, яка належить до циклу вільного вибору студентів. Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської та громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, поширення волонтерської діяльності, які накладаються на технологічну і комунікативну глобалізацію, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця, відбуваються на тлі сплеску інтересу та прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу [10, с. 266–267]. Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової риси особистості.

Зокрема, нами вже було проведено дослідження самооцінки студентами чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї [5, с. 59–60]. Крім того, нами були визначено критерії оцінки рівня розвитку патріотичної рефлексії особистості та якісні показники рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності. Серед критеріїв визначено такі: рівень самоаналізу власних знань про історію держави, рід, народ (когнітивний складник патріотичної рефлексії); емоційне реагування на суспільні справи, власну участь у патріотичних вчинках (емоційний складник патріотичної рефлексії); самооцінка своїх соціально-значущих вчинків, власна поведінка (поведінковий складник патріотичної рефлексії).

З метою вивчення динаміки рівня розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності нами було проведено констатувальний експеримент першого порядку на базі Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Констатувальний експеримент був спрямований на вивчення динаміки розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості в умовах здобуття вищої освіти. Обробка результатів дослідження включала якісний і кількісний аналіз виявлених особливостей, визначення достовірних відмінностей у прояві психологічних характеристик особистості, які мають значення для вибору подальшої психолого-педагогічної роботи щодо розвитку патріотичної рефлексії особистості. Психодіагностика розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності була проведена за допомогою методу анкетування та проєктивного методу.

У психодіагностиці взяли участь групи студентів денної форми навчання факультету дошкільної та початкової освіти МНУ імені В.О. Сухомлинського, загальною кількістю 219 осіб. Серед них – студенти першого курсу ден-

ної форми навчання (вік: 17–18 років) – 40 осіб, студенти другого курсу денної форми навчання (вік: 18–19 років) – 46 осіб, студенти третього курсу денної форми навчання (вік: 19–20 років) – 42 особи, студенти четвертого курсу денної форми навчання (вік: 20–21 рік) – 45 осіб і студенти першого й другого року навчання магістратури (вік: 21–23 роки) – 46 осіб. Студенти, які брали участь у дослідженні, вирізнялись неоднорідністю за успішністю, поведінковими реакціями, швидкістю виконання поставлених завдань.

На етапі констатувального експерименту першого порядку ми звернули увагу на рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості студента, готовності у майбутньому до національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку, спроможності формувати патріотичну самосвідомість та етнічну ідентифікацію в підростаючого покоління.

Метод анкетування був спрямований на вивчення когнітивних умінь студента ідентифікувати себе зі своєю етнічною групою. Серед запитань анкети були запропоновані такі: «Як ви розумієте вислів «Я як представник певної нації»?», «Які весняні календарні свята вам найбільше подобається і чому?», «Як ви відзначаєте свята у вашій родині? Які з них є традиційними?» та інші... Проєктивний метод був представлений проєктивною методикою «Незакінчені речення». Метод був спрямований на вивчення ставлення студентів до себе, до своїх батьків, до свого народу, до інших людей. Серед незакінчених речень були запропоновані такі: «Я піклуюсь про батьків, тому що...», «Про мене піклуються батьки, тому що...», «Я люблю рідну землю, тому що...», «Я покладаю надію на Батьківщину, тому що...», «Я впевнений в майбутньому, тому що...» та інші.

**Результати дослідження** за методом анкетування та проєктивним методом представлено в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, серед студентів першого курсу, віком 17–18 років, переважає середній рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (52,50%), серед студентів другого курсу, віком 18–19 років, переважає також середній рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (54,35%), серед студентів третього курсу, віком 19–20 років, переважає також середній рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (53,38%), серед студентів четвертого курсу, віком 20–21 рік, переважає також високий рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (46,67%), серед студентів першого



та другого року навчання в магістратурі, віком 21–23 роки, переважає високий рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (58,70%).

Загалом серед досліджуваних студентів становили більшу частку студенти із середнім рівнем розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії (47,03%). Але занепокоєння викликають показники низького рівня розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості (13,70%).

Визначаємо, що за результатами констатувального експерименту першого порядку в онтогенетичній розгортці в умовах здобуття вищої освіти відбувається зростання високого рівня розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії від першого курсу (25,00%) до навчання у магістратурі (58,70%) та зменшення показника низького рівня від 22,50% до 6,52%.

Проведений аналіз дає можливість стверджувати, що робота з національно-патріотичного виховання молоді в закладах вищої освіти має бути продовжена та вдосконалена у напрямі формування саме патріотичної рефлексії у майбутніх вихователів і вчителів.

**Висновки. Результати дослідження** з вивчення в динаміці рівнів розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності дали змогу зробити такі висновки:

Серед студентів першого курсу, віком 17–18 років, переважає середній рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (54,35%), високий рівень – у 30,44% респондентів, низький – у 15,21% респондентів.

Серед студентів другого курсу, віком 18–19 років, переважає середній рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (54,35%), високий рівень – 30,44% серед досліджуваних, низький рівень – 15,21%.

Серед студентів третього курсу, віком 19–20 років, переважає середній рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (52,38%), високий рівень – у 33,34% респондентів, низький – у 14,28% респондентів.

Серед студентів четвертого курсу, віком 20–21 рік, переважає високий рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (46,67%), середній рівень – у 42,22 % респондентів, низький – у 11,11 % респондентів.

Серед студентів першого та другого року навчання в магістратурі, віком 21–23 роки, переважає високий рівень розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (58,70%), середній рівень – у 34,78 % респондентів, низький – у 6,52 % респондентів.

Загалом, серед досліджуваних студентів становили більшу частку студенти із середнім рівнем розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії (47,03%). Студентів із високим рівнем розвитку – 39,27%, з низьким рівнем – 13,70%.

Серед основних якісних показників низького рівня розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії визначаємо такі: відсутні почуття індивідуальної відповідальності та почуття патріотичної гідності; відсутня віра у свої сили, готовність зробити конкретний особистий внесок у розвиток певної сфери життя, галузі науки, культури, у відродження і розбудову Української держави; відсутні знання про етнокультурні та етнопсихологічні особливості свого народу; не сформовані етнопсихологічні потреби, мотиви та інтереси, що виражається в активному прагненні до розвитку кращих рис українського характеру, національних інтересів, духовних цінностей, почуття патріотичної гідності.

Надалі наше дослідження буде спрямоване на вивчення рівнів розвитку емоційного та поведінкового складників патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах здобуття вищої освіти.

Таблиця 1

**Рівні розвитку когнітивної складової патріотичної рефлексії особистості пізньої юності на етапі констатувального експерименту першого порядку**

Категорія студентів	Рівні розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості пізньої юності					
	Високий		Середній		Низький	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Студенти перших курсів, віком 17–18 років (N1=40)	10	25,00	21	52,50	9	22,50
Студенти других курсів, віком 18–19 років (N2=46)	14	30,44	25	54,35	7	15,21
Студенти третіх курсів, віком 19–20 років (N3=42)	14	33,34	22	52,38	6	14,28
Студенти четвертих курсів, віком 20–21 рік (N4=45)	21	46,67	19	42,22	5	11,11
Студенти першого та другого курсу магістратури, віком 21–23 роки (N5=46)	27	58,70	16	34,78	3	6,52
Загалом, студенти віком 17–23 роки (N=219)	86	39,27	103	47,03	30	13,70

**Література:**

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 1. 640 с.
2. Будак В.Д., Михальченко Н.В. Національно-патріотичне виховання в закладах освіти. Робоча програма навчальної дисципліни. Автори-упорядники: Будак В.Д., Михальченко Н.В. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. 22 с.
3. Булах І.С., Кулагіна Л.М. Особливості соціального вибору ціннісних орієнтацій у підлітків. *Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості* : науково-методичний збірник. Дрогобич : Відродження, 1998. С. 46–51.
4. Лушин П.В. Психологія личностного изменения. Кировоград : ООО Имекс ЛТД, 2002. 360 с.
5. Михальченко Н.В. Детермінанти розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»* : зб. наук. праць ХДУ / за ред. О.Є. Блинової. Херсон : ВД «Гельветика», 2017. Вип. 6. Т. II. С. 54–59.
6. Михальченко Н.В. Патріотична рефлексія як новоутворення молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського* : зб. наук. пр. Серія : «Психологічні науки» / з наук. ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014. № 2.13 (109). С. 151–156.
7. Островська К.О. Взаємозалежність самооцінки та ціннісних орієнтацій молодших школярів. *Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики*. Київ ; Запоріжжя ; Одеса, 2002. Вип. 15. С. 117–123.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник. Київ: Академвидав, 2003. 448 с.
9. Вікова психологія: навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
10. Mykhalchenko N.V. THE ROLE OF UKRAINIAN SYMBOL AND FOLKLORE IN THE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC REFLECTION OF PERSONALITY/ Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Volume II, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House, Kalmosani, 2018. p. 266-269.

**Mykhalchenko N. V. Dynamics of development of cognitive component patriotic reflection of personality**

*The work determines the dynamics of the development of the cognitive component of the patriotic reflection of the personality in the context of higher education. Our time demands the revival and development of the Ukrainian national system of education and upbringing. Modern psychological science must continuously evolve, gain even deeper patriotic content and character. The younger generation needs to acquire not only a system of scientific knowledge, but above all a holistic national culture, spirituality, patriotic vocation. Orientation to one or another system of values determines the nature of personality development, the purposeful formation of a value relation to reality is one of the most important places in the system of patriotic education and the formation of patriotic reflection. In the process of mental development of the individual there is the formation of reflexive components of the individual, formed the idea of his "I", identifies as an emotional and cognitive process of identifying the subject with another subject, a group of people. In order to study the dynamics of the level of development of the cognitive component of the patriotic reflection of the personality of late adolescence, we conducted a first-order verification experiment. Psychodiagnostics of the development of the cognitive component of the patriotic reflection of the personality of late adolescence was carried out using the questionnaire method and the projective method. In psychodiagnostics, groups of students took part in the total number of 219 people. Among the main qualitative indicators of the low level of development of the cognitive component of patriotic reflection, we determine the following: there is no sense of individual responsibility and a sense of patriotic dignity; lack of faith in their strength, readiness to make a concrete personal contribution to the development of a certain sphere of life, culture, the revival and development of the Ukrainian state. According to the results of the first-order confirmatory experiment, it is determined that the level of development of the cognitive component, from the first year of studying students to studying in the magistracy, is significantly increased due to the introduction of innovative forms of work and author's programs in the institution. Criteria for assessing the level of development of the cognitive component of steel: the level of self-examination of own knowledge about the history of the state, race, people.*

**Key words:** value orientations, determinants of personality development, reflection, patriotic reflection.

УДК 159.923.2 – 053.6

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.20>**М. О. Нестеренко**кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди**Б. С. Миронович**аспірант кафедри психології  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

## ТІЛЕСНА ПРОЕКЦІЯ РАННІХ ДИТЯЧИХ РІШЕНЬ В АДИКТИВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

*У статті розглянуто уявлення щодо сутності адиктивної поведінки, психологічних чинників, які зумовлюють її виникнення в юнацькому віці, висвітлено стан розробки проблеми батьківських послань і ранніх дитячих рішень (установок). Визначено, що адиктивна поведінка являє собою форму деструктивної поведінки, що виражається у прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану, який дискомфортний для особи, через вживання психоактивних речовин або фіксації уваги на окремих предметах або видах діяльності, що супроводжується виникненням інтенсивних позитивних емоцій. Серед психологічних чинників виникнення адиктивної поведінки велике значення надається дисфункції дитячо-батьківських стосунків і батьківським посланням. Батьки впливають на формування уявлень дитини про себе, інших людей і життя, надаючи їй вербальні та невербальні послання. На основі інтроектованих батьківських заборон дитина складає власний життєвий сценарій (неусвідомлений життєвий план), причому він може бути як успішним, так і ні. Неуспішний сценарій змушує дитину шукати обхідні шляхи свого розвитку. Зазначено, що зв'язок ранніх дитячих рішень із адиктивною поведінкою в контексті тілесності в юнацькому віці залишається практично невивченим.*

*Наведено результати емпіричного дослідження. Обрані психологічні діагностичні інструменти (Опитувальник ранніх дитячих рішень С. Максимової, Опитувальник співзалежності Б. Уайнхолда і Дж. Уайнхолда та Опитувальник «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевича) дозволили авторам визначити комплекс батьківських послань, структуру ранніх дитячих рішень у досліджуваних юнацького віку зі співзалежністю, міру вираженості залежних і співзалежних моделей поведінки у них. Домінуючими батьківськими посланнями у адиктив юнацького віку є «Не будь», «Не будь здоровим», «Не будь значимим». Найбільш активною у контексті деструкції є заборона «Не будь». Виділені ірраціональні сценарні рішення стають психологічними бар'єрами соціалізації та передумовами адиктивної поведінки осіб юнацького віку. Встановлено позитивний кореляційний зв'язок між співзалежністю та ірраціональними сценарними рішеннями в юнацькому віці.*

**Ключові слова:** адикція, батьківські послання, співзалежність, дитячо-батьківські відносини, тілесна проекція, життєвий сценарій, особи юнацького віку.

**Постановка проблеми.** Ситуація в практиці показує, що наукові методи, що сприяють розв'язанню проблеми адитивної поведінки, є недостатніми. Особливо це стосується профілактики і більш детального розуміння причин такої поведінки. Є багато досліджень у цьому напрямку, проте проблема психологічних і психосоматичних чинників деструктивної форми реалізації прагнення змін у тілесних відчуттях та переживаннях, особливо в юнацькому віці, повністю не вивчена.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тема адиктивної поведінки розглядається в психології дуже давно, а термін «адикція» (“addictus” – приговорювати вільну людину до рабства або “addiction” – схильність) є загальноприйнятим у науці та трактується як одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни

свого психічного стану за допомогою прийому психоактивних речовин або фіксації уваги на певних предметах або видах діяльності, що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій [9, с. 179]. Адикція – різновид рабства, а адикт – це той, хто зв'язаний боргами. На відміну від захоплення, адикція заважає жити.

У сучасній психології є значна кількість теорій, які намагаються пояснити феномен адитивної поведінки. У роботах С. Березіна, К. Грофа, Ц. Короленка, В. Крамченкової, Л. Литвинчук, С. Максимової, В. Менделевича, Г. Старшенбаума, Б. Уайнхолда, Дж. Уайнхолда та інших розглядаються психологічні аспекти адикції, види, структура, етапи, макро- і мікросоціальні, психологічні фактори формування адитивної поведінки, профілактичні і реабілітаційні заходи. В основі будь-якої залежності лежать негативне ставлення до

себе, неприйняття оточуючого світу та людей. Наголошується, що особистість адикта являє собою результат складної взаємодії різноманітних чинників. Серед психологічних чинників велике значення надається деструктивним дитячо-батьківським стосункам [1; 4; 8; 9; 10; 13; 14; 15].

Виникнення адиктивної поведінки в руслі психоаналітичного напрямку спочатку пояснювали дефектами у психосоціальному дозріванні, регресією на більш ранні стадії розвитку як засобу вирішення існуючих конфліктів [16]. Ініціація вживання психоактивних речовин пов'язувалася зі стражданням. У своїй теорії З. Фрейд підкреслював важливу роль тіла та тілесного переживання, оскільки фіксація інтересу до певної частини тіла стає початком процесу формування людської поведінки. Сучасні психоаналітики схиляються до ідеї про захисну функцію адикції, важливість почуття безпеки, наявність базисного конфлікту та негативного раннього дитячого досвіду взаємостосунків із батьками [11]. Свого часу К.Г. Юнг звертав увагу на те, що батьки часом змушують дітей вступати на такий шлях, який має ніби компенсувати їх невиконані бажання і потреби [18]. Тобто симптом дитини формується тільки батьками. Дитина виявляє те, що батько витісняє. Е. Фром відносив наркомана до мазохистського типу особистості, що характеризується пасивною формою симбіотичного зв'язку, та пов'язував вживання наркотичних засобів із спробою подолати відчуженість, звільнитися з полону самотності, намагаючись таким чином надати сенс власному життю [17].

В. Каган у своїх працях заявляє, що пошук або формування ідеальної дитини у високоморальних батьків викликає зворотну реакцію. У високоморальних батьків часто виростають аморальні діти. Підвищені вимоги до дитини призводять до невротизації і тривожності [6].

У теорії Е. Берна причиною адиктивної поведінки є загострення психологічного «голоду» (сенсорної стимуляції, визнання, голод за контактом та фізичним погладженням, сексуальний голод, голод за структуруванням часу і голод за інцидентами [2]). У адиктів кожен із цих голодів загострюється. І оскільки суб'єкт не знаходить задоволення, він намагається зняти напругу в тілі, дискомфорт і незадоволення реальністю альтернативною стимуляцією. Автор наголошує на тому, що адиктивна поведінка – це психологічна гра, сценарний припис якої: «Убий себе». Формується така самодеструктивна позиція та відчуття невдахи в дитинстві в основному під впливом батьків. Надаючи дитині вербальні та невербальні послання, батьки формують уявлення дитини про себе, інших людей та життя і таким чином впливають на її рішення про власний «сценарій» (життєвий план). За Е. Берном, у алкоголіків і наркоманів яскраво проявляється

материнський вплив (гіперопіка). Слід відмітити дослідження С. Максимової, яка емпіричним шляхом виявила зв'язок дитячих сценарних рішень із формами неадаптивної та адаптивної активності [10].

Оскільки робота присвячена аналізу та інтерпретації дитячих рішень, то ми коротко розглянемо тему проєкції, інфантильності і регресії. Проєкція – це загальний психологічний механізм захисту, де в помилковій формі внутрішнє приписується зовнішньому. Проєкція дозволяє людині не брати відповідальність за внутрішні тіньові переживання, а приписати їх іншій особі [14]. Регресія вважається більш примітивним, дитячим способом вирішення проблем, конфліктів або подолання труднощів, причому джерела цих конфліктів залишаються чинними і невиконаними. З. Фрейд в одній із своїх робіт писав, що навіть здорові, добре пристосовані люди дозволяють собі час від часу регресії, щоб знизити тривожність, так би мовити, спустити пар [17]. Захисні механізми починають свою дію, коли досягнення мети нормальним способом є неможливим, або коли людина вважає, що це неможливо.

Згідно з системно-феноменологічним підходом Б. Хеллінгера, який інтерпретує симптоми на рівні сімейної системи, а не особистості, в основі адикції, зокрема хімічної, знаходяться материнські послання дитині про те, що тільки від неї, а не від батька, можливо отримати щось хороше [3]. Тобто мати дає зрозуміти дитині, що батько в родині не є поважним, тому необхідно звертатися тільки до неї, як до єдиного правильного авторитету. Під впливом цих послань дитина (залежний елемент) бере занадто багато від матері (матеріальне і не матеріальне), тобто набагато більше, ніж це потрібно для здорового розвитку. Як наслідок, у такої дитини може виникнути залежність від наркотиків, алкоголю, ігроманія або інші види адикції. Дитина своєю поведінкою ніби мстить матері за те, що вона перешкоджає їй приймати що-небудь від батька. Величезне зростання наркоманії в світі пов'язане саме з цим. Одужати може наркоман, коли зможе брати щось від батька при матері [3].

Представники трансперсональної психології Х. Гроф і Ст. Гроф надали приклади того, що змінювати свідомість є людською біологічною потребою, як голод, статевий потяг тощо. Спираючись на юнгівські висновки та узагальнюючи результати власних досліджень, Ст. Гроф пов'язує адикцію з патологією в третій, перинатальній матриці, а саме – з прагненням до ненасильницького самогубства, жаданням пережити знову недиференційовану єдність [4; 5].

У. Мішель наголошує на значенні батьківства [12]. Вчений з'ясував, що половина дітей із індійських і африканських сімей, які жили з батьками, на пропозицію отримати зараз одну шоколадку або

через якийсь час в декілька разів більше, вважали за краще відкладену винагороду, а та частина дітей, які жили без батьків, проявили імпульсивні реакції, погоджуючись на короточасні задоволення. Отже, відсутність батьків зумовлює імпульсивність і зниження самоконтролю у дитини, що може провокувати розвиток адиктивної поведінки.

Іноді адиктивну поведінку пов'язують із саморуйнуючою поведінкою, мета якої не смерть, проте вона веде до соціальної, психологічної та фізичної дезадаптації, деградації особистості. Узалежнена особистість шукає універсальний і односторонній спосіб виживання – уникнення проблем. Результатом саморуйнуючої поведінки може стати як неусвідомлене, так і усвідомлене нанесення шкоди власному психічному та фізичному здоров'ю, навіть смерть. До видів цієї поведінки відносять алкоголізм, наркоманію, токсикоманію, а також невиправданий ризик, асоціальну поведінку тощо [14].

Так само є велика кількість думок, що адиктивна поведінка є недозволим виходом творчого потенціалу [3]. Творчість є сутнісною характеристикою людини, умовою розвитку особистості і культури, фундаментальною основою людського життя. Творча самореалізація, розкриття творчого потенціалу – мета, чеснота і запорука успішного і здорового існування людини в світі, сенс і сутність життя людини [10]. Є припущення, що узалеженні люди мають дуже високий творчий потенціал, який не реалізується.

**Мета статті** – дослідження взаємозв'язку ранніх дитячих рішень, батьківських послань із адиктивною поведінкою у осіб юнацького віку; реалізувати погляд на проблему адикції як на прояв деструктивної форми зміни тілесних відчуттів та переживань.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження було присвячено вивченню взаємозв'язку особливостей дитячих рішень, батьківських послань із психологічною схильністю до адиктивної поведінки в юнацькому віці. У дослідженні взяли участь особи віком від 16 до 23 років із різних сфер діяльності. Для вивчення особливостей структури сценарних установок (дитячих рішень), інтродюкованих батьківських заборон був використаний Опитувальник ранніх дитячих рішень С. Максимової [10], що є модифікованим варіантом методики В. Петровського «Дитячі думки» (адаптований українською мовою Г. Гандзілевською, У. Нікітчук у 2016–2017 рр.). Опитувальник розроблено на основі концепцій життєвого сценарію Е. Берна та батьківських заборон М. Гулдінга та Р. Гулдінга [2].

Для зіставлення категорій дитячих рішень із вираженістю адиктивної поведінки у досліджуваних юнацького віку були взяті Опитувальник співзалежності Б. Уайнхолда і Дж. Уайнхолда (до

української вибірки адаптований О. Кочаряном, Є. Фроловою) для виявлення співзалежних моделей поведінки [15] та Опитувальник «Схильність до залежної поведінки» В. Менделевича [11] для оцінки схильності до різних видів хімічної залежності: алкоголізму та наркоманії.

Для математично-статистичної обробки було використано кореляційний аналіз (підррахунок коефіцієнтів лінійної кореляції  $r_{xy}$ , К. Пірсона) за допомогою пакету статистичних програм Statistica та SPSS.

Нами було виявлено два типи залежностей: хімічні і нехімічні. Нехімічна адикція в цій роботі представлена ступенем співзалежності за Б. і Дж. Уайнхолдами. Насамперед було проаналізовано зв'язок вираженості співзалежних моделей у поведінці з особливостями батьківських послань, які визначають дитячі рішення стосовно себе та власного майбутнього життя. Результати вивчення зв'язку хімічних залежностей та батьківських послань нами будуть розглянуті на наступному етапі нашого дослідження.

У категорії досліджуваних юнацького віку, яким притаманна співзалежність, відмічається висока частота батьківських заборон «Не будь» і «Не будь здоровим». У меншому ступені відмічено наступні послання: «Не дорослішай», «Не будь успішним», «Не роби», «Не зближуйся», «Не думай», «Не будь собою», «Не будь значимим», «Не відчувай». Відмітимо, що між вираженістю співзалежних моделей у поведінці існує статистичний зв'язок з батьківським посланням «Не будь здоровим» ( $r_{xy} = 0.438$ ;  $p = 0,006$ ). Якщо дитина постійно чує, що не треба бути здоровою, не треба займатися спортом тощо, то вона приймає рішення: «Ось захворію і помру!», «Я – якийсь (якась) ненормальний(а), недороблений(а)», «Я, напевно, з'їду з глузду!», «Всі люди як люди, а я ...», «Ну, що зробиш, якщо я хворий(а)», «Коли я хворію, всі краще ставляться до мене», «Якщо тебе чекають неприємності, краще захворіти», «Що Ви від мене хочете, я ж хворий», «Хвороби переслідують мене», «Хвороба – це моє покарання, ніхто ніколи не здогадається, який (яка) я насправді». Вважаючи, що хвороба дуже серйозна, дитина отримує забобону на використання тілесних і мисленневих процесів.

Коли людина зникає бути хворою, вона так само зникає бути залежною від інших людей, що б про неї подбали, її обслуговували, дали увагу і тепло в будь-якому вигляді. Вона починає залежати від інших людей, це стає звичкою. Потім ці схеми глибоко вкарбовуються в свідомість, і ми бачимо високі показники співзалежних моделей. Тобто не за медичними параметрами досліджувані юнацького віку себе погано почувають, а за звичкою з дитинства. В таких випадках ми можемо почути подібні повідомлення: «Ой голова

болить», «У мене погано з серцем», «Ти мене довів», «Подивися, що через тебе зі мною відбувається» тощо.

Встановлено, що батьківське посилення «Не будь» та «Не будь значимим» позитивно корелює з високим показником співзалежності ( $r_x = 0.456$ ;  $p = 0,009$  і  $r_{xy} = 0.368$ ;  $p = 0,038$ ). Заборона «Не будь» сприяє наслідуванню сценарному припису «Убий себе». У відповідь на таке батьківське посилення дитина приймає низку рішень: «Я не вмію вирішувати», «Я гірше за інших», «Піду, якщо я вам заважаю», «Мені потрібен хтось, хто вирішував би за мене», «Я помщуся тобі (вам), навіть якщо мені буде потім погано», «Краще б мене взагалі не було», «Я не гідний любові», «Навіщо тільки я з'явився на світ?», «Краще мені провалитися», «Швидше б все це закінчилось» тощо. До відмови від власної значущості могли приводити рішення дитини, такі як: «Я ніколи не буду такий щасливий, як інші», «Нікому немає до мене справи», «Те, що я відчуваю, нікого не хвилює», «Неважливо, що я думаю», «Я не можу на них вплинути», «Якщо тебе не питають, краще мовчати», «Не думаю, що я представляю щось значуще для інших», «Мене часто не помічають», «Я не гідний уваги», «У мені немає нічого, що могло бути комусь цікавим». Ці люди у стосунках намагаються компенсувати свою значимість із партнером, другом або родичем, що призводить до деструктивних тенденцій.

Існує статистичний зв'язок між співзалежними моделями поведінки і батьківськими посиленнями «Не зближуйся» ( $r_{xy} = 0.308$ ;  $p = 0,02$ ), «Не дорослішай» ( $r_{xy} = 0.354$ ;  $p = 0,047$ ), «Не будь успішним» ( $r_{xy} = 0.339$ ;  $p = 0,012$ ). Такі результати дають підстави виокремлені сценарні рішення вважати передумовою адиктивної поведінки, серед яких найбільш активними у контексті деструкції є поси-

лення «Не будь» і «Не будь здоровим». Очевидно, що співзалежність виникає у людини з відмовою від власного буття.

За результатами факторного аналізу структури ранніх дитячих рішень і адиктивної поведінки, було виявлено 5 факторів. Під час визначення змістовної наповненості факторів враховувались тільки такі, що корелювали з фактором на рівні не менше ніж 0,500. Результати підрахунку представлені в таблиці 1.

Перший фактор (3,42; 22,8% загальної дисперсії), умовно названий «Співзалежність» (Не хімічні залежності), представлений компонентами «Не будь», «Не будь успішним», «Не будь здоровим», «Не зближуйся», «Не будь значимим» і «Не відчувай», співзалежними моделями в поведінці.

Другий фактор (2,7; 18% загальної дисперсії) умовно названий «Не будь». Його компоненти не пов'язані зі співзалежностями, але виділилися в окремий фактор, оскільки працюють по-іншому. Такий конгломерат шкідливих посилень відсікає можливість бути системою, що динамічно розвивається, йде до своїх кращих можливостей і втілень. Тому у психотерапевтичному процесі ці посилення необхідно передусім виводити на передній план і атакувати, щоб людина змогла їх у собі виявити, усвідомити.

Третій фактор (2,01; 13% загальної дисперсії) умовно названий «Хімічний». Він зумовлений групою рішень «Не дорослішай». Такі люди міркують: «Гаразд, нехай я залишусь маленьким (ой)», «Мені потрібен хтось, хто б вирішував за мене», «Обставини все одно сильніше за мене», «Краще ні за що не відповідати» тощо. У відповідь на батьківські заборони дитина приймає рішення щодо життєвого сценарію: «Добре я залишаюсь маленькою, безпорадною, несексуальною».

Таблиця 1

## Факторний аналіз

Дитячі рішення/фактори	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Не будь	<b>0,650</b>	<b>0,634</b>	-0,058	0,088	0,160
Не дорослішай	0,041	0,426	<b>0,606</b>	-0,031	0,016
Не будь дитиною	-0,046	0,086	0,012	<b>0,916</b>	0,077
Не будь успішним	<b>0,665</b>	0,440	0,177	-0,229	-0,194
Не будь першим	-0,108	<b>0,558</b>	0,416	-0,072	0,128
Не роби	0,333	<b>0,766</b>	0,026	0,129	-0,084
Не зближуйся	<b>0,709</b>	0,164	0,100	0,341	0,245
Не будь здоровим	<b>0,797</b>	0,183	0,139	0,051	0,025
Не будь собою	0,312	<b>0,763</b>	-0,079	0,134	-0,214
Не будь значимим	<b>0,603</b>	<b>0,587</b>	0,182	0,112	0,027
Не думай	-0,041	0,080	0,086	-0,004	<b>-0,933</b>
Не відчувай	<b>0,537</b>	0,099	-0,066	<b>0,596</b>	-0,265
Співзалежність	<b>0,672</b>	0,072	0,151	-0,051	-0,074
Наркозалежність	0,171	0,018	<b>0,900</b>	0,130	0,026
Алкозалежність	0,244	-0,111	<b>0,721</b>	-0,118	-0,206
Загальна дисп.	3,426	2,708	2,013	1,463	1,193
Доля заг.	0,228	0,180	0,134	0,097	0,079

Дорослішання і соціальне прийняття пов'язано в суспільстві з батьківською фігурою [3; 18]. Дорослішання – соціальне зростання. Очікується, що батько навчить дитину бути в суспільстві, як мати навчила її відчувати своє тіло [6].

Четвертий фактор (1,46; 9% загальної дисперсії) складається з посилянь «Не відчувай» і «Не будь дитиною» – заперечення дитинства. Умовно названий «Шизоїдний». Висока кореляція між посланнями «Не будь дитиною», «Не зближуйся» і «Не відчувай». Помилково зрозуміла дорослість. Відчувати – це головний інструмент адаптації до життя. Ці люди рано соціалізуються, швидко піднімаються в кар'єрі, холодно і обачливо домагаються своїх цілей. Тут ми бачимо крайність, протилежну третьому фактору, зумовленому посланням залишатися маленьким і, відповідно, відчувати. Фактори являють собою протилежності, де частина людей йде в дитинство, застряючи там, а інша частина, навпаки, в дорослість, розум, і розважливність.

П'ятий фактор (1,19; 7% загальної дисперсії). Батьківські послання «Не думай», «Не будь», «Не відчувай» увійшли в два фактори.

Під час застосування кластерного аналізу отримано певні групи (кластери) (Дивись мал. 1). Аналіз виконано в програмі Statistica за методом Варда. В результаті ми бачимо, що в свідомості зближуються такі думки, як «Не будь дитиною» і «Не думай». Тут протиріччя: припис «Не думай» має на увазі якусь конформність і інфантильність, тоді як припис «Не будь дитиною» є протилежні-

стю. Розкол виходить на рівні запиту від батьків, де просять не бути дитиною і одночасно продовжувати бути дитиною. У такому шизогенному середовищі досить складно зрости без неврозу, що й показує дослідження. Так само в процесі аналізу утворився кластер шизоїдності, де заперечується спілкування з іншими, здоров'я, почуття.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Одним із шляхів дослідження психологічних особливостей адиктів юнацького віку є виявлення зумовленості вибору ними деструктивної форми поведінки особливостями їх ранніх дитячих рішень. Батьківські послання можуть проявлятися в тілесних проєкціях, які належать до безсвідомих процесів. Внутрішній простір людини характеризується проявами активності у сфері тілесного, прагненням змін відчуттів та переживань у конструктивній або деструктивній формі. Домінуючими батьківськими посланнями у адиктів юнацького віку є «Не будь», «Не будь здоровим», «Не будь значимим». У меншому ступені відмічено такі послання: «Не дорослішай», «Не будь успішним», «Не роби», «Не зближуйся», «Не думай», «Не будь собою», «Не відчувай». Найбільш активною у контексті деструкції є заборона «Не будь». Виділені ірраціональні сценарні рішення стають психологічними бар'єрами соціалізації та передумовами адиктивної поведінки осіб юнацького віку. Структура ранніх дитячих рішень у досліджуваних юнацького віку зі співзалежністю представлена факторами «Співзалежність», «Не будь», «Хімічний», «Шизоїдний», «Не відчувай».

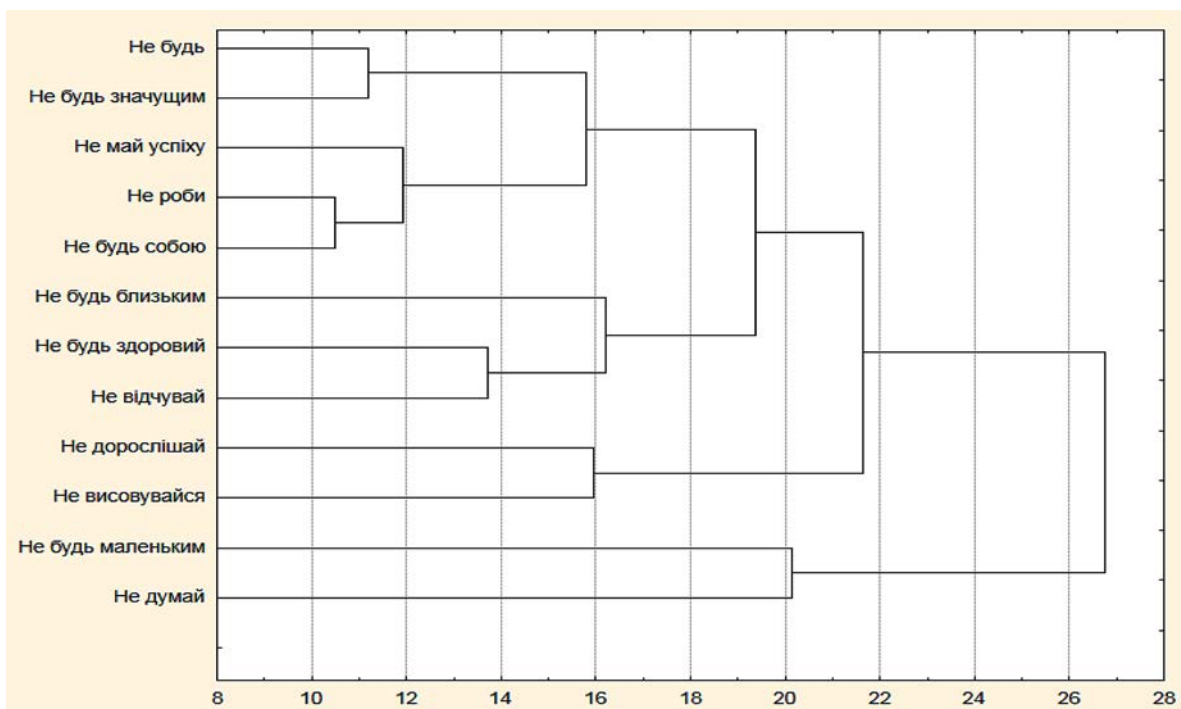


Рис. 1. Структура інтроєктованих батьківських заборон і послань

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у виявленні чинників формування адиктивної поведінки особистості на різних етапах онтогенезу.

#### Література:

1. Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости. Москва : МПА, 2001. 192 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Екатеринбург : Литур, 2001. 576 с.
3. Вебер Г. Два рода счастья: Системно-феноменологическая психотерапия Б. Хеллингера. Москва : Институт консультирования и системных решений, 2005. 332 с.
4. Гроф К. Жажда целостности: наркомания и духовный кризис. Москва : Изд. Дом Ганга, 2003. 157 с.
5. Гроф С. Холотропное сознание: Три уровня человеческого сознания и их влияние на нашу жизнь. Москва : АСТ, 2003. 272 с.
6. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. Москва : Педагогика, 1991. 256 с.
7. Котляров А.В., «Другие наркотики, или Homo Addictus». Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2006. 480 с.
8. Литвинчук Л.М. Психология реабілітації наркозалежних осіб: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2017. 363 с.
9. Крамченкова В.О. Тютюнова адикція з точки зору основних психологічних шкіл. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, Вип. 6. Херсон : ХДУ, 2015. С. 179–184.
10. Максимова С.В. Творчество : созидание или деструкция: монография. Москва : Академический проект, 2006. 222 с.
11. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 445 с.
12. Мишел У. Развитие силы воли ; пер. В. Кузина. Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 336 с.
13. Руководство по аддиктологии / Под ред. В.Д. Менделевича. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 768 с.
14. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. Москва : Когито-Центр, 2006. 367 с.
15. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости ; пер. с англ. А.Г. Чеславской. Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. 224 с.
16. Фрейд З. Толкование сновидений. Москва : Азбука, 2015. 512 с.
17. Фромм Э. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. Москва : АСТ, 2010. 352 с.
18. Юнг К.Г. Психологические типы. Санкт-Петербург : Прогресс-Универс, 1995. 718 с.

#### **Nesterenko M. O., Myronovych B. S. Corporeal projection of the juvenile addicts' infant decisions**

*The given paper presents the idea of the addictive behavior entity, psychological factors determining its origin in the juvenile age, reflects the developmental status of the problem of the parental regulations and infant decisions (attitudes). It determines that addictive behavior is a form of destructive behavior resulting in commitment to escaping from reality by means of mental state changing that is uncomfortable for a person via substance use or concentration fixation on the separate items or types of activity accompanied by arising of the intensive positive emotions. Among the psychological factors of the adaptive behavior arising a great significance is paid to the dysfunction of the parent-child relationship and parental regulations. Parents govern the formation of a child's attitude to oneself, other people and life in general giving him or her verbal or non-verbal regulations. On the basis of introactive parental prohibitions a child builds his/her own life plan (unconsciousness life plan), moreover it may be both successful and unsuccessful. An unsuccessful plan urges a child to search for avoiding routes of his/her development. It is noted that connection of the infant decisions with addictive behavior in the context of corporeality in the juvenile age remains basically unknown.*

*The empirical research results are given. The selected psychological diagnostic instruments (Infant decisions Questionnaire by S. Maksimova, Co-Dependency Questionnaire by B. Weinhold and J. Weinhold, and Propensity to Addictive Behavior Questionnaire by V. Mendeleevich) have allowed the authors to distinguish the complex of parental regulations, the structure of infant decisions of the juveniles being investigated with co-dependency, the measure of expressiveness of their dependent and co-dependent behavior. The predominant parental regulations of the juvenile addicts is "Don't be", "Don't be healthy", "Don't be significant". The most active in the destruction context is prohibition "Don't be". The emphasized irrational decision plans become psychological socialization barriers and preconditions to addictive behavior of young people. The positive correlation connection has been fixed between co-dependency and irrational decisions in the juvenile age.*

**Key words:** addiction, parental regulations, co-dependency, parent-child relationships, corporeal projection, life scenario, juveniles.



УДК 159.964.21-057.87

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.21>**О. В. Осика**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри прикладної психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**К. С. Осика**кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології та розвитку особистості  
Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто психологічні основи виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. Проаналізовано в психологічній площині термін внутрішньоособистісний конфлікт. Наголошено, що ключовим концептом цього феномену є внутрішньоособистісна суперечність, що сприймається і переживається людиною як значима для неї проблема, яка вимагає свого розв'язання і активізує внутрішню роботу свідомості, спрямовану на аналіз і подолання цієї проблеми. Розвиток психологічних протиріч особистості відбувається на трьох рівнях: психологічна рівновага внутрішнього світу; порушення рівноваги, що призводить до дискомфорту у роботі та спілкуванні; неможливість у реалізації життєвих планів та цілей. Висвітлено, що внутрішньоособистісний конфлікт може мати позитивні й негативні наслідки. Такі конфлікти можуть бути конструктивними і деструктивними. Конструктивним є конфлікт, що характеризується максимальним розвитком конфліктуєчих структур і мінімальними особистісними витратами на його вирішення. Позитивним вирішенням конфлікту є загартування характеру, формування таких якостей особистості, як: рішучість, стійкість поведінки, незалежність від випадкових обставин, що сприяє становленню стабільної спрямованості сучасної молоді. Представлені результати дослідження особливостей внутрішньоособистісних конфліктів студентської молоді свідчать, що основними сенсожиттєвими орієнтаціями є: процес життя, локус контролю – Я, цілі в житті. Домінуючими життєвими цілями у студентів є: ставлення до життя, структурованість вільного часу, що вказує на особистісне прагнення до успіху. Аналіз високого рівня життєвих цінностей студентів дозволяє виділити наступні рангові місця: на першому ранговому місці знаходяться активні соціальні контакти, на другому – прослідковується досягнення певного результату, на третьому – спостерігається власний престиж студента. Все зазначене свідчить про складність взаємовпливів між компонентами ціннісної сфери особистості.

У виникненні внутрішньоособистісних конфліктів студентів переважають нереалізовані соціально-психологічні чинники: матеріально забезпечене життя, активне діяльнісне життя, цікава робота. Не досягнуті життєві цілі, порушене ставлення до духовного задоволення життям й нечітка дотриманість вільного часу викликають внутрішньоособистісні конфлікти у студентів.

**Ключові слова:** особистість, студенти, життєві цілі, сенсожиттєві орієнтації, потреби, цінності, мотиви.

**Постановка проблеми.** Пріоритетним напрямом діяльності вищих навчальних закладів є формування у молодих спеціалістів життєвих цілей, цінностей, поглядів як основи успіху та самовдосконалення особистості. У сучасних умовах нестабільної економіки, наростаючого навантаження на нервову систему та психіку особистості в процесі навчання у студентів виникає зміна життєвих інтересів, позицій, ціннісних орієнтацій, мотивів, що може призводити до внутрішньоособистісних конфліктів. Отже, є об'єктивна потреба у визначенні соціально-психологічних чинників виникнення внутрішньоособистісних конфліктів та шляхів їх вирішення у період навчання у вищих навчальних закладах та підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

### Аналіз основних досліджень і публікацій.

Внутрішньоособистісний конфлікт виявляється як внутрішньоособистісна суперечність, що сприймається і переживається людиною як значима для неї проблема, яка вимагає свого розв'язання, і активізує внутрішню роботу свідомості, спрямовану на аналіз і подолання цієї проблеми.

Засновник психоаналізу З. Фройд [7, с. 322] вважає, що для з'ясування змісту розуміння внутрішньоособистісного конфлікту важливою є його концепція щодо трьох принципів психічної діяльності: принцип постійності, принцип задоволення, принцип реальності. Дані принципи є мотиваційними стимулами діяльності особистості. Так, принцип постійності реалізується в наявності у індивідів здатності підтримувати психологічне

збудження на відносно постійному рівні. У психоаналізі приділена увага проблемі внутрішньоособистісних конфліктів, які тісно пов'язані з аналізом несвідомого та його впливом на свідомість, з наявністю суперечностей і боротьби між ними. Несвідоме проявляється в різних помилкових діях індивіда, образах, обмовках, забуванні імен. Все це є результатом дії прихованих мотивів.

А. Адлер розглядає принцип єдності особистості як головний принцип аналізу, а соціальні чинники вважає визначальними в процесі її формування. На його думку, головним чинником під час формування особистості є прагнення до влади і потреба компенсації і надкомпенсації комплексу неповноцінності. В дитячому віці особистість випробовує вплив різних несприятливих чинників. У результаті цього у неї формується комплекс неповноцінності, який згодом надає істотний вплив на поведінку, активність, сутність думок індивіда. Це багато в чому пояснює причину і зміст внутрішньоособистісного конфлікту, який особистість прагне подолати за допомогою соціального відчуття. Соціальне відчуття, зв'язок індивідів один з одним, яке є вродженою властивістю людини і має соціобіологічну природу, А. Адлер розглядає як найважливіший критерій психічного життя індивіда [1, с. 185].

У теорії К. Юнга внутрішньоособистісний конфлікт – це регрес на більш низький рівень психіки, що відбувається в сфері несвідомого [9, с. 114].

К. Хорні внутрішньоособистісний конфлікт аналізує із двох позицій: як зіткнення прагнень до задоволення бажань і до безпеки і як протиріччя невротичних потреб, задоволення яких спричиняє фрустрацію інших. Дослідниця вважає, що поведінка особистості визначається несвідомим [4, с. 25].

Е. Фромм [8, с. 322] звертається до проблем внутрішньоособистісного конфлікту, розглядаючи його в аспекті екзистенціальної дихотомії. Автор робить висновок про наявність таких суперечностей, які містяться в самій сутності людини і які вона не має можливості подолати. Наприклад, проблеми життя і смерті, обмеженість життя, величезні потенційні можливості людини і обмежені умови їх реалізації.

В основі конфлікту, на думку К. Роджерса [5, с. 203], лежить протиріччя, що виникає в особистості між усвідомленими, але помилковими самооцінками, які людина накопичує протягом життя, і самооцінкою на неусвідомлюваному рівні.

А. Маслоу розглядає сутність внутрішньоособистісного конфлікту як нереалізовану потребу людини у самоактуалізації.

На думку К. Левіна, внутрішньоособистісний конфлікт – це ситуація, у якій на суб'єкта одночасно діють протилежно спрямовані сили приблизно однакової величини. Тому суб'єкт зму-

шений обирати між тенденціями: позитивною й негативною; позитивною і позитивною; негативною і негативною [4, с. 39].

Як вважає засновник логотерапії В. Франкл, сутністю внутрішньоособистісного конфлікту є втрата сенсу життя [6, с. 261].

Серед радянських психологів одним із перших внутрішні конфлікти досліджував А.Р. Лурія. Під внутрішньоособистісним конфліктом він розумів ситуацію, коли у поведінці індивіда зіштовхуються дві сильні, але протилежно спрямовані тенденції.

В.С. Мерлін розглядав внутрішньоособистісний конфлікт як результат гострого незадоволення глибоких й актуальних мотивів і відносин особистості.

В.М. Мясіщев наголошував, що тривалість й інтенсивність конфлікту залежать від того, яке місце займають порушені антагоністичні відносини у всій системі відносин людини [4, с. 45].

Розвиток психологічного протиріччя українські вчені О. Донченко і Т. Титаренко поділяють на три рівні: 1) психологічна рівновага внутрішнього світу особистості; 2) порушення рівноваги, ускладнення видів діяльності, проєкція психологічного дискомфорту на роботу, спілкування з оточенням (внутрішньоособистісний конфлікт); 3) неможливість реалізації планів і програм: переривання життя, неможливість виконувати власні життєві функції до того часу, поки не вирішиться протиріччя [3, с. 83].

На думку Ф.Є. Василюка, для внутрішнього конфлікту особистості властиве ціннісне переживання, яке він розглядає як внутрішню діяльність, внутрішню роботу, за допомогою якої людині вдається перенести ті чи інші життєві події, встановити втрачену душевну рівновагу, впоратися з критичною ситуацією [2, с. 115].

На думку вчених А.Я. Анцупова і А.І. Шипілова, переживання внутрішньоособистісного конфлікту специфічні і відрізняються від інших типів переживань досить високою психоемоційною напругою, специфікою усвідомлення особистістю труднощів даної ситуації. У таких переживаннях проявляється процес вибору, сумніву та боротьби, відображається переструктурування ціннісно-мотиваційної системи особистості [2, с. 117].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у студентської молоді.

#### **Завдання статті:**

1. Теоретичний аналіз психологічних основ внутрішньоособистісних конфліктів.

2. Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників внутрішньоособистісних конфліктів у студентів на ціннісно-мотиваційному рівні: життєві цілі, сенсожиттєві орієнтації та цінності особистості.

Таблиця 1

## Показники сенсожиттєвих орієнтацій у студентів, у %

Шкали тесту СЖО	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Цілі в житті	20	40	40
Процес життя	24	48	26
Результативність життя	19	60	21
Локус контролю – Я	24	50	26
Локус контролю – життя	10	60	30

**Виклад основного матеріалу.** Внутрішньо-особистісний конфлікт може мати позитивні й негативні наслідки. Такі конфлікти можуть бути конструктивними (продуктивними, оптимальними) і деструктивними (руйнуючі особистісні структури людини). Конструктивним є конфлікт, що характеризується максимальним розвитком конфліктуєчих структур і мінімальних особистісних витрат на його вирішення. Конструктивно подоланий внутрішньоособистісний конфлікт – це один з механізмів гармонізації особистісного розвитку. Позитивно вирішені конфлікти загартовують характер, формують рішучість, стійкість поведінки, незалежність від випадкових обставин, сприяють становленню стабільної спрямованості особистості.

Нами було проведено дослідження особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у студентської молоді.

У дослідженні взяло участь 105 студентів 2–4 курсів 19–22 років, факультету гуманітарної та економічної освіти Донбаського державного педагогічного університету м. Слов'янськ, Донецької області. Для розв'язання поставлених завдань використовувались стандартизовані діагностичні методики: «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» Дж. Крамбо і Л. Махолика (адаптація Д.О. Леонтьєва), тест «Усвідомленість життєвих цілей» (Е. Карапешта), методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» В.Ф. Сопова і Л.В. Карпушиної, методика «Рівень співвідношення цінності й доступності в різних життєвих сферах» О.Б. Фанталової. Опрацювання отриманих даних здійснювалось за допомогою кількісного кореляційного аналізу з використанням комп'ютерного пакету STATISTICA.

Сенсожиттєві орієнтації є динамічним компонентом ціннісної сфери особистості, який інтегрує когнітивний, емоційний та поведінковий складники сенсожиттєвих конструктів. А.А. Скрипкін зазначає, що в основі сенсожиттєвих орієнтацій особистості лежать цінності, мотиви і потреби людини. Різні складники системи сенсожиттєвих орієнтацій особистості досліджуються в роботах Д.О. Леонтьєва, В.Е. Мартинової, В.Е. Чудновського.

Вивчення життєвих орієнтацій у студентів проводилось за методикою «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (СЖО) (адаптація Д.О. Леонтьєва). Отримані дані занесені у таблицю 1.

З табл. 1 видно, що за шкалою «Цілі в житті» 20% досліджуваних мають високі показники, що вказує на наявність в житті студентів цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Їх життєві плани мають реальну опору в дійсності та підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

У 40% студентів низькі показники, що властиві особистості, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем, плани якої не мають реальної опори в сьогоднішній і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

За шкалою «Процес життя» 24% обстежених мають високий рівень, що вказує на емоційну насиченість життя. Можна стверджувати, що студенти сприймають сам процес свого життя як цікавий і наповнений змістом. Слід зазначити, що 26% студентів мають низькі показники за цією шкалою, що вказує на незадоволеність своїм життям у сьогоднішній. Однак вони можуть надавати своєму життю повноцінний сенс спогадами про минуле або стійкою націленістю на майбутнє.

За шкалою «Результативність життя» 18% обстежених показують високі результати, що вказує на задоволеність щодо їх самореалізації. Можна стверджувати, що досліджувані високо оцінюють минулий життєвий етап та мають позитивне відчуття того, наскільки від був продуктивний та осмислений. У 21% досліджуваних – низькі показники, що вказує на незадоволеність прожитою частиною свого життя.

Також ми можемо спостерігати у 24% студентів високий рівень локус контролю-Я, що відповідає уявленням досліджуваних про себе як про сильних особистостей, котрі мають достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей та завдань. У 26% студентської молоді за цією шкалою низькі показники, що вказує на невіру в свої сили. Вони вважають себе неспроможними контролювати події власного життя, спираючись на різні обставини та інших людей, від яких вони залежать.

За шкалою «Локус контролю – життя» 10% респондентів з високим рівнем, що вказує на переконання досліджуваних в тому, що можливо контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. 30% студентів мають низькі показники, що вказує на фаталізм. Для досліджуваних характерною є переконаність в тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна і безглуздо що-небудь заглядати на майбутнє.

Життєві цілі досліджувалися за методикою «Усвідомленість життєвих цілей» Е. Карапешт. Отримані дані представлено в таблиці 2.

Таблиця 2  
Показники усвідомленості життєвих цілей студентів, у %

Життєві цілі	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Шкала А	20	70	10
Шкала Б	12	58	30

Дані таблиці 2 свідчать, що за шкалою (Шкала А) «Ставлення до життя» 70% досліджуваних мають середній показник. Це вказує на достатній рівень усвідомленості особистості під час формування життєвих цілей і відповідальності за їх досягнення. Для досліджуваних характерними є занижені запити, вони часто беруться за справи, які не доводять до кінця. Їх вільний час витрачається нерационально без будь-якої користі. У студентів відсутні значні перспективні цілі, для яких потрібне чітке планування та розподіл вільного часу. Слід зазначити, що високий рівень спостерігається у 20% студентів, а низький у 10% досліджуваних.

За шкалою Б «Структурованість вільного часу» у 58% опитуваних середній рівень, а у 12% досліджуваних – високі показники. Це вказує на те, що глибина і усвідомленість життєвих цілей проявляються через структуру використання вільного часу. Можна стверджувати, що студенти концентруються на виконанні певної життєвої програми, але внаслідок високого рівня структурованості вільного часу вони з легкістю розподіляють його і на сторонні справи. За цією шкалою 30 % досліджуваних мають низькі показники. Це вказує на те, що глибина і усвідомленість життєвих цілей не проявляються через структуру використання вільного часу. Для них характерним є нерациональне розподілення власного вільного часу. Вони не використовують можливості для реалізації власних цілей, віддаючи перевагу розвагам та відпочинку, а не праці.

Життєві цінності студентської молоді в експериментальному дослідженні вивчалися за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей» В.Ф. Сопова і Л.В. Карпушиної. Отримані дані наведено в таблиці 3.

Дані таблиці 3 вказують, що за фактором «Розвиток себе» високі показники спостерігаються у 26% студентів. Це характеризує їх як людей, які прагнуть отримувати об'єктивну інформацію про особливості свого характеру, здібності, інші характеристики своєї особистості й спрямованих до самовдосконалення. Середній рівень мають 45% досліджуваних, що вказує на притаманне їм прагнення до самовдосконалення та серйозне

ставлення до власних обов'язків, компетентність у справах. Але, на жаль, і низький рівень за цим фактором мають майже третина студентів, а саме 29% досліджуваних.

Таблиця 3  
Показники життєвих цінностей студентів, у %

Фактори	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Розвиток себе	26	45	29
Духовне задоволення	17	39	44
Креативність	29	45	26
Активні соц. контакти	41	27	32
Власний престиж	30	28	42
Високе матеріальне становище	22	57	21
Досягнення	35	42	23
Збереження власної індивідуальності	32	48	20

За фактором «Духовне задоволення» 17% респондентів мають високі показники, що вказує на прагнення цих людей до отримання морального задоволення у всіх сферах життя. Вони зазвичай вважають, що найважливіше в житті – робити тільки те, що цікаво і те, що приносить внутрішнє задоволення, ідеалістичні в поглядах, дотримуються етичних норм в поведінці. За цим фактором 44% досліджуваних мають низький рівень, а середній рівень – 39% студентів, що вказує на наявність певного розмежування у житті, ці люди знають, що саме треба робити і чого хочеться досягти у власному житті.

Встановлено, що за фактором «Креативність» 29% студентів мають високі показники. Це вказує на притаманне прагнення до реалізації студентами своїх творчих можливостей, внесення різних змін в усі сфери свого життя. Вони прагнуть уникати стереотипів у повсякденному житті, завжди намагаються внести в нього щось нове. Для них характерні винахідливість і захопленість в різних ситуаціях. Середній рівень прояву креативності у досліджуваних на 19% більше, ніж низький. Це характеризує їх як досить винахідливих та кмітливих людей, готових до майбутніх змін, які, проте, інколи не відмовляються від спокійного ходу свого життя.

Виявлено, що 41% студентів мають високі показники за фактором «Активні соціальні контакти». Це вказує на прагнення до встановлення сприятливих взаємовідносин з іншими людьми. Для них зазвичай значимі всі аспекти людських взаємин, вони часто переконані в тому, що найцінніше в житті – це можливість спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми. Вони доброзичливі, соціально активні, схильні до емпатії. У 27% опитуваних спостерігаємо середні показники, що вказує на прагнення до створення сприятливих взаємовідносин з певним колом осіб, які поділя-

ють різноманітні інтереси особистості. Низький рівень за цим фактором мають 32% студентської молоді. Це вказує на їх низьку комунікабельність, нерішучість в спілкуванні з незнайомими людьми, відсутність спонтанності в висловлюваннях, недовіра іншим людям, небажання бути відкритими.

За фактором «Власний престиж» 30% студентів мають високі показники, що вказує на прагнення досліджуваних до визнання, поваги, схвалення з боку найбільш значущих осіб. Вони потребують соціального схвалення своєї поведінки, самовпевнені, категоричні в ситуації взаємодії з людьми. У 28% досліджуваних за цим фактором прослідковуються середні показники, що вказує на притаманне прагнення до визнання з боку соціуму, однак такі люди не завжди потребують соціального схвалення своєї поведінки, можуть працювати на результат, а не заради похвали. Низький рівень мають 42% студентів. Для них характерно не бачити різниці в схваленні їх вчинків людьми з різними соціальними статусами. Вони поступливі, уникають невдач, конфліктів, позбавлені домагань на статус лідера.

Визначено, що за фактором «Досягнення» 23% респондентів мають низькі показники, що свідчить про байдужість до досягнень та залежність від того, як складаються зовнішні обставини. Вони відрізняються постановкою найближчих, конкретних цілей та виявляють безсилля в прагненні досягти будь-яку далеку перспективну мету. Середній рівень з цим фактором мають 42%, а високий 35% студентів.

За фактором «Збереження власної індивідуальності» 32% досліджуваних мають високі показники, що вказує на достатній прояв індивідуальності. Можна стверджувати, що майже третина студентів прагнуть до незалежності від інших людей. Для них найважливіше в житті – це зберегти неповторність і своєрідність своєї особистості, своїх поглядів, переконань, свого стилю життя, прагнучи якомога менше піддаватися впливу масових тенденцій. Для них характерною рисою є недовіра до авторитетів. Для таких людей характерним є яскравий прояв таких рис, як високий рівень самооцінки, конфліктність, деякі девіантні прояви поведінки. 48% студентів мають середні показники за цим фактором. Вони висловлюють певні особливі думки, переконання, мають власний стиль життя, проте схильні до впливів авторитетів. Низький рівень мають 20% студентів. Для цих досліджуваних характерними рисами є прагнення до конформності, замкнутості, важливою умовою є життя у натовпі, відсутність прагнення до відповідальності та притаманне різке негативне ставлення до всього нового.

Дослідження соціально-психологічних чинників внутрішньоособистісних конфліктів у студентів відбувалось за методикою «Рівень співвідно-

шення цінності й доступності в різних життєвих сферах» О.Б. Фанталової. Отримані дані занесені в таблицю 4.

Таблиця 4  
Показники рівня співвідношення цінності й доступності в різних життєвих сферах у студентів, у %

Фактори	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Активне, діяльнісне життя	20	50	30
Цікава робота	17	39	44
Здоров'я	10	49	41
Краса природи і мистецтва	6	27	67
Любов	14	44	42
Матеріально забезпечене життя	22	57	21

Аналізуючи таблицю 4, можна відмітити, що за фактором «Активне, діяльнісне життя» 20% студентів мають високий рівень. У 30% опитуваних спостерігається неузгодженість у діях, стосунках, дезінтеграція в ціннісно-мотиваційних сферах особистості, що своєю чергою свідчить про незадоволеність життєвими ситуаціями, внутрішній конфлікт.

За фактором «Цікава робота» високі показники мають 17% досліджуваних. У 44% студентської молоді прослідковується незадоволеність можливими способами досягти поставленої мети, кар'єрного зросту, здобути роботу, що призводить до виникнення внутрішньоособистісного конфлікту.

У 10% респондентів прослідковуються високі показники за фактором «Здоров'я». Це свідчить про незначну кількість респондентів, задоволених поточним станом свого здоров'я та можливостями щодо його покращення.

За фактором «Краса природи і мистецтва» 6% опитуваних мають високі показники, а 67% студентів не можуть оцінити красу навколишнього середовища та бути задоволеними сприйняттям та творів мистецтва.

Встановлено, що за фактором «Любов» тільки 14% студентів мають високі показники. Це пояснюється тим, що у інших респондентів спостерігаються порушення, розлади, пов'язані з міжособистісними стосунками, неможливістю бути поруч або відсутністю коханої людини.

За фактором «Матеріально забезпечене життя» 22% досліджуваних мають високий рівень, а 21% студентів – низький рівень за цим фактором, що відображає неузгодженість, дезінтеграцію в мотиваційно-особистісній сфері студентської молоді. Також більше половини опитуваних мають середній рівень задоволеності життєвими

обставинами, частковою можливістю мати необхідні речі для більш-менш комфортного існування.

За результатами дослідження виявлено значущі кореляційні зв'язки за К. Пірсоном на рівні ( $P \leq 0,01$ ) між цінностями й доступністю їх у різних життєвих сферах та цілями в житті ( $r=0,50$ ); ставленням до життя ( $r=0,36$ ); духовним задоволенням ( $r=0,40$ ); структурованістю вільного часу ( $r=0,49$ ). Всі ці соціально-психологічні чинники вказують на схильність до прояву внутрішньоособистісних конфліктів у студентської молоді.

**Висновки і пропозиції.** Встановлено основні сенсожиттєві орієнтації за ступенем значущості для студентів, ними є: процес життя, локус контролю – Я, цілі в житті, результативність життя, локус контролю – життя.

Показано, що упродовж юнацького віку домінує достатній та високий рівні реалізації життєвих цілей у студентів: ставлення до життя (усвідомленість життєвих цілей, планів, відповідальність за їх досягнення); структурованість вільного часу (чітка сконцентрованість на реалізації життєвої програми, регламентація вільного часу, легкість у його розподілі). Це вказує на особистісне прагнення до успіху студентів.

Виокремлено високий, середній та низький рівні життєвих цінностей. Характеристика високого рівня життєвих цінностей дозволяє встановити, що на першому ранговому місці знаходяться активні соціальні контакти (встановлення сприятливих і доброзичливих взаємовідносин з оточуючими), на другому ранговому місці прослідковується досягнення студентів (прагнення досягти конкретні цілі та відчути результат), на третьому ранговому місці спостерігається власний престиж (прагнення до соціального схвалення, самовпевненості, категоричності в ситуаціях взаємодії з іншими людьми). Все зазначене свідчить про складність взаємовпливів між компонентами ціннісної сфери особистості.

Виявлено, що у виникненні внутрішньоособистісних конфліктів студентів переважають соціально-психологічні чинники: матеріально забезпечене життя (незадоволеність складними життєвими ситуаціями та неможливістю реалізу-

вати свої потреби внаслідок відсутності коштів); активне, діяльнісне життя (вказує на незацікавленість, відмову від діяльності, що призводить до дезінтеграції в ціннісно-мотиваційній та особистісній сферах); цікава робота (неможливість досягти певної мети, престижної роботи, кар'єрного зросту, адекватної самооцінки, самовдосконалення).

Встановлено, що цінності в різних життєвих сферах тісно пов'язані з цілями в житті, ставленням до життя, духовним задоволенням, структурованістю вільного часу. Так, нереалізовані цілі в житті, порушення ставлення до духовного задоволення життям й нечітка структурованість вільного часу викликають внутрішньоособистісні конфлікти у студентів.

Перспектива дослідження – вивчення чинників внутрішньоособистісних конфліктів: соціально-демографічних (професійний досвід, вік, стать студентів), здійснення крос-культурного аналізу специфіки і закономірностей внутрішньоособистісних конфліктів студентів не лише в Україні, але й за її межами.

#### Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва : Академический проект, 2007. 240 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. / Москва : Юнити, 2000. 551 с.
3. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. Київ : Политиздат, 1989. 175 с.
4. Ємельяненко Л.М., Петюх В.М., Торгова Л.В., Гриненко А.М. Конфліктологія : навч. посібник / За заг. ред. В.М. Петюха, Л.В. Торгової. Київ : КНЕУ, 2003. 315 с.
5. Роджерс К. О становлении личностью. Москва : Прогресс, 1994. 256 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 2016. 368 с.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. Москва : Эксмо, 2018. 480 с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва : Изд-во: АСТ, 2004. 635 с.
9. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуализации. Москва : Наука, 1996. 269 с.

#### **Osyka O. V., Osyka K. S. The peculiarities of internal personal conflicts among student youth**

*The article deals with the problem of psychological basis of the occurrence of internal personal conflicts. The term of intrapersonal conflict is analyzed in the psychological plane. It is noted that the key concept of this phenomenon is the intrapersonal contradiction, which is perceived and experienced by a person as a significant problem for him or her, that requires its solution and activates the internal work of the consciousness aimed to analysing and overcoming this problem. The development of psychological contradictions of the individual occurs on three levels: the psychological balance of the inner world, the imbalance that leads to work and communication discomfort, the inability to implement life plans and goals. It is highlighted that the internal personal conflict may have positive and negative consequences. Such conflicts can be constructive and destructive. Constructive is the conflict, which is characterized by the maximum development of conflicting structures and minimum of personal expenses for its solution. A positive conflict solution is the hardening of character, the formation of such personality qualities as determination, stability of behavior, independence from random circumstances, that contributes to the formation of a stable orientation of modern youth. The*

---

*presented results of the research of intrapersonal contradiction peculiarities of students' youth testify the fact that the main meaningful orientations are the process of life, the locus of control – I, the goals in life. The dominant living goals of students are attitude to life, structured free time, which indicates a personal desire for success. The analysis of the high level students' life values allows us to identify the following ranking places: active social contacts are in the first ranking, a certain result achievement is traced in the second ranking, and the student's own prestige is observed in the third ranking. All of the above indicates the complexity of the mutual influence between the components of the value sphere of personality. At the emergence of internal personal student conflicts prevail the unimplemented social and psychological factors: materially secured life, active way of living, interesting work. Unreached life goals, a broken attitude to spiritual satisfaction of life and unclear triviality of free time cause intra-personal conflicts among students.*

**Key words:** *personality, students, life goals, meaningful orientations, needs, values, motives.*

УДК 159.9.019.4:159.944.4-057.875

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.22>

**А. О. Погрібна**

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

**О. В. Проскурна**

магістрантка I курсу  
факультету гуманітарної та економічної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ЗАХИСНО-КОПІНГОВА ПОВЕДІНКА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена проблемі захисно-копінгової поведінки студентів-психологів, яка розглядається як важливий складник готовності до професійної діяльності. Наукові джерела свідчать про високу емоційну напруженість діяльності психологів під час виконання ними функцій діагностичного, розвиваючого, терапевтичного, корекційного та іншого характеру. Підвищена афектогенність цього професійного середовища потребує від фахівця високофункціональної захисно-копінгової поведінки як запоруки психологічного здоров'я співробітників і підвищення ефективності їх професійної діяльності.*

*На основі теоретичного аналізу автори розглядають захисно-копінгову поведінку як цілісний, єдиний конструкт, що відображає взаємодію несвідомих захисних механізмів і свідомих стратегій подолання стресу в структурі особистості з урахуванням її особистісних ресурсів. У процесі експериментального дослідження визначено особливості змістовних характеристик захисно-копінгової поведінки студентів-психологів, які полягають у використанні широкого спектру адаптаційних механізмів: захисних механізмів регресії, компенсації, заперечення, гіперкомпенсації, проєкції, заміщення, копінг-стратегій планування вирішення проблеми, самоконтролю, прийняття відповідальності, позитивної переоцінки, дистанціювання, домінуванні середнього рівня ресурсності, дорівнюванні суб'єктивних оцінок втрат внутрішніх ресурсів оцінці їх придбань. Встановлено взаємозв'язки між показниками захисних механізмів, копінг-стратегій та копінг-ресурсів у майбутніх психологів, які дозволяють констатувати, що відновлення рівноваги між втратами і придбаннями персональних ресурсів з одночасним збільшенням частки їх придбань сприятиме залученню цієї категорії досліджуваних до активних проблемно- та емоційно-орієнтованих копінг-стратегій з урахуванням можливої актуалізації відповідних механізмів психологічного захисту.*

*Результати дослідження надали можливість встановити місце стресової «уразливості» майбутніх психологів та спрогнозувати подальші шляхи формування в них високофункціональної захисно-копінгової поведінки, що впливатиме на готовність до професійної діяльності.*

**Ключові слова:** механізми психологічного захисту, копінг-стратегії, копінг-ресурси, адаптаційний процес, стрес.

**Постановка проблеми.** Проблема захисно-копінгової поведінки майбутніх психологів на сучасному етапі розвитку українського суспільства, що передбачає глобальні соціально-економічні, політичні, екологічні зміни, на нашу думку, є вкрай актуальною, оскільки у цих умовах спостерігається дефіцит ресурсів у більшості верств населення, що породжує зростання великої кількості проблем, в тому числі і психологічного характеру. У зв'язку з цим все більш затребуваною стає психологічна допомога населенню.

Специфіка професійної діяльності психолога полягає передусім у тому, що основним інструментом фахівця є його власна особистість. Наукові джерела свідчать про високу емоційну напруженість діяльності психологів під час виконання ними

функцій діагностичного, розвиваючого, терапевтичного, корекційного, консультативного, аналітичного, контроль-оцінного та іншого характеру (Н.Ю. Бузовкіна, А.П. Поплавська, Ю.Б. Степанова, В.О. Фокін та інші). Велика кількість психотравмуючих та стресогенних чинників зумовлює підвищену афектогенність цього професійного середовища, що потребує від фахівця високофункціональної захисно-копінгової поведінки як запоруки психологічного здоров'я співробітників і підвищення ефективності їх професійної діяльності. Для запобігання виникненню професійних деформацій та деструктивних змін особистості в процесі професіоналізації ми вважаємо за необхідне ще на етапі професійної підготовки майбутніх психологів провести комплексне ґрунтовне дослідження особливостей



їх захисної та копінгової поведінки, результати якого закріпити у відповідних освітніх програмах.

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

Аналіз наукових джерел показав, що сьогодні, в рамках системного підходу, продовжується традиція розглядати захисно-копінгову поведінку з позиції узгодженого функціонування у межах єдиної психічної структури. Так, досліджено зв'язок копінгової та захисної поведінки (О.В. Лапкіна, 2015); зв'язок асоціальних стратегій копінгової поведінки студентів з психологічним захистом особистості (О.Р. Бусарова, 2013); взаємозв'язок захисно-копінгової поведінки з особливостями психологічного простору особистості (О.Ю. Олійник, Н.Є. Коренкова, 2017); відмінності у використанні захисно-копінгової поведінки залежно від інтелектуального ресурсу особистості (О.Д. Сафін, 2012) тощо. Однак більшість дослідників, вивчаючи адаптаційні процеси майбутніх психологів, розглядають механізми психологічного захисту та опанування як окремі та відносно незалежні їх складники. Так, А.В. Маркер та А.М. Хандархаєв, досліджуючи особливості та взаємозв'язок копінг-стратегій у студентів-психологів, простежують взаємозв'язок між рівнем сформованості комунікативних навичок і вибором способу опанування в стресовій ситуації, доводять взаємозв'язок між проблемно-орієнтованою копінг-стратегією «планування вирішення проблеми» та готовністю індивіда звернутися до соціуму за пошуком рішення стресової ситуації [6].

Н.М. Авраменко, вивчаючи роль рефлексивних процесів у виборі стратегій опанування у важких життєвих ситуаціях у студентів, довела, що, чим вище рівень рефлексивності у студентів-психологів, тим більше характерні для них просоціальні стратегії опанування, а ймовірність імпульсивних реакцій у важких ситуаціях зменшується. На думку авторки, для юнаків та дівчат з більш високим рівнем рефлексивності характерним також є копінг, орієнтований на емоції. Визначено, що показник системної рефлексії демонструє позитивний зв'язок з такою копінг-стратегією, як «пошук соціальної підтримки», а також негативний – зі стратегіями «обережні дії» і «агресивні дії» [1].

Н. Куравська, досліджуючи проблему збереження психологічної безпеки студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу, визначила, що захищеність як чинник психологічної безпеки студентів формується здебільшого з таких его-захистів, як проєкція і заперечення. На її думку, захищаючи свою психіку, більшість студентів використовує неусвідомлювані механізми психологічного захисту, внаслідок чого втрачає можливість реально й конструктивно вирішувати свої проблеми [5].

Слід відмітити ґрунтовні дослідження О.А. Резнікової, яка вивчає адаптивний потенціал психологічного захисту студентів-психологів. На її

думку, механізми психологічного захисту виступають одночасно і як способи особистісної регуляції адаптаційних процесів, і як способи організації їхніх компонентів у структурі адаптаційної відповіді [8]. Авторкою встановлено тісний зв'язок динамічних характеристик механізмів психологічного захисту з етапами адаптаційного процесу, доведено співвідносність і взаємозв'язок показників механізмів психологічного захисту й показників стилю саморегуляції поведінки студентів-психологів, визначено опосередкованість функціонування механізмів захисту, зниження і підвищення їх інтенсивності впливом сенс-життєвих орієнтацій тощо.

З огляду на вищенаведене ми вважаємо, що окреслена нами проблематика, попри високу соціальну затребуваність, сьогодні має недостатню теоретичну і практичну розробленість, що і визначило мету дослідження.

**Метою статті** є визначення особливостей захисно-копінгової поведінки студентів-психологів як складника їх готовності до професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах стресу процес адаптації здійснює цілісний, єдиний конструкт «захисно-копінгова поведінка», що відображає взаємодію несвідомих захисних механізмів і свідомих стратегій подолання стресу в структурі особистості з урахуванням її особистісних ресурсів (Ф.В. Бассін, Л.І. Вассерман, Б.Д. Карвасарський, Н.В. Родіна, В.А. Ташликов та інші). Відзначаючи стресогенний характер професійної діяльності психолога, ми вважаємо високофункціональну захисно-копінгову поведінку важливим складником готовності фахівця до роботи в умовах професійного стресу.

У нашому дослідженні ми спираємося на концептуальні положення системного підходу, згідно з яким захисно-копінгова поведінка являє собою структурно-рівневу систему, що включає велику кількість елементів (механізмів психологічного захисту, поведінкових копінг-стратегій, особистісних і середовищних копінг-ресурсів тощо), пов'язаних між собою відносинами ієрархії і які виступають системами нижчого порядку щодо інтегративної системи психозахисту й опанування [3; 4; 7]. Зокрема, Г.С. Коритова в своїх дослідженнях доводить, що захисно-копінгова поведінка має властивості, що є загальними для систем усіх рівнів, але при цьому має свою специфіку функціонування на кожному з рівнів. На думку авторки, захисно-копінгова поведінка впливає як на функціонування особистості в цілому, так і на окремі складники її структури, а також регулює інтегративну поведінку. Оскільки вона формується під впливом цілого комплексу як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, їх сукупного впливу, детермінованого специфікою життєдіяльності, захисно-копінгова поведінка є відображенням характеру адаптації особистості

до соціального та фізичного навколишнього середовища відповідно до вимог ситуації [4].

Під час дослідження захисної поведінки ми спирались також на положення структурної теорії механізмів психологічного захисту, розробленої на базі загальної психоеволюційної теорії емоцій R. Plutchik [10]. Згідно з нею захисні механізми є вторинними від емоцій, які своєю чергою визначаються як основні засоби адаптації, метою яких є вирішення проблеми самовиживання на всіх філогенетичних рівнях. З метою опанування основних емоцій утворюються вісім основних захисних механізмів, прояви яких залежать від вікового розвитку і особливостей когнітивних процесів. Психологічний захист, таким чином, розглядається автором як послідовне спотворення когнітивного і афективного складників образу реальної ексquisiteвної ситуації з метою ослаблення емоційної напруги.

Концептуальні положення когнітивної теорії психологічного стресу R.S. Lazarus, S. Folkman надали нам можливість розглядати копінг-стратегії як актуальні відповіді особистості на сприйняту загрозу, засіб управління стресом, діяльність особистості з підтримання або збереження балансу між вимогами середовища і ресурсами, що відповідають цим вимогам. R.S. Lazarus, як провідний спеціаліст в області вивчення копінг-стратегій, класифікував їх за критерієм активність / пасивність: дослідник розділив їх на проблемно-орієнтовані (спрямовані на пряме усунення або зміну впливу стресової ситуації) та емоційно-орієнтовані (спрямовані на регуляцію емоційної напруги). За твердженням R.S. Lazarus, S. Folkman, проблемно-орієнтовані копінг-пов'язані з більшою ефективністю діяльності і суб'єктивно оцінюються як більш ефективні, ніж емоційно-орієнтовані [9].

Копінг-ресурси майбутніх психологів як важливий складник їх копінг-поведінки ми вивчали з позицій суб'єктно-ресурсного підходу та його основного положення про накопичення («консервацію») ресурсів як своєрідного антиципаторного копіngu. Зокрема, Н.Є. Водоп'янова запропонувала оцінювати адаптаційні можливості й стресову уразливість через категорію втрат і придбань персональних ресурсів. На думку авторки, чим вищий індекс ресурсності, який визначається як баланс між втратами і придбаннями особистісних та соціально-психологічних ресурсів, тим вищий адаптаційний потенціал та стресостійкість особистості [2].

Дослідження проводилося на базі ДДПУ, факультету гуманітарної та економічної освіти. Було використано такі стандартизовані психодіагностичні методики: 1) методика «Психологічна діагностика індексу життєвого стилю» (ІЖС) R. Plutchik, H. Keliernan, H.R. Conte, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева та інші, 2) опитувальник «Копінг-стратегії» R.S. Lazarus, S. Folkman, в адаптації Т.Л. Крюкової, О.В. Куктяк та інших,

3) опитувальник «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янової, М. Штейн. Задіяно було також метод математико-статистичної обробки даних (коефіцієнт лінійної кореляції r-Пірсона).

Дослідження змістовних характеристик захисно-копінгової поведінки студентів-психологів показало, що найбільш вираженими її компонентами є: механізми психологічного захисту «регресія» – 88,9%; «компенсація» – 85,2%; «заперечення» – 74,1%; «гіперкомпенсація» – 74,1%; «проекція» – 70,4% та «заміщення» – 55,6%; копінг-стратегії «планування вирішення проблеми» – 66,7%; «самоконтроль» – 63%; «прийняття відповідальності» – 63%; «позитивна переоцінка» – 59,3% та «дистанціювання» – 55,6%. У 59,3% респондентів домінує середній рівень ресурсності, у більшій частині студентів суб'єктивні оцінки втрат внутрішніх ресурсів дорівнюють оцінці їх придбань – 55,6%.

Отже, у складних життєвих обставинах майбутні психологи використовують широкий спектр адаптаційних механізмів, їх захисно-копінгова поведінка включає в себе як зрілі, так і незрілі патерни поведінки. Спостерігається напруження значної кількості захисних механізмів, цікавим є той факт, що у студентів майже однаковою мірою актуалізуються протилежні за шкалою зрілості-примітивності механізми психозахисту «регресія» і «компенсація». Відзначається і різноманітність у застосуванні усвідомлених механізмів опанування. Поряд з використанням проблемно-орієнтованої копінг-стратегії «планування вирішення проблеми» майбутні психологи вдаються як до відносно конструктивних (за S. Brown, E. Frydenberg, W. Janke, G. Erdmann та ін.) емоційно-орієнтованих копінг-стратегій «самоконтролю», «прийняття відповідальності» та «позитивної переоцінки», так і до неконструктивного копіngu «дистанціювання». Відносно конструктивні стратегії подолання стресу можуть мати негативні наслідки в довгостроковій перспективі, але здатні виконувати своє головне завдання – забезпечити психологічне благополуччя особистості та задоволеність соціальними відносинами в короткостроковій перспективі. «Дистанціювання» не здатне вирішити це завдання, оскільки відсторонення від складної ситуації та її знецінення лише «маскує» проблеми й заважає їхньому осмисленню, тому віддалені наслідки такого копіngu завжди негативні. Необхідно відмітити, що для майбутніх психологів не властиво активне використання зовнішніх (соціальних) ресурсів для вирішення проблемної ситуації, ця копінг-стратегія представлена у нашій вибірці на середньому рівні.

Крім цього, ми спостерігаємо у більшості респондентів баланс між втратами і придбаннями персональних ресурсів, достатню здатність до їхньої мобілізації. В той же час 14,8% студентів-психологів мають низький рівень ресурсності, що значно

знижує їх можливості продуктивного вирішення протиріч із соціальним середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин. Зазначимо, що більшість респондентів сьогодні здатна до відновлення витрачених внутрішніх ресурсів, до раціонального їх використання. Їх адаптаційні ресурси загалом забезпечують загальні види життєдіяльності та специфічні форми поведінки, реагування, адаптації тощо. Спираючись на концепцію стресу Г. Сельє, згідно з якою виділяють два види адаптаційних ресурсів людського організму під час стресу – поверхневу і глибоку адаптаційну енергію, ми вважаємо найоптимальнішою ситуацію, коли індивід здатен до накопичення («консервації») особистісних та середовищних ресурсів до того, як виникне стрес-ситуація (тобто придбання внутрішніх ресурсів повинні перевищувати їх втрати). У нашій вибірці таких респондентів лише 22,2%.

Розглядаючи захисно-копінгову поведінку як складне інтегральне утворення, за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції  $r$ -Пірсона ми встановили зв'язки між показниками захисних механізмів, копінг-стратегій та копінг-ресурсів у студентів-психологів. У результаті було отримано позитивні статистично значущі зв'язки між захисним механізмом «регресією» та копінг-стратегіями: «втеча-уникнення» ( $r=0,85$ ;  $p\leq 0,001$ ), «конфронтаційний копінг» ( $r=0,53$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «дистанціювання» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,05$ ). Виявлено слабкий позитивний зв'язок з «втратами ресурсів» ( $r=0,26$ ;  $p\leq 0,05$ ) та помірний зворотній зв'язок з «індексом ресурсності» ( $r=-0,43$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, «регресія» актуалізується в умовах дефіциту адаптаційної енергії та зумовлює використання копінг-стратегій, які спрямовані не на конструктивне вирішення проблем, а на емоційну розрядку та зниження внутрішнього психічного дискомфорту.

З «конфронтаційним копінгом» та копінгом «втеча-уникнення» позитивно пов'язується такий механізм психологічного захисту, як «заміщення» (відповідно ( $r=0,60$ ;  $p\leq 0,001$ ) та ( $r=0,63$ ;  $p\leq 0,001$ )). Отже, у разі перенесення реакції з «недосяжного» об'єкта на «досяжний» респонденти нашої вибірки схильні вдаватись до протилежних за своїм змістом копінг-стратегій.

Цікаві результати було отримано під час аналізу зв'язків між «запереченням» та компонентами захисно-копінгової поведінки. Означений захисний механізм виявив позитивні статистично значущі зв'язки з «індексом ресурсності» ( $r=0,51$ ;  $p\leq 0,001$ ), «придбанням ресурсів» ( $r=0,38$ ;  $p\leq 0,001$ ), копінг-стратегією «позитивна переоцінка» ( $r=0,51$ ;  $p\leq 0,001$ ) та зворотній зв'язок середньої сили з «втратами ресурсів» ( $r=-0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ). Схожа ситуація спостерігається з захисним механізмом «компенсацією», яка помірно позитивно пов'язується з «придбанням ресурсів» ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «позитивною переоцінкою» ( $r=0,39$ ;  $p\leq 0,001$ ).

«Проекція» виявила позитивні зв'язки з такими копінг-стратегіями, як «втеча-уникнення» ( $r=0,44$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «дистанціювання» ( $r=0,28$ ;  $p\leq 0,05$ ), а також помірний зворотній зв'язок з проблемно-орієнтованим копінгом «планування вирішення проблем» ( $r=-0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ). Вона також має статистично значущий зв'язок з «втратами ресурсів» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, актуалізація «проекції» у складних життєвих обставинах, пов'язаних з надмірними витратами адаптаційних ресурсів, зумовлює вдавання особистості до неконструктивних емоційно-орієнтованих копінг-стратегій та блокує її можливості продуктивно опанувати стресові ситуації. З копінгом «планування вирішення проблем» позитивно пов'язана і «раціоналізація» ( $r=0,48$ ;  $p\leq 0,001$ ), яка пов'язується також з «самоконтролем» ( $r=0,46$ ;  $p\leq 0,001$ ) та «придбанням ресурсів» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ). Отже, вираженість у структурі особистості такого механізму психологічного захисту, як «раціоналізація» (40,7% респондентів), дозволяє вирішувати проблеми за допомогою цілеспрямованого аналізу ситуації, вироблення стратегії розв'язання наявних труднощів, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і ресурсного потенціалу.

Визначальне значення у виборі особистістю тієї чи іншої копінг-стратегії належить копінг-ресурсам, які забезпечують психологічний фон для подолання стресу і зумовлюють формування копінг-поведінки. Так, у студентів-психологів копінг-стратегія «планування вирішення проблем» позитивно пов'язується з «індексом ресурсності» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,05$ ) та має негативний статистично значущий зв'язок з «втратами ресурсів» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ). Встановлено помірний позитивний зв'язок між копінгом «позитивна переоцінка» та «придбанням ресурсів» ( $r=0,37$ ;  $p\leq 0,01$ ) та слабкий – з «індексом ресурсності» ( $r=0,25$ ;  $p\leq 0,05$ ). «Втеча-уникнення» має зворотній слабкий зв'язок з «індексом ресурсності» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,05$ ). Порушення балансу між життєвими розчаруваннями і досягненнями зумовлюють неконструктивні копінг-стратегії, надмірна витрата копінг-ресурсів блокує розвиток конструктивних копінгів.

**Висновки.** Отже, результати дослідження дозволили нам визначити особливості змістовних характеристик захисно-копінгової поведінки у студентів-психологів, дослідити взаємозв'язки механізмів психологічного захисту та копінг-механізмів в рамках єдиної системи у майбутніх психологів. Ми довели, що встановлення рівноваги між втратами і придбаннями персональних ресурсів з одночасним збільшенням частки їх придбань сприятиме залученню цієї категорії досліджуваних до активних проблемно- та емоційно-орієнтованих копінг-стратегій з урахуванням можливої актуалізації відповідних механізмів психологічного захисту. Результати дослідження надали нам можливість встановити

місця стресової «уразливості» майбутніх психологів та спрогнозувати подальші шляхи формування в них високофункціональної захисно-копінгової поведінки, що впливатиме на готовність до професійної діяльності. З огляду на засади ресурсного підходу подолання стресу подальшу перспективу дослідження убачаємо у ґрунтовному аналізі копінг-ресурсів студентів-психологів та розробці дієвих методів їх розвитку.

#### Література:

1. Авраменко Н.Н. Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2016. Т. 22. С. 128–132.
2. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий) : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. Наук : 19.00.03. Санкт-Петербург, 2014. 49 с.
3. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни : монография. Санкт-Петербург : Издательство СПбГМУ, 2009. 136с.
4. Корытова Г.С., Еремина Ю.А. Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015. Вып. 3 (156). С. 42–48.
5. Куравська Н. Прояви захищеності як чинника психологічної безпеки студентів в умовах ВНЗ. *Збірник наукових праць: психологія*. 2016. Вип. 21. С. 79–86. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp\\_2016\\_21\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2016_21_13).
6. Маркер А.В., Хандархаев А.М. Особенности и взаимосвязь копинг-стратегий у студентов-психологов. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. 2017. Т. 20. С. 32–38.
7. Погрібна А.О. Особливості взаємозв'язків механізмів психологічного захисту та копінг-механізмів в рамках єдиної системи у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С. 124–131.
8. Резнікова О.А. Особливості регуляторних можливостей та адаптаційних проявів психологічного захисту студентів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2015. № 2. С. 104–109.
9. Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotion and coping. *Eur. J. Pers.* 1987. V.1. P. 141–169.
10. Plutchik R., Keliernan H. A general psychoevolutionary theory of emotions. *Emotion: Theory, research, and experience: V. 1*. NY. : Academic Press, 1980. P. 3–33.

#### **Pohribna A. O., Proskurna O. V. Protection-couping behavior as a component of the readiness for professional activities of students-psychologists**

*The article is devoted to the problem of protective-coping behavior of psychology students, which is considered as an important component of readiness for professional activity. Scientific sources identify the high emotional intensity of psychologists' activity in performing their functions of diagnostic, developmental, therapeutic, corrective and other character. Increased affectiveness of this professional environment requires a highly functional protective-coping behavior from a specialist as a guarantee of the psychological health of employees and increase the efficiency of their professional activity.*

*Based on theoretical analysis, the authors consider protective-coping behavior as a coherent, single construct, reflecting the interaction of unconscious defense mechanisms and conscious coping strategies in the structure of the individual, taking into account his or her personal resources. In the course of the experimental study, the peculiarities of the substantive characteristics of the protective-coping behavior of psychologists students were identified, which consisted in the use of a wide range of adaptive mechanisms: protective mechanisms of regression, compensation, denial, hypercompensation, projection, substitution, coping strategies, problem-solving planning, self-control, positive reevaluation, distancing, dominance of the average level of resource, equation of subjective estimates of losses of internal resources to evaluation of their acquisitions. Relationships between indicators of protective mechanisms, coping strategies and coping resources have been established among the future psychologists, which allow to state that restoration of balance between losses and acquisitions of personal resources with simultaneous increase of the part of their acquisitions will contribute to the involvement of this category of investigated to active problematic and emotionally oriented coping strategies, taking into account the possible actualization of appropriate mechanisms of psychological protection.*

*The results of the study provided an opportunity to identify places of stressful "vulnerability" of future psychologists and to predict further ways of forming highly functional protective-coping behavior in them, which will influence the readiness for professional activity.*

**Key words:** mechanisms of psychological protection, coping strategies, coping resources, adaptation process, stress.

УДК 159.98

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.23>**Л. О. Подкоритова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

## ЗМІСТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті представлено результати теоретичного дослідження особливостей психологічної роботи з батьками дітей, які мають особливі освітні потреби (ООП).

Представлено аналіз ключових для статті понять «робота», «психологічна робота», «батьки», «діти з особливими освітніми потребами». Зокрема виявлено, що сьогодні в Україні немає єдиного терміну стосовно осіб, що мають фізичні чи психічні відхилення у здоров'ї, але дедалі більше вживаються такі поняття, як «діти з порушеннями психофізичного розвитку», «діти з особливими потребами».

Виявлено, що сім'ї, де є діти з особливими освітніми потребами, мають низку особливостей. Зокрема, однією з ключових проблем таких сімей є ставлення батьків до своїх дітей з особливими освітніми потребами. Показано, що батьки часто не приймають дефект своєї дитини, що призводить до явного чи прихованого відкинення дитини. Своєю чергою це створює складнощі у взаємодії між психологом (або іншим фахівцем) та батьками. Загалом наукові дослідження показують, що серед стилів виховання дітей з ООП переважає такий, як гіперопіка.

На основі аналізу наукових праць було визначено, що головною метою психологічної роботи з батьками дітей з ООП є надання батькам кваліфікованої допомоги в оволодінні засобами виявлення та самостійного вирішення власних психологічних проблем. Серед важливих завдань психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є: корекція і гармонізація батьківсько-дитячих, подружніх і внутрішньосімейних взаємин; корекція неадекватних поведінкових і емоційних реакцій батьків на своїх дітей з особливими освітніми потребами; сприяння особистісного зростання кожного з членів родини дитини з особливими освітніми потребами; підвищення рівня психічного здоров'я батьків дітей з ООП; їх інформування про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя тощо.

Виявлено, що провідними завданнями і напрямками психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є: діагностика, консультування, корекція, психологічна профілактика і гігієна, психологічна просвіта. Окреме місце займає психолого-педагогічний супровід батьків дітей з ООП.

**Ключові слова:** робота, психологічна робота, батьки, батьківське ставлення, діти з особливими освітніми потребами.

**Постановка проблеми.** Розвиток інклюзивної освіти ставить високі вимоги до психологічної і педагогічної компетентності батьків. Разом із тим практичний досвід і наукові дослідження показують, що традиційні рекомендації, які надаються їм щодо корекційної роботи з дитиною, не мають достатньої ефективності [1]. Причиною є те, що не враховуються специфічні психологічні особливості сім'ї, які виникають в умовах тривалого стресу у зв'язку з народженням дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Головне завдання психолога у роботі з сім'єю, де є дитина з особливими потребами, – допомогти батькам побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясувати можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, організувати належний корекційний вплив, який дозволить оптимізувати подальший розвиток дитини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Провідна увага науковців більше спрямована на

самих осіб і дітей з особливими потребами. Так, проблемою роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами в інтегрованому освітньому середовищі займалися такі науковці, як М. Андрєєва, Ю. Богінська, О. Василенко, М. Деркач, А. Колупаєва, О. Рассказова, М. Чайковський та інші. Проблему інтеграції осіб з вадами здоров'я у суспільстві досліджували: І. Каткова, В. Кузнецов, С. Саричева, О. Чабан (у медико-соціальному аспекті); О. Асмолов, І. Расюк, М. Семаго, О. Усанова (у соціально-психологічному аспекті). Різні напрями соціальної роботи з особами, які мають особливі потреби, зазначали В. Бех, І. Лернер, М. Лукашевич, І. Мигович, О. Песоцька, В. Поліщук, Т. Семігіна та інші. Проблеми роботи з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, досліджувалися порівняно менше. Це, зокрема, праці таких науковців, як М. Бевзюк (педагогічна робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами), З. Борисенко, О. Галян, М. Коротенко

(психологічний супровід батьків дітей з особливими потребами), Т. Ілляшенко, Т. Жук (проблеми психолого-педагогічної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами), І. Макаренко (соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими потребами), О. Ніжинська, О. Опалюк, Т. Опалюк (соціально-психологічний супровід сімей, що мають дітей з особливими потребами) та інші.

Отже, є певна суперечність зумовлена наявністю значного методологічного інструментарію і практичних рекомендацій щодо роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, і меншою методологічною базою щодо психологічної роботи з їхніми батьками.

**Мета статті** – представити результати теоретичного дослідження змісту психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження:** аналіз, класифікація, порівняння та узагальнення даних наукових досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж перейти до основного змісту статті, важливо визначитись з його провідними поняттями.

**Робота**, згідно з тлумачним словником української мови, – це: 1) дія за значенням робити; 2) чиєсь виконання чого-небудь, чийсь труд; 3) та чи інша діяльність щодо виготовлення, створення, обробки чого-небудь; 4) коло занять, обов'язків, те, чим зайнятий хто-небудь; справа, діло; 5) праця, заняття, служба на якому-небудь підприємстві, в якійсь установі як засіб існування, джерело заробітку; 6) те, що підлягає виконанню, здійсненню; 7) спосіб, манера, стиль виконання, виготовлення чого-небудь; 8) продукт чиєїсь праці; виріб, твір; 9) кількісна характеристика перетворення будь-якого виду енергії на інші види її [2, с. 1237].

Для нашого дослідження найбільш відповідним є четверте значення слова. Таким чином, вживаючи далі за текстом термін «психологічна робота», ми розуміємо під ним коло професійних занять і обов'язків психолога.

Узагальнюючи визначення за кількома джерелами [3; 4], у нашій роботі ми дотримуємось такого визначення: *психологічна робота* – це система узгоджених, цілеспрямованих заходів, які здій-

снюються психологом з використанням досягнень психологічної науки і практики в інтересах клієнта. У нашому дослідженні клієнтами є батьки дітей з особливими освітніми потребами.

*Батьки* – це мати і батько своїх дітей [2, с. 72]. Батьки приводять дитину у світ та виховують її від народження, піклуються про її матеріальний та духовний добробут [5].

Згідно з юридичною енциклопедією *батьки* – батько та мати, записані органами реєстрації актів громадян, стану в книзі народжень і свідоцтві про народження дитини. Батьками можуть бути записані особи незалежно від громадянства, віку, дієздатності. За бажанням усиновителів дитини вони теж можуть бути записані батьками. Батько й мати мають рівні права та обов'язки щодо дитини незалежно від перебування у шлюбі між собою, а також тоді, коли один з батьків не живе з дитиною [6].

У дітей з особливими освітніми потребами можуть бути як їхні біологічні батьки (які є для них кровно спорідненими), так і прийомні батьки (які можуть не мати кровної спорідненості з виховуваними дітьми).

*«Діти з особливими освітніми потребами»* (далі за текстом «діти з ООП») – це новий, недостатньо усталений термін, пов'язаний з утвердженням принципів інклюзивної (інтегрованої) освіти.

Звернемось до схеми на рисунку 1.

Згідно з класифікацією, наведеною на рисунку 1, у нашому дослідженні йдеться про дітей, які мають інвалідність.

До сьогодні в Україні немає єдиного терміну стосовно осіб, що мають фізичні чи психічні відхилення у здоров'ї. Так, у засобах масової інформації, спеціальній літературі вживаються такі поняття: інвалід; особи з обмеженими функціональними можливостями; люди з обмеженою дієздатністю; люди з особливими потребами; особи з вадами розвитку тощо. У законодавчих документах зазвичай домінує термін «інвалід» [8]. На цей час в Україні дедалі більше вживаються такі поняття, як «діти з порушеннями психофізичного розвитку», «діти з особливими потребами». Останній термін підтверджує відмову суспільства від ділення людей на повноцінну більшість і непов-

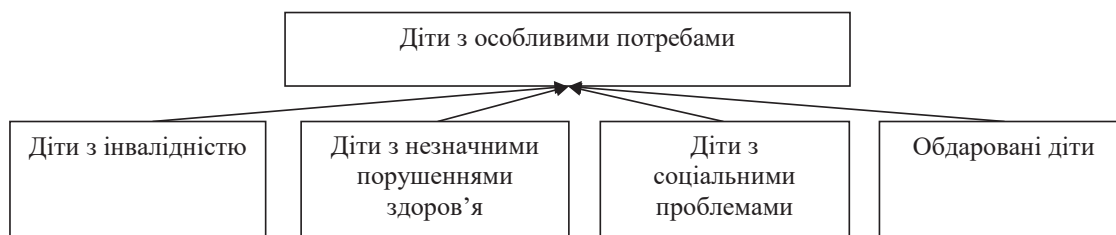


Рис. 1. Класифікація дітей з особливими потребами [7]

ноцінну меншість, закріплює зміщення акцентів в характеристиці цих дітей з недоліків, порушень, відхилень від норми на фіксацію їхніх потреб в особливих умовах і засобах освіти, що вказує на відповідальність суспільства за виявлення і реалізацію цих потреб [9].

Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими порушеннями. Це визначає їхні психологічні особливості і проблеми: підвищена потреба у захисті; спрямованість переживань у минуле; невпевненість у собі; відповідальність за прийняття рішення найчастіше перекладається на оточуючих; низька осмисленість життя; у міжособових стосунках спостерігаються підлеглі стосунки; низький рівень емпатії; конфліктність поведінки [10]. Усе це впливає на загальну сімейну ситуацію.

Загалом сім'ї, де є діти з особливими освітніми потребами, мають низку особливостей. Більшості батьків властиве специфічне ставлення до дитини. Воно пов'язане з побоюваннями за її здоров'я. Батьки пред'являють поступливі, а насправді інфантильні вимоги до дитини. При цьому всі їхні зусилля концентруються на збереженні здоров'я дитини, як наслідок, – особистісний розвиток дітей з ООП є недостатнім [11, с. 71–73].

Дослідження В. Ткачової [1] показало, що близько половини батьків не мають мотивації прийняття порушень у розвитку дитини. Своєю чергою потреба у прийнятті порушення пов'язана з потребою любити дитину не залежно від труднощів, які виникають у неї. А відсутність такої потреби призводить до явного чи прихованого відкинення дитини. Звідси витокі смислового бар'єру між батьками і фахівцями, який не дозволяє налагодити плідну співпрацю на користь дитини. Ворожість батьків до фахівців, яка часто спостерігається особливо у процесі діагностичного обстеження дитини, пов'язується саме з прихованим емоційним неприйняттям її. На цьому акцентують увагу вказують І. Ілляшенко і Т. Жук, звертаючись до дослідження І. Мамайчук [1].

Емоційне ставлення до дитини прямо пов'язане зі стилем сімейного виховання. Загалом встановлено, що переважним стилем виховання дітей з психофізичними порушеннями є гіперопіка, яка набуває різних відтінків залежно від особливостей порушень у дитини і від сімейної атмосфери, починаючи з симбіозу і самозречення батьків і закінчуючи емоційним відчуженням та використанням гіперопіки як простішого способу догляду за дитиною порівняно з набагато складнішим її навчанням навичок самостійності [1].

Таким чином, постає потреба у комплексному і багатобічному вивченні середовища, у якому зростає дитина з особливими освітніми потребами, а

також розвитку психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Належна робота з такими батьками сприятиме оптимізації навчання, розвитку і соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу праць К. Ігнатенко [12], І. Макаренко [9] ми визначили головну мету психологічної роботи з батьками дітей з ООП – це надання батькам кваліфікованої допомоги в оволодінні засобами виявлення та самостійного вирішення власних психологічних проблем.

О. Колишкін визначає основні завдання корекційної педагогічної роботи із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, які, на нашу думку, відповідають і завданням психологічної роботи [13]: реконструкція батьківсько-дитячих взаємин; оптимізація подружніх і внутрішньосімейних взаємин; гармонізація міжособистісних стосунків між матір'ю, дитиною, іншими членами родини, членами родини та іншими (сторонніми) особами; корекція неадекватних поведінкових і емоційних реакцій батьків дітей з особливими освітніми потребами; розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації і самоствердженню дорослих, які виховують дитину зазначеної категорії; формування навичок соціальної взаємодії; особистісне зростання кожного з членів родини дитини з особливими освітніми потребами під час корекційних занять.

К. Ігнатенко визначає такі завдання роботи з батьками [12]: допомогти сформуванню адекватних взаємостосунків між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною з вадами психофізичного розвитку; допомогти дорослим створити комфортну для такої дитини сімейну атмосферу; розширити інформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя; створити умови для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини; підвищити рівень психічного здоров'я самих батьків

Т. Ілляшенко і Т. Жук у психолого-педагогічній роботі з батьками дітей з ООП визначають два пов'язані між собою напрями [1]: 1) освітня робота з батьками, підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності у виховній і корекційно-розвивальній роботі з дитиною з конкретних питань; 2) оздоровлення психологічного стану батьків, підвищення їхньої соціальної активності і здатності до конструктивної взаємодії з фахівцями, спрямованої на допомогу дитині у навчанні, розвитку і соціальній адаптації.

Стратегічними завданнями психологічного супроводу батьків, зокрема в спеціальному інклюзивно-ресурсному центрі, Т. Ілляшенко і Т. Жук [1] визначають: 1) пом'якшення психологічної травмованості батьків та допомога прийняти порушення розвитку дитини, а отже, досягнути безпосереднього емоційного прийняття і самої

дитини; 2) оздоровлення взаємин у сім'ї, зокрема, спілкування з дитиною, яка має порушення в психофізичному розвитку; 3) поліпшення соціального функціонування батьків; 4) підвищення інтересу і компетентності батьків щодо навчання, виховання і розвитку дитини.

О. Галян і З. Борисенко зазначають також важливість психологічної діагностики батьків дітей з ООП [14].

Узагальнюючі дані наукових досліджень, можна визначити такі провідні завдання психологічної роботи з батьками дітей з ООП:

1) діагностика психологічних характеристик сім'ї, що виховує дітей з ООП, провідних труднощів в її повсякденному житті та психологічних причин цих труднощів;

2) консультування: надання необхідних відомостей щодо подолання виявлених труднощів;

3) корекція (стосунків у сім'ї, ставлення до дитини з ООП, емоційних станів батьків, неадекватних патернів поведінки й установок, способів реагування тощо);

4) психологічна профілактика і гігієна (оздоровлення взаємин у сім'ї, оволодіння навичками саморегуляції тощо);

5) психологічна просвіта – підвищення психологічної культури батьків дітей з ООП.

Окремо варто визначити психолого-педагогічний супровід батьків дітей з ООП. С. Петренко визначає його як тривалий, динамічний і цілісний процес, діяльність, що включає: корекцію емоційного стану батьків і взаємин «дитина – батьки»; оптимізацію спілкування «дитина – батьки – суспільство»; полегшення адаптації; актуалізацію прихованих внутрішніх ресурсів [15]. Як можна побачити, супровід батьків дітей з ООП включає усі інші, вище перераховані, завдання психологічної роботи. Разом з тим, якщо супровід є дійсно тривалим процесом, який має відбуватися постійно, то всі інші завдання як види роботи з батьками дітей з ООП можуть мати разовий характер. Ключовою й у психологічному супроводі, й у іншій психологічній роботі з батьками дітей з ООП є корекційна робота.

**Висновки.** Визначено, що психологічна робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами – це система узгоджених, цілеспрямованих заходів, які здійснюються психологом з використанням досягнень психологічної науки і практики в інтересах клієнта, де клієнтом виступають батьки дітей з особливими освітніми потребами.

Виявлено, що психологічну роботу з батьками дітей з ООП необхідно проводити, тому що такі батьки мають низку проблем, зокрема: суперечливі почуття до дитини; відсторонення від неї, передача відповідальності за дитину державним навчальним закладам; неадекватне поводження щодо дитини тощо. Все це ускладнює соціалізацію та особистісний розвиток дитини з ООП.

Показано, що головною метою психологічної роботи з батьками дітей з ООП є надання батькам кваліфікованої допомоги в оволодінні засобами виявлення та самостійного вирішення власних психологічних проблем.

Головними завданнями психологічної роботи з батьками дітей з ООП є діагностика, консультування, корекція, психологічна профілактика і гігієна, психологічна просвіта, психолого-педагогічний супровід.

Перспективи подальших досліджень убачаються у більш детальному дослідженні проблеми ставлення батьків до своїх дітей з ООП та його корекції.

#### Література:

1. Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В. Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Харківський осінній марафон психотехнологій 2019* : тези доповідей. Частина 2. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/717936/1/%D0%86%D0%BB%D0%BB%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%96%D1%83%D0%BA\\_2019\\_131-135.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/717936/1/%D0%86%D0%BB%D0%BB%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%96%D1%83%D0%BA_2019_131-135.pdf) (дата звернення: 27.09.2010).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Занковський А.Н. Введение в профессию : учеб. пособ. Москва : ЕОАИ, 2009. 71 с.
4. Лепешинський І.Ю. Основи військової педагогіки та психології [Електронний ресурс] / І.Ю. Лепешинський, В.В. Глебов, В.Б. Листків, В.Ф. Терехов. –2011. URL: <http://medbib.in.ua/osnovyi-psihologicheskoy-raboty.html> (дата звернення: 10.09.2019).
5. Батьки. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%BA%D0%B8> (дата звернення: 25.09.2019).
6. Ромовська З. В. Батьки. Юридична енциклопедія. В 6 т. Т. 1: А–Г [Електронний ресурс] / ред. кол. Ю.С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. 672 с. URL: <https://leksika.com.ua/18980826/legal/batki> (дата звернення: 15.09.2019).
7. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
8. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник № 4 НДЛ інклюзивної освіти* / [Укладачі: Савчук Л.А., Юхимець І.В.]. Рівне : РОІППО, 2013. 53 с.
9. Макаренко І.В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук:



- 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2009. 232 с.
10. Організація та методи роботи соціального педагога з дітьми із особливими потребами. URL: <https://studfile.net/preview/5602058/page:5> (дата звернення: 05.11.2019).
11. Організація діяльності громадських організацій, які надають допомогу хворим дітям : метод. посіб. / Н. Заболотна, А. Зінченко, Н. Комарова, Н. Романова. Київ, 2007. 92 с.
12. Ігнатенко К. В. Робота спеціалістів загальноосвітнього закладу з родинами дітей, що мають особливі освітні потреби. URL: [dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3135/1/Ignatenko\\_Kateryna.pdf](https://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3135/1/Ignatenko_Kateryna.pdf) (дата звернення: 27.09.2019).
13. Колишкін О.В. Особливості корекційної педагогічної роботи із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами [Текст]. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, (11–12 листопада 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 38–41.
14. Галян О.І., Борисенко З.Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. праць. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49.
15. Пюра О.С. Прикладні аспекти соціально-педагогічної роботи з батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*. Лютий, 2017 р. № 2 (42). С. 532–536.

**Podkorytova L. O. The content of psychological work with the parents of children who have special educational needs**

*The article presents the results of a theoretical research devoted to the features of psychological work with parents of children who have special educational needs (SEN). There was given key definitions of the article: "work", "psychological work", "parents", "children with special educational needs". In particular, it has been found that in there is no single term for persons with physical or mental health disorders in Ukraine today. Such concepts as "children with disabilities", "children with special needs" are increasingly used.*

*It has been found that families, which have children with special educational needs, have some specialties. One of the key problems of such families is the parents' attitude to their children with special educational needs. Parents often do not accept their child's defect, which leads to the obvious or hidden rejection of the child. This creates difficulties in the interactions between the psychologist (or other specialist) and the parents. In general, scientific studies show that the dominant educational style in families that have children with SEN is hyperprotection.*

*It was determined that the main purpose of psychological work with parents of children with SEN is given parents a qualified assistance in learning of means of identifying and independently solving their own psychological problems. There are such important tasks of psychological work with parents of children with special educational needs: correction and harmonization of relationships between parents and child, spouses and other relatives; correction of inadequate behavioral and emotional reactions of parents to their children with special educational needs; promoting the personal growth of each member of the family; improving the mental health of parents of children with SEN; informing them about the potential of the child, his or her perspectives in various aspects of life, etc.*

*It has been revealed that the leading tasks and directions of psychological work with parents of children with special educational needs are: diagnostics, counseling, correction, psychological prevention and hygiene, psychological education. Psychological-pedagogical support of parents of children with special educational needs occupies a special place.*

**Key words:** work, psychological work, parents, parental attitude, children with special educational needs.

**О. І. Проць**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Львівський національний університет імені Івана Франка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ, ЯКІ ЗРОСТАЛИ У НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ

*У статті описується дослідження особливостей релігійних уявлень осіб юнацького віку. Доводиться, що батьківські впливи є ключовими у формуванні релігійності та релігійних уявлень людини.*

*Важливим у формуванні релігійних уявлень є як виховання, так і взаємодія з батьками і сприймання батьків. Ставлення до батьків й уявлення про них може переноситися на зміст релігійних уявлень й формування образу Бога у свідомості релігійно віруючої людини. На релігійні уявлення можуть проєктуватися ставлення як до батька, так і до матері, а також до інших осіб із соціального середовища дитини, які є для неї авторитетними.*

*Описане у статті дослідження присвячене аналізу специфіки релігійних уявлень у тих осіб, які зростали без батька (основна досліджувана група). Стаття містить опис результатів емпіричного дослідження окресленої теми. Емпіричне дослідження проводилося серед осіб юнацького віку. Вибір досліджуваної аудиторії (за віком) зумовлений тим, що релігійні уявлення, починаючи з юнацького віку, можна вважати сформованими, незважаючи на те, що часткових трансформацій вони зазнаватимуть і на більш пізніх етапах онтогенезу людини.*

*Кількість досліджуваних осіб: основної групи 53 – хлопці й дівчата юнацького віку (18–20 років), які виховувалися без батька, контрольної групи 42 – (виховувалися обома батьками). Емпіричні результати опрацьовано з використанням відповідних методів математико-статистичного аналізу даних.*

*Результати проведеного дослідження засвідчують, що відсутність батька у житті людини (до юнацького віку) суттєвим чином визначатиме зміст релігійних уявлень уже в дорослому віці (починаючи з юнацького).*

*У хлопців та дівчат, у яких батько не брав участі у вихованні, простежується тенденція шукати підтримку й захист в Бозі. Домінуючим у них є очікування психотерапевтичних функцій релігії. Вони частіше схильні звертатися до Бога за допомогою, особливо у важких життєвих обставинах. Ті особи юнацького віку, які зростали без батька, орієнтовані шукати психологічного батька в Бозі, відчувачи перед ним власну синівську позицію, на відміну від тих, які зростали у повних сім'ях. Вони частіше схильні вважати Бога Абсолютом Любові, аніж особи юнацького віку, які зростали в повних сім'ях.*

*Дівчата й хлопці із повних сімей частіше приписують образу Бога у своїй уяві функцію «суддівства за гріхи та контролю над життям і поведінкою людини». Релігійно віруючі юнаки й дівчата з повних сімей частіше переживають обмеження власної свободи релігійними приписами, нормами, у них частіше домінує переживання власного невільництва перед Абсолютом.*

**Ключові слова:** релігійність, релігійні уявлення, образ Бога, ставлення до батька, юнацький вік.

**Постановка проблеми.** Формування релігійних уявлень – процес, що розпочинається з раннього віку і триває усе життя людини [4, с. 99–108; 5]. До завершення юнацького віку можна говорити про деяку стабільність релігійності загалом та релігійних уявлень зокрема, проте їх трансформація (релігійних уявлень), видозміна, доповнення під впливом життєвого досвіду та закономірного особистісного розвитку відбувається усе життя [4, с. 105–108; 7, с. 101–104].

Сфера релігійності людини і уявлення релігійного змісту починають формуватися в ранньому дитинстві у сім'ї (зокрема сім'ї, яка вважає себе релігійною). У певний момент життя дітям починають ставати відомими поняття «гріх», «святий», «Бог». Їх вони переймають найчастіше від батьків.

Навіть якщо батьківська сім'я байдужа до релігійних практик й не вважає себе віруючою, такого роду поняття також не обходять стороною свідомість дитини, адже із ними вона знайомиться якщо не від батьків, то від друзів, знайомих, через ЗМІ, вкладаючи у їх зміст власне трактування, з огляду на отриману інформацію та досвід, реагуючи на них крізь призму емоцій, надаючи їм певних оцінок та власних ставлень.

Тому у людини завжди існують ті чи інші релігійні уявлення та містяться у її свідомості конкретні образи, розуміння та трактування Бога чи інших релігійних постатей, навіть якщо людина активно декларує свою атеїстичну позицію. Адже перш ніж щось заперечити, це необхідно хоча б уявити.

Ставлення до батьків можна вважати первинною ланкою у формуванні цілої, більш загальної системи ставлень, а відповідно, і формування особистості загалом [1, с. 110–112]. Релігійні уявлення починають засвоюватися дітьми як наслідок пояснень, роз'яснень, бесід, повчань релігійного змісту [6]. Також, що не менш важливо, діти схильні проектувати риси свого батька, матері, родичів на Бога. Окрім знань про основні постаті релігії, яку визнають батьки і яку пропонують дитині, діти «приписують» релігійним знанням, постатям, уявленням риси, які відповідають їхньому життєвому досвіду. Зважаючи на цей факт, релігійно віруючі особи, які належать до однієї релігії, конфесії чи навіть громади, можуть мати різне уявлення про Бога: для одних – Бог жорстокий каратель, для інших – милосердний заступник. Здебільшого у сім'ях, в яких вимагалось беззастережного послуху й поваги до дитини, Бог розумітиметься жорстоким (за Ж. Піаже – «трансцендентний» Бог у свідомості людини), натомість у сім'ях, де поважали особистість дитини і дослухалися до її потреб, бажань, міркувань, формуватиметься уявлення про Бога як про доброго заступника («іманентний Бог») [2].

У трактуванні З. Фрейда ключовим поняттям, що пояснює виникнення образу Бога та формування уявлень про Нього, є «комплекс Едіпа» [3, с. 150–155]. Є. Шимолон наголошує, що людина займає певну позицію перед Богом, що нагадує позицію дитини у взаємодії з власним батьком [8]. М. Нельсон та Е. Джонс [6] стверджують, що саме материнський вплив у формуванні образу Бога є найсильнішим; А. Вергот наполягає, що у формуванні образу Бога дитина проектує на Нього риси одного з батьків своєї статі [9, с. 94–123].

Здійснивши теоретичні розвідки зазначеної теми, бачимо, що не лише виховання, а ставлення до батьків, уявлення про них (образ Батька чи Матері в свідомості дитини) проектується на релігійні образи й формують релігійні уявлення. Проте практично не дослідженими залишаються особливості релігійних уявлень та специфіка їх формування у тих людей, які зростали без батьківської опіки.

У формуванні релігійності людини, як зазначалося вище, найважливішим є образ батька, але також мають суттєвий вплив і образ матері та інших авторитетних осіб з середовища дитини. Досліджувати впливи відсутності тих чи інших важливих осіб (насамперед батька або матері), ставлення і уявлення до/про яких може «забарвити» релігійні уявлення людини варто поступово, зважаючи на надмірну широту цієї теми.

Насамперед зосередимо увагу на особливостях релігійних уявлень тих осіб, які зростали без батька. Найоптимальніша вікова категорія для проведення такого роду дослідження – юнацький

вік. На більш ранніх етапах онтогенезу релігійні уявлення ще не сформовані, аморфні, перенасичені емоціями (хоча емоційний компонент завжди присутній у сфері релігійних уявлень).

**Мета дослідження** – виявити особливості релігійних уявлень хлопців та дівчат юнацького віку, які зростали без батька.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилося серед осіб юнацького віку (у дослідженні взяли участь хлопці й дівчата 18–20 років). Із них 53 досліджуваних зростали без батька. З них: у 29 – батько помер (16 хлопців та 13 дівчат); 24 – батько покинув сім'ю в ранньому віці дитини, з сином / донькою стосунки не підтримує (14 хлопців та 10 дівчат). У дослідженні взяли участь лише ті хлопці й дівчата, які не мали вітчима (соціальна заміна ролі батька відсутня). До контрольної групи досліджуваних увійшло 42 особи юнацького віку (20 хлопців та 22 дівчини) із повних сімей. У дослідженні не брали участь особи, які зростали у розлучених батьків, але батько брав участь у вихованні синів / доньок.

Усі опитані назвали себе віруючими християнами (конфесійність не враховувалася). Досліджувані – мешканці Львівської, Тернопільської та Івано-Франківської областей, на момент дослідження – студенти вишів.

Інструментарієм проведеного дослідження послужили методики: 1) методика Є. Шимолона (дає змогу визначити переживання себе перед Абсолютом: синівське, невільницьке, переживання захоплення Богом); 2) методика Н. Вааденбурга (використано шкали, які демонструють розуміння Бога (Бога Отця): як «порадника», як «інструмента до досягненні мети», як «психотерапевта», як «судді», як «абсолюту любові», як «ідеалу справедливості»; 3) Методика визначення релігійності Ю.В. Щербатих, що дозволяє дослідити такі структурні компоненти релігійності: «ставлення до релігії як філософської концепції», «ставлення до магії»; «тенденція шукати в релігії підтримку й розраду»; «зовнішні ознаки релігійності»; «інтерес до так званої «псевдонауки» – загадкових і таємничих явищ»; «тенденція вірити у творця й визнавати існування вищої сили»; «наявність релігійної самосвідомості»; «ставлення до релігії як до зразка моральних норм поведінки».

Після опрацювання отриманих емпіричних даних було здійснено їх математико-статистичний аналіз.

Аналізуючи результати дослідження групи осіб, які виховувалися без батька, виявлено, що у профілі релігійності хлопців й дівчат без батьківського впливу домінуючим компонентом у структурі релігійності є «тенденція вірити в Творця й визнавати існування вищої сили (середнє значення у групі = 7,1). Ранжуючи компоненти структури релігійності (показники, що вимірюються

методикою Ю.В. Щербатих) за важливістю, для даної досліджуваної групи на другій і, відповідно, наступних позиціях виявилися: «зовнішні ознаки релігійності» (середнє значення = 6,9), «тенденція шукати в релігії підтримку й розраду» (середнє значення = 6,4), «наявність релігійної самосвідомості», (середнє значення = 6,8), «ставлення до релігії як до зразка моральних норм поведінки» (середнє значення = 6,1), «ставлення до релігії як до філософської концепції» (середнє значення = 4,7), «ставлення до магії» (середнє значення = 4,3), «інтерес до релігії як до «псевдонауки» – загадкових і таємничих явищ» (середнє арифметичне = 4,2).

Факторний аналіз у групі осіб, які зростали без батька, показав: графік кам'янистого осипу виокремив 4 основні фактори у цій групі, що описують 48% дисперсії.

Фактор 1, назвемо його «Потреба психологічної підтримки і захисту у Бозі», об'єднав такі шкали: «Тенденція вірити в Творця» (факторне навантаження = 0,43), «Тенденція шукати в релігії підтримку й розраду» (0,31), «Синівство перед Богом» (0,43), «Бог як Порадник» (0,35), «Бог як психотерапевт» (0,51).

«Релігійні норми як вектор поведінки» – назвемо фактор 2, що включив у себе шкали: «Зовнішні ознаки релігійності» (0,42), «Ставлення до релігії як до зразка моральних норм» (0,47), «Бог як Ідеал справедливості» (0,32), «Зовнішні ознаки релігійності» (0,31).

Фактором 3, назвемо «Прагнення осмислити ідеї релігії», охоплені шкали: «Захоплення перед Богом (постаттю Бога)» (0,42), «Ставлення до релігії як до філософської концепції» (0,31), «Інтерес до релігії як до псевдонауки» (0,38), «Ставлення до релігії як до магії» (0,27).

«Пошук справедливості у Бозі» – фактор 4 проведеного аналізу, який вмістив показники: «Бог як суддя» (0,23), «Невільництво перед Богом» (-0,32).

Отже, у хлопців та дівчат, які зростали без батьківського впливу, домінуючою у ставленні до Бога є пошук підтримки і захисту. Пошук того, чого вони були позбавлені, зростаючи без батька (пошук психологічного батька у Бозі).

Застосований порівняльний аналіз, проведений між групами тих, хто зростав без батька, і контрольною групою осіб, які зростали у повних сім'ях, за t-критерієм Стьюдента засвідчив, що хлопці й дівчата, які зростали без батька, більш схильні приписувати Богові риси психотерапевта, аніж ті, які виховувалися у повних сім'ях. Порівняльний аналіз продемонстрував статистично достовірну різницю між досліджуваними групами  $t = 3,24$  при  $p = 0,03$  за шкалою «Бог як психотерапевт». У постаті Бога юнаки й дівчата, які зростали без батька, частіше схильні

шукати заспокоєння, захист, підтримку, впевненість у завтрашньому дні. Пояснити це можна неусвідомленою проекцією психотерапевтичних функцій від батька (точніше, їх нестачі через відсутність батька) на Бога. Тут образ Бога виконує компенсаторну, психотерапевтичну функцію.

Позбавлені батьківського виховання хлопці й дівчата частіше вважають Бога «Абсолютом любові» ( $t = 3,34$  при  $p = 0,02$ ) та «Ідеалом справедливості» ( $t = 3,02$  при  $p = 0,5$ ), аніж хлопці й дівчата юнацького віку із повних сімей. Очевидно, що без батьківської підтримки, захисту, опори, з'являється неусвідомлене бажання шукати цю підтримку у інших сферах. Як показує дослідження, релігійно віруючі хлопці та дівчата проєктують можливість пошуку підтримки на Абсолют (постаттю Бога у своїй свідомості заміняють батька, якого їм не вистачало на дитячому й підлітковому етапах онтогенезу).

У хлопців і дівчат, яких виховувала лише матір, суттєво переважає переживання власного синівства перед Богом, порівняно з хлопцями / дівчатами, які зростали у повних сім'ях. За шкалою «Синівство»  $t = 2,35$  при  $p = 0,5$ . Зазначений показник демонструє, що за відсутності батька потреба в батькові не зникає, а у віруючих осіб вона частково може заміщуватися «психологічним батьком» – яким виступає для юнаків образ Бога (уявлення про Бога, Його розуміння, усвідомлення й переживання). Що ще раз підкреслює психотерапевтичну функцію релігійності для особистості.

Щодо «каральних» функцій Бога, то хлопці та дівчата, які виростили без батька, значно рідше схильні вважати, що Бог існує лише для покарання людини за її провини, рідше приписують Богові «функцію» посилати нещастя на людей за їх гріхи, аніж це простежується у юнаків та юнок із повних сімей ( $t = 3,12$  при  $p = 0,003$  за шкалою «Бог суддя»). Пояснюємо це тим, що у разі, коли батько відсутній, хлопці та дівчата в своїй уяві намагаються ідеалізувати його та проєктують його найкращі риси, можливо, уявні, але омріяні й бажані у постаті неіснуючого батька, на Бога. Такого характеру відмінність між досліджуваними групами дає змогу стверджувати, що хлопці й дівчата не схильні звинувачувати Бога у допущеній несправедливості через відсутність батька з огляду на різні життєві обставини, і навпаки, не маючи батька, хлопці / дівчата навіть у дорослому віці схильні шукати йому психологічну заміну. Зважаючи на те, що у дослідженні взяли участь юнаки й дівчата, які не мали вітчима, то цілком імовірно, що єдиною психологічно значимою заміною образу батька для них залишається Бог (релігії, у яку вірять).

Цікаво, що за шкалою «Невільництво» перед Богом відмінність за t-критерієм Стьюдента

становить  $t = 2,43$  при  $p = 0,003$ . Причому частіше своє «невільництво перед Богом» переживають ті хлопці та дівчата, які зростали у повних сім'ях. Пояснити такий результат можна тим, що Бог, у розумінні юнаків та юнок, сприймається більш владним, жорстким, сильним і контролюючим щодо людини, аніж рідний батько. Також можливим тут є й інше тлумачення – у віруючих сім'ях іноді може використовуватися «влада Бога» у вихованні дітей (у разі, коли батьки обмежують дитину чи чомусь лякаючи її гріхом, «Божим гнівом», постійно нагадуючи дитині про те, що «Богу усе відомо») дитина починає формувати у власній свідомості образ Бога як карателя, владного наставника. Таке розуміння образу Бога й переживання Бога закріплюється і залишається стійким до юнацького віку (й імовірно, збережеться і на більш пізніх вікових етапах).

Водночас у дітей, які виростили без батька, але батько живий, проте покинув сім'ю, не спостерігається такого позитивного ставлення до Бога. Більш того за шкалою «переживання синівства перед Богом» (шкала визначає ставлення людини до Бога як до люблячого батька, коли людина відчуває Його турботу, зацікавленість у ній) показники дітей, батько яких покинув сім'ю, є нижчими, аніж тих дітей, які виховувалися у повних сім'ях ( $t = 2,23$   $p = 0,04$ ). Пояснити цей факт можна тим, що негативне ставлення (образу) до рідного батька, який покинув сім'ю, у підлітків все ж зберігається, немає відчуття любові від рідного батька, відповідно, таке ставлення проектується і на Абсолют. Також вірогідним може бути й інше пояснення: підлітки, батько яких покинув сім'ю, мають «образу» на Бога, який це «дозволив». Відповідно, не можуть Богові приписувати рис люблячого, дбайливого, уважного й турботливого батька.

Цікаво, що попри описані вище статистично достовірні відмінності між групою осіб, які зростали у повних сім'ях, та тих, хто виріс без батькового впливу, не спостерігаються відмінності за шкалою «тенденція шукати в релігії підтримку й розраду». Отримані відмінності стосуються винятково розуміння й переживання образу Бога, а не ставлення до релігії загалом чи інших структурних компонентів індивідуальної релігійності зокрема. А це є ще одним доказом того, що, формуючи з дитинства у своїй уяві образ Бога, людина проектує на нього риси батьків (батька зокрема). За його відсутності образ Бога у свідомості людини може виступати частково компенсаторним, тобто заповнювати в уяві неіснуючу постать реального батька.

**Висновки і пропозиції.** Аналізуючи результати проведеного дослідження, можемо стверджувати, що релігійні уявлення, а саме образ Бога (уявлення про Бога), у осіб юнацького віку

залежить від уявлень і ставлень до батька (що й перевірялося у дослідженні). Відсутність батька у дитячому й підлітковому віці матиме вплив на те, якими рисами хлопці / дівчата вже юнацького віку у своїй уяві наділятимуть постать Бога, у якого вірять. У разі відсутності батька спостерігається тенденція неусвідомленого пошуку захисту у Бозі, очікування психотерапевтичних функцій релігії у релігійно віруючих осіб. Юнаки та юнки, які не мали батьківського (татового) впливу у період активного формування власної особистості, більше схильні шукати Батька в Бозі, відчуваючи перед ним власну синівську позицію, на протигагу тих, які зростали у повних сім'ях. Тоді як дівчата й хлопці із повних сімей частіше приписують образу Бога у своїй уяві функцію «суддівства» та «контролю».

Для більш глибокого аналізу окресленої теми доречним буде проведення дослідження у таких двох напрямках: 1) аналіз особливостей релігійних уявлень (образу Бога) у осіб, які зростали без батька, проте додатково розподіливши досліджуваних на групи відповідно до того, з яких причин батько не брав участі у вихованні (батько помер чи покинув сім'ю). Такий розподіл дасть змогу додатково проаналізувати не враховані у нашому дослідженні фактори (наприклад, образа на батька, надмірна ідеалізація постаті рідного батька), що можуть бути спроектованими на постать Бога.

#### Література:

1. Мясичев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. Москва : Моск. психолого-социальный ин-т, 2004. 400 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 593 с.
3. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. Тотем и табу. Санкт-Петербург – Москва : Олимп – АСТ-ЛТД, 1998. С. 16–183.
4. Grzymala-Moszczyńska H. Religia a kultura: wybrane zagadnienia z kulturowej psychologii religii. Krakow : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004. 247 s.
5. Harms E. The development of religious experience in children. *American Journal of the Sociology*. 1944. № 50. P. 112–122.
6. Nelson M.O., Jones E.M. Psychology and religion. Harmondsworth: Penguin Education, 1973. P. 142–149.
7. Rizutto A.-M. The birth of the Living God. Chicago : University of Chicago Press, 2003. 421 p.
8. Szymolon J. Lek i fascynacja. Lublin : RW KUL, 1999. 121 s.
9. Vergote A. The religious man. A psychological study of religious attitudes. Dublin : Gill and Macmillan, 1969. 421 p.

**Prots O. I. Psychological constitution of religiosity of the adolescents brought up in the single-parent families**

*The article describes the study of the specific aspects of religious views of the adolescents. It is argued that parental influences are key in shaping a person's religiosity and religious beliefs. The relations with parents are an important factor in the religious views formation.*

*The attitude to the parents and their perception may be projected on the essence of the religious views and formation of the image of God in the consciousness of the believer. The religious views may be substantially influenced by the attitude both to the father, mother, and to the other persons from the child's social environment who are influential for the child.*

*The study described in the article is dedicated to the analysis of the specificity of religious views of persons growing up without the father (main studied group). The article describes the results of empirical studying of the issue. The empirical study was conducted among the adolescents. The selection of the studied group (age-based) was conditioned by the fact that starting from the adolescence, the religious view may be considered formed, despite some partial transformations they may undergo even during the later periods of the human ontogenesis.*

*Number of subjects in the initial group: 53 – adolescent boys and girls (18-20 years old) brought up without father, in the control group – 42 brought up by both parents. The empirical results were processed using appropriate methods of mathematical and statistical data analysis.*

*The results of study conducted confirm that absence of the father in the child's life (before adolescence) will have an essential impact on the religious views already in adult life (starting from adolescence).*

*The boys and girls, whose father did not participate in their upbringing, tend to search the support and protection in God. Dominating is the expectation of the psychotherapeutic functions of the religion.*

*They are more likely to turn to God for help, especially in difficult circumstances. Those adolescents who grew without the father are more inclined to seek father in God, feeling their child's identification in contrast to those growing in full families. They are more likely to think of God as the Absolute of Love than of adolescents who grew up in full families.*

*The boys and girls from the full families tend to assign the function of "judgeship" and "control" to the image of God in their imagination. Religious believers boys and girls from complete families are more likely to experience restrictions on their freedom by religious precepts, norms, and they are more often dominated by the experience of their own enslavement to the Absolute.*

**Key words:** *religiosity, religious views, the image of God, attitude to the father, adolescence.*

УДК 159.9.378

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.25>**О. Г. Разумова**аспірант кафедри психології  
Донбаський державний педагогічний університет

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті представлено теоретичний аналіз проблеми професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Визначено, що професійна Я-концепція як особистісно-професійне явище виникає в період навчання і здобуття професії та розвивається протягом усього життя. Проаналізовано структуру професійної Я-концепції, яка представлена описовим, оцінним, когнітивним і поведінковим компонентами. Охарактеризовано види професійної Я-концепції та виділено реальний й ідеальний складники професійної Я-концепції. Реальна професійна Я-концепція співвідноситься з уявленнями особистості про себе як про професіонала, а ідеальна професійна Я-концепція – з професійними бажаннями і сподіваннями. Визначено функції та властивості професійної Я-концепції. Охарактеризовано стадії розвитку професійної Я-концепції особистості та особливості її розвитку у студентів як майбутніх педагогів. Визначено місце й роль професійної Я-концепції у професійній діяльності та професійному становленні фахівця. Окреслено проблему взаємозв'язку образу «Я» та образу «професія» в професійній самосвідомості особистості. Розглянуто питання формування Я-концепції особистості в контексті її професіоналізації. Становлення професійної Я-концепції студентів розпочинається на етапі професійної підготовки. У процесі засвоєння професійних знань і вироблення практичних умінь у студентства розвиваються професійна свідомість і самосвідомість, професійно значущі особистісні якості, а також готовність до професійної діяльності. Доведено, що Я-концепція студента як майбутнього педагога є особливим конструктом професійної особистості, результатом активного осмислення власних професійно значущих властивостей. Підкреслено зв'язок професійної Я-концепції з процесами активного самопізнання, саморегуляції та самовдосконалення в професійній діяльності. За результатами теоретичного аналізу, визначено завдання для подальшого дослідження цієї проблеми.*

**Ключові слова:** Я-концепція, реальна професійна Я-концепція, ідеальна професійна Я-концепція, структура, види, функції, розвиток, професіоналізація, майбутні педагоги.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах гостро постає питання щодо важливості усвідомлення майбутнім педагогом необхідності постійного особистісного та професійного самовдосконалення як умови його особистісно-професійного розвитку. Саме тому під час професійної підготовки педагогів необхідно приділяти увагу розвитку їх професійної Я-концепції. Важливе місце у структурі професійної готовності майбутнього фахівця належить професійній Я-концепції, яка є визначальним чинником навчальної діяльності та професійного розвитку. Сформована професійна Я-концепція виступає передумовою становлення активної життєвої позиції особистості, успішності в її професійній діяльності. Від сформованості професійної Я-концепції залежить успішність оволодіння професією, входження в професійну спільноту, емоційне самопочуття, задоволеність виконаною роботою, професійне зростання. Розвинена, узгоджена, позитивна професійна Я-концепція дозволяє майбутнім фахівцям бути успішними у професії, відчувати повноту самореалізації, вирішувати об'єктивні суперечності, створюючи умови для власного професійного та особистісного зростання.

Наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях немає чіткого розуміння структури, функцій,

особливостей розвитку Я-концепції студента, що ускладнює дослідження її ролі у професійному становленні майбутнього педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема становлення студента вищого навчального закладу як професіонала загалом і його професійної Я-концепції зокрема, що є важливою частиною проблеми професіоналізації особистості, останнім часом знаходиться в епіцентрі наукового дискурсу багатьох вчених. Згідно з теоретико-методологічними положеннями Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та інших, формування особистості професіонала не зводиться лише до розвитку її операційної сфери, тобто накопичення знань, вмінь і навичок, а передбачає формування складних психічних систем саморегуляції соціальної поведінки та духовного становлення особистості, але аналіз педагогічної практики свідчить, що чинна система підготовки фахівців приділяє недостатньо уваги особистісному розвитку здобувача вищої освіти, зосереджуючись на формуванні тільки фахової компетентності. Причому становлення їх професійної компетентності зазвичай відбувається стихійно, і внаслідок цього уявлення та ставлення до себе як до суб'єкта професійної

діяльності та професіонала є недостатньо сформованими. Важливу роль у досягненні внутрішньої злагодженості особистості, її соціалізації та адаптації в професії відіграє саме професійна Я-концепція, на формування якої мають вплив як особистісні фактори, так і середовище, в якому знаходиться особистість.

Одним із перших проблемою професійної Я-концепції зацікавився Д. Сьюпер. Він відокремив професійну Я-концепцію як один із різновидів загальної Я-концепції, зауваживши, що це є результатом компромісу між успадкованими генетичними якостями та здібностями й можливістю грати різні соціальні ролі, залежно від сподівань керівництва та колег. Відповідно до теорії Д. Сьюпера, люди прагнуть обрати професію, яка відповідає сформованим у них уявленням про себе. Стверджуючи себе в професії, вони домагаються самоактуалізації, роблять те, що, як їм видається, може принести найбільше задоволення та максимально сприяти особистісному зростанню [12, с. 90].

Розкриваючи поняття професійної Я-концепції особистості, А.А. Реан [10, с. 77] виділив реальну й ідеальну Я-концепцію, де перша становить собою уявлення особистості про саму себе як професіонала (який я є професіонал насправді), а ідеальна, професійна Я-концепція, являє собою професійні надії, мрії, очікування особистості. Зазвичай реальна та ідеальна професійні Я-концепції розрізняються, що призводить до професійного самовдосконалення особистості та її прагнення до навчання, придбання спеціальних знань, вмінь та навичок.

Суттєвий внесок у вивчення феномену професійної Я-концепції внесла вітчизняна дослідниця С.Т. Джанерьян. У своїй роботі вона робить спробу описання професійної Я-концепції як системи з виділенням системоутворюючого фактору, цільового призначення, складу, структури, функцій та інтегральних характеристик. Проаналізувавши теорію, авторка зробила висновок, що центральною ланкою в професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії, знаходження глибинних смислів своєї діяльності. Це відіграє провідну роль і в зв'язку окремих елементів, і в поєднанні особистісних і професійних компонентів професійної Я-концепції [4, с. 162].

Проблемою Я-концепції професіоналів займались А.К. Маркова, Я.Л. Коломинський, А.А. Реан, М.В. Фірсов. Вони роблять висновок, що професійна Я-концепція є джерелом відомостей про зміст та особливості концепції світу суб'єкта діяльності, визначають, що з позитивної Я-концепції починається професіоналізм [9, с. 149].

Як зауважує А.А. Деркач, професійна Я-концепція – це складне особистісне утворення, яке формується під впливом професійної

середина та активної участі людини в професійній діяльності. Від рівня сформованості професійної Я-концепції залежить процес розвитку професіоналу [3, с. 139].

Проаналізувавши роботи низки авторів, можна зробити висновок, що професійна Я-концепція є особистісно-професійним феноменом, що виникає в період навчання і здобуття професії та розвивається протягом всього життя.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є теоретичний аналіз проблеми становлення та розвитку професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Окрім класифікації Д. Сьюпера і А.А. Реана, які виділяли реальну та ідеальну професійну Я-концепції, можна виділити більш детальнішу класифікацію, запропоновану В.Н. Козієвим, який розділив її на чотири категорії. Перша категорія – це актуальне Я, тобто яким себе бачить професіонал. Друга категорія – це ретроспективне Я, тобто як себе оцінює професіонал порівняно з початком роботи. Третя категорія – ідеальне Я, яким професіонал хоче стати, і четверта категорія – рефлексивне Я, те, як з погляду професіоналів його оцінюють інші [7, с. 34].

У сучасних закордонних дослідженнях феномен професійної Я-концепції вивчався на трьох рівнях. Перший рівень – індивідуальний, мається на увазі те, що самосприйняття базується винятково на сприйманні подібностей та відмінностей з іншими людьми. Другий рівень – відносний, ґрунтується на самосприйнятті, але на базі дидактичних зв'язків та рольових взаємовідносин. Третій рівень – колективний, який ґрунтується на самосприйнятті, пов'язаному з належністю до тих чи інших соціальних груп.

Аналіз багатьох психологічних досліджень, які стосуються Я-концепції особистості та її проєкції в поведінці і діяльності людини, дає нам можливість виділити ряд функцій професійної Я-концепції. Вони подібні функціям загальної самосвідомості та Я-концепції, але розглядаються крізь призму професійного становлення особистості, конкретної професії та кар'єри. До них належать:

1) функція інтерпретації досвіду – визначає, що справжньою реальністю для людини є не об'єктивно існуючий світ, а його сприйняття, інтерпретація, зміст образів, понять та уявлень про нього на основі прийнятих ним самим критеріїв (О.А. Конопкін, В.А. Лабунська та інші).

2) функція регулювання – визначає, що будь-який психічний образ є регулятором поведінки (Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьєв, В.А. Ганзен, А.А. Гостєв, В.В. Овсянникова, В.Ф. Петренко, С.ІІ. Рубінштейн, З.І. Рябікіна і інші). Ця функція охоплює функцію планування та емоційно-оцінну функцію, адже професійна Я-концепція є еталоном,



за яким оцінюються власні вчинки, поступки та якості інших людей.

3) функція прогнозування – визначає очікування людини, його уявлення про те, що має статися (чим повніше й адекватніше Я-концепція, тим точніше прогноз) (Е. Берн, М.Р. Гінзбург, Т.П. Скрипкіна та інші);

4) функція самовираження, що допомагає людині визначити тип особистості, до якого він належить, що зумовлює його ставлення до інших людей і соціальних явищ (В.С. Агапов, Г.М. Андрєєва, І.С. Кон);

5) функція розвитку, що зображає розбіжності між тим, що із себе представляє особистість як професіонал, і тим ідеальним професіоналом, з яким вона себе порівнює (Р. Берн, Т.І. Миронова, З.І. Рябікіна, В. Столін, І.І. Чеснокова та інші);

6) функція підтримки самототожності, яка забезпечує почуття сталості Я, що спонукає людину підтримувати одного разу сформоване уявлення про себе, навіть якщо воно не зовсім адекватне (І.С. Кон). Для цього у особистості є способи синтезу, методи екранування і механізми захисту, що дозволяють оцінювати позитивно досвід, який зберігає і підсилює Я-концепцію, уникати й негативно оцінювати досвід, що загрожує збереженню Я-концепції (Г.М. Андрєєва, Р. Берні, К. Роджерс, Г.Я. Розен, І.І. Чеснокова).

Рівень розвитку теорії дозволяє на цей момент узагальнити найважливіші постулати, що стосуються цього психологічного конструкту і роблять його таким істотним в емпіричних дослідженнях, сформулювавши такі властивості професійної Я-концепції.

1. Професійний розвиток є безперервним процесом реалізації та «кристалізації» професійної Я-концепції.

2. Розвиток професійної Я-концепції є не завжди усвідомленим процесом, однак є завданням самої людини, а також тих фахівців, що допомагають йому (включаючи психологів), є досягненням максимального ступеня усвідомленості і ясності професійної Я-концепції, а також, за можливостю, керованості та контрольованості.

3. Вплив соціального оточення і поточної професійної ситуації проявляється в постійному коригуванні аспектів професійної Я-концепції.

4. Задоволеність роботою залежить від того, якою мірою особистість знаходить адекватні можливості для реалізації своїх інтересів, здібностей, особистісних якостей в професійних ситуаціях, тобто від ступеня узгодженості зовнішньої соціальної ситуації і професійної Я-концепції [2, с. 63].

Структуру професійної Я-концепції можна представити наступними компонентами: описовим, оцінним, когнітивним і поведінковим. Зупинимося детальніше на характеристиках кожного з перерахованих компонентів.

Описовий компонент Я-концепції часто називають образом Я або картиною Я. Образ Я – це складне, багатоконцентне явище, що включає знання людини про себе в даний період життя, про те, яким він може стати, яким він повинен бути, знання про те, яким зобразити себе, знання про те, яким він виступає для оточуючих. Образ Я, на думку І.С. Кона [8, с. 17], виступає теоретичною базою для аналізу деяких аспектів Я-концепції, а також самоаналізу.

Оціночний компонент Я-концепції – це не тільки констатація, опис рис своєї особистості, але і вся сукупність оціночних характеристик і пов'язаних з ними переживань. Оціночний компонент Я-концепції нерозривно пов'язаний з такими поняттями, як самооцінка і самоприйняття [5, с. 67].

Когнітивний компонент Я-концепції характеризує комплекс уявлень про себе як про професіонала і охоплює такі складники [9, с. 265]:

- усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії як еталону для усвідомлення своїх якостей. Тут складаються основи професійного світогляду. Якщо особистість не обізнана про те, якою вона повинна бути, як бажано будувати свої відносини з оточуючими, то їй важко оцінити і себе;

- усвідомлення цих якостей в інших людях, порівняння себе з професіоналом середньої кваліфікації, як абстрактним, так і в образі свого колеги за професією;

- облік оцінки себе як професіонала з боку інших людей: студентів, колег, керівництва, очікувань з боку інших.

Поведінковий компонент Я-концепції. Цей компонент можна охарактеризувати за допомогою етапів самооцінки:

- 1) комунікативний, коли в процесі спілкування і взаємодії з оточуючими виробляються певні уявлення про себе, формується образ Я, внаслідок чого виявляється поведінка людини в різних ситуаціях;

- 2) етап соціально значимої діяльності;

- 3) самопізнання.

Таким чином, в процесі змістовного, структурно-компонентного, функціонального аналізу нами були розглянуті основні дослідницькі позиції у сфері вивчення професійної Я-концепції особистості як системи уявлень людини про себе як професіонала. Представлена модель зображає професійну Я-концепцію не фрагментарно, а в єдності структурних і змістовних аспектів, у повному обсязі розкриває будову досліджуваного психологічного феномена і показує, що професійна Я-концепція є динамічним утворенням, бо має рівні і в процесі професійного навчання може не тільки розвиватися, а й зазнавати різного роду зміни, зі збереженням своєї сутності, цілісності Я.

Проблема стадій розвитку професійної Я-концепції вирішується дослідниками, зокрема,

з позицій теорії Д. Сьюпера і, по суті, лише фокусує нашу увагу на питаннях самосвідомості в рамках вже відомих численних моделей професійного становлення.

Вітчизняна дослідниця Л.Б. Шнейдер [11, с. 23] узагальнює виділені Д. Сьюпером стадії таким чином: розвиток Я-концепції, будучи процесом встановлення компромісу між уявленням про себе і соціальною реальністю, може бути описано в п'ять стадій. Перша стадія – стадія пробудження, це дитинство і рання юність: шляхом предметних і соціальних вимог сім'ї та оточення розвиваються основні професійно-релевантні здібності, інтереси й цінності, формуються загально-професійні уявлення й поняття. Виникаючі тут професійні бажання детерміновані лише потребами, є нестабільними або фіксовані нереалістично. Друга стадія – стадія дослідження – це юнацтво, рання дорослість: відбувається спеціалізація професійних уподобань та реалізація першого професійного рішення. Важливо, що сприйняття і дослідження професійного світу може початися з випадкового вибору, і лише потім реальність може сприйматися як професійна перспектива і професійні можливості. Третя стадія – це стадія становлення і консолідації, яка проходить після завершення професійної освіти. Вона складається з фаз проби (відразу після початку трудової діяльності) і стабільності (фаза кристалізації професійної Я-концепції). Ця стадія характеризується найбільшим імпульсом професійного творення і розвитку, але водночас саме на ній можливі найбільш важкі професійні кризи, які здатні часто приводити до повторення циклу розвитку професійної Я-концепції, починаючи з першої стадії. Наступна стадія – це стадія збереження, підпорядкована мотиву прагнення до захисту свого досягнутого раніше професійного статусу. Успішність цієї стадії – це заняття керівних посад або протидія інновацій, до яких людина може бути не готова, залежить від ряду особистісних характеристик і успішності побудови кар'єри. Остання стадія – стадія пенсіонерства – означає відхід з професійного життя і має на увазі аналіз досягнутих результатів. Наявність у людини ясної професійної Я-концепції, що відповідає реальним можливостям, робить ймовірність реалізації кар'єрних планів високою, а виникнення гострих особистісних криз після виходу на пенсію – низькою.

Детальну класифікацію основних стадій розвитку людини як суб'єкта праці представив Є.О. Климов [6, с. 24]. Він запропонував такі стадії розвитку:

1. «Оптант» – стадія підготовки до життя, до праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху. Оптація – це не стільки вказівка на вік, скільки на ситуацію вибору професії (людина, що знаходиться в ситуації про-

фесійного самовизначення називається «оптантом»; у ситуації «оптанта» цілком може виявитися і доросла людина, наприклад, безробітний).

2. «Адепт» – стадія професійної підготовки, яку проходить більшість випускників шкіл.

3. «Адаптант» – стадія входження в професію після завершення професійного навчання (продовжується від декількох місяців до 2–3 років).

4. «Інтернал» – стадія входження в професію як повноцінного колеги, здатного стабільно працювати на нормальному рівні.

5. «Майстер» – стадія, коли працівник помітно виділяється на загальному тлі (про нього можна сказати: «кращий» серед «хороших»).

6. «Авторитет» – стадія, яка означає, що працівник став «кращим серед майстрів».

7. «Наставник» – стадія, яка характеризує вищий рівень роботи будь-якого фахівця; працівник не просто чудовий фахівець у своїй галузі, але і вчитель, здатний передати кращий свій досвід учням і втілити в них частину своєї душі.

3. Особливості розвитку професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів.

Однією із головних умов професійної успішності фахівців, які працюють з людьми, є адекватне розуміння своєї особистості, власних достоїнств і недоліків, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. Складність, різносторонність і емоційна насиченість педагогічної діяльності вимагають від учителя адекватного розуміння себе як особистості й професіонала. В процесі самопізнання відбувається не лише усвідомлення тих або інших професійно важливих якостей, але й формується самооцінка, виникає певне емоційне ставлення до себе, почуття задоволеності або незадоволеності своєю діяльністю, емоційне переживання відповідності «Я-образу» ідеальним уявленням про себе як педагога. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, особистість відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, формування у себе професійно важливих якостей і вдосконалення педагогічної майстерності. Будучи інтегральною характеристикою особистості, професійна самосвідомість виступає важливою передумовою особистісно-професійного розвитку вчителя. У зв'язку з цим проблема професійної самосвідомості педагога інтенсивно досліджується в сучасній педагогіці, соціальній психології, психології особистості, педагогічній психології, психології професійної діяльності [2, с. 69].

У психологічних і педагогічних дослідженнях категорія професійної Я-концепції вчителя описується за допомогою різних термінів: педагогічна рефлексія, ідентичність, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, професійна відповідальність, образ Я, самооцінка, Я-концепція тощо. Більшість науковців наголошує на важливій ролі

розвитку професійної Я-концепції вчителя як невіддільного складника його професіоналізму і компетентності, педагогічної культури, творчості і майстерності.

Я-концепція студента майбутнього педагога являє собою особливий конструкт професійної особистості, що є результатом активного осмислення фахівцем власних професійно значущих властивостей. Особливе значення професійна Я-концепція набуває у зв'язку з тим, що вона зображає процеси активного самопізнання, саморегуляції та самовдосконалення в професійній діяльності.

Як показує аналіз літератури та опитування педагогів-практиків, розвиток та формування професійної Я-концепції відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення і психолого-педагогічного керівництва. Студент, майбутній педагог, цілеспрямовано або не усвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна Я-концепція – упевненість (невпевненість) у собі, здатність (нездатність) впоратися з непередбаченою ситуацією. Переважання в його діяльності конструктивних виходів і напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, а різні Я-образи несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості. У вчителя складається цілісна система ставлень до себе як до фахівця, який діє ефективно, результативно, здатний долати труднощі [1, с. 15].

За необґрунтовано оптимістичної позитивної Я-концепції педагог ігнорує невдачі, спричинені його прорахунками, не надає особливого значення необхідності осмислити, проаналізувати ситуацію, з'ясувати причини неблагополуччя. Позитивна Я-концепція з високою самооцінкою часто позбавляє педагога потреби у саморозвитку, самовдосконаленні, підвищенні рівня майстерності, критичному самоаналізі. За таких умов Я-концепція педагога не розвивається. Навіть за обставин, коли факти свідчать про протилежне, його свідомість ігнорує це, акцентує увагу на супротивному.

Нерідко буває, що вчитель бачить у своїй діяльності тільки невдачі, болісно сприймає найменші помилки, свої успіхи пояснює випадковим збігом обставин, допомогою та підтримкою інших людей. Свідомість нав'язує йому дивовижні інтерпретації, заперечення очевидних фактів. Замість спокійного сприйняття, осмислення, аналізу реалій, пошуку шляхів виходу із неблагополучних ситуацій у нього виникають страх, образи, ворожість, гнів, відчуття провини. Усе це породжує негативні Я-образи, що впливають на формування негативної Я-концепції. Такий стан часто переживають молоді педагоги на початку

професійної діяльності. Кожна педагогічна ситуація сприймається ними як невизначена, що загрожує емоційному благополуччю, авторитету, соціальним відносинам. Такі люди часто вороже, навіть жорстоко, ставляться до себе, переживають страх і незручність за власні невдалі вчинки, докоряють собі за недостатню силу волі, не можуть встояти перед новими внутрішніми чи зовнішніми спонукками.

Найбільш доцільною і ефективною є узгоджена позитивна Я-концепція. При цьому у студента домінують позитивні внутрішні мотиви професійної діяльності, професійного самовдосконалення, адекватна самооцінка, низький рівень особистісної тривожності, він готовий приймати нові знання і новий досвід.

**Висновки і пропозиції.** В процесі змістовного, структурно-компонентного, функціонального аналізу нами були розглянуті основні дослідницькі позиції у сфері вивчення професійної Я-концепції особистості як системи уявлень людини про себе як професіонала.

Професійна Я-концепція є особистісно-професійним феноменом, що виникає в період навчання і здобуття професії та є визначальним чинником навчальної діяльності та професійного розвитку.

У структурі професійної Я-концепції виділяють реальний та ідеальний складники; описовий, оцінний, когнітивний і поведінковий компоненти; категорії актуальне Я, ретроспективне Я, ідеальне Я, рефлексивне Я; індивідуальний, відносний, колективний рівні. Функції професійної Я-концепції подібні функціям загальної самосвідомості та Я-концепції, але розглядаються крізь призму професійного становлення особистості, конкретної професії та кар'єри. До них належать: інтерпретація досвіду, регулювання, прогнозування, самовираження, розвиток, підтримка самототожності.

Стадії розвитку професійної Я-концепції співвідносяться із численними моделями професійного становлення. Професійна Я-концепція є динамічним утворенням і в процесі професійного навчання може не тільки розвиватися, а й зазнавати різного роду зміни, зі збереженням своєї сутності, цілісності Я.

Становлення професійної Я-концепції студентів розпочинається на етапі професійної підготовки. Я-концепція студента майбутнього педагога є особливим конструктом професійної особистості, результатом активного самопізнання, саморегуляції та самовдосконалення в професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо в емпіричному дослідженні та порівнянні всіх структурних компонентів професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів та викладачів загальноосвітніх шкіл.

**Література:**

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. психолог.наук :19.00.07. Київ, 2003. С.17.
2. Галузяк В.М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія. Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40–80.
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва. 2000. С. 391
4. Джанерьян С.Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005. С. 162–169.
5. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 199 с.
6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва. 1995. 244 с.
7. Козиев В.Н. Структура и содержание профессионального самосознания учителя. *Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога-практика*. Москва. 1992. С. 30–45.
8. Кон И.С. Открытие Я. Москва. Молодая гвардия. 1978. С. 31–32.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
10. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С. 77–81.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции. *Мир психологии*. 2001. № 1. С. 18–24.
12. Super.D.E. Career Development: Self- Concept Theory, New York, 1963. p. 198.

**Razumova O. H. Theoretical background of researching the professional self-concept of prospective teachers**

*The article presents a theoretical framework for analysing the problem of the professional self-concept of prospective teachers. It is determined that the professional self-concept emerges as a personal and professional phenomenon at the time of studying for the profession and develops throughout life. The structure of the professional self-concept is presented as a set of descriptive, evaluative, cognitive and behavioural components. The types of the professional self-concept are characterized; the real and ideal components of the professional self-concept are highlighted. The real professional self-concept correlates with an individual's concept of oneself as a professional, whereas the ideal professional self-concept is associated with professional intentions and expectations. The study determines the functions and features of the professional self-concept. It further characterizes the stages of the professional self-concept progress of a personality and the peculiarities of its development in students as prospective teachers. The article describes the place and role of the professional self-concept in the professional activities and professional development of a specialist. It outlines the problem of the interconnection of the image of a 'self' and the image of the 'profession' in the professional identity of an individual. The question under consideration concerns the establishment of the personality self-concept in the context of professionalization. Students' professional self-concept begins to develop at the stage of studying for the profession. In the process of mastering professional knowledge and improving practical skills, students develop professional consciousness and self-awareness, professionally significant personal qualities, as well as the readiness for professional activities. It has been proven that the self-concept of a student as a prospective teacher is a special construct of a professional personality and the result of active understanding of one's own professionally important qualities. The connection of the professional self-concept with the processes of active self-knowledge acquisition, self-regulation and self-improvement in professional activities is emphasized. The results of the theoretical analysis have determined the task for further research on this problem.*

**Key words:** self-concept, real professional self-concept, ideal professional self-concept, structure, types, functions, development, professionalization, prospective teachers.

УДК 159.923.2-057.875:159.9.019.4  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.26>

**О. А. Резнікова**

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

**О. В. Бабкіна**

студентка I курсу магістратури  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## АДАПТАЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА СТИЛІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

*У статті представлено результати дослідження адаптаційної трансформації копінг-стратегій та стилів саморегуляції особистості студента. Встановлено, що найвищий рівень напруження адаптаційних процесів спостерігається на другому курсі та першому курсі магістратури, стабілізацію процесу адаптації зафіксовано на третьому та четвертому курсах. Визначено, що напруження адаптаційних процесів на другому курсі супроводжується підвищенням інтенсивності копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки та уникання проблем; активізація копінг-стратегій розв'язання проблем на третьому курсі пов'язана зі зниженням інтенсивності неусвідомленої захисної активності. Стійка тенденція до зниження інтенсивності копінг-стратегій уникання проблем з другого до п'ятого року навчання визначена як результат удосконалення способів психологічного захисту особистості. З'ясовано, що напруження адаптаційного процесу на другому й третьому курсах викликає зниження інтенсивності регуляторних процесів. Доведено наявність безпосередньої взаємодії адаптаційного напруження та свідомої адаптаційної активності особистості на рівні копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки, уникнення. Одним з факторів напруження інтенсивності захисту на другому курсі виступає слабо розвинений регуляторний процес моделювання. Виділені характеристики системи стильової саморегуляції поведінки, що опосередковують функціонування копінг-стратегій особистості студента. Стратегія розв'язання проблем пов'язана з позитивними полюсами загального рівня саморегуляції, стратегії планування на другому та четвертому курсах. Дія стратегій пошук соціальної підтримки зумовлена низьким рівнем самостійності на другому і третьому курсах. Низький рівень регуляторного процесу моделювання зумовлює включення стратегій уникання проблем на другому і третьому курсах. Наявність різноспрямованих кореляційних зв'язків, утворених копінг-стратегіями та стильовими характеристиками саморегуляції поведінки, дозволяє розглядати адаптаційну поведінку як реакцію цілісної особистості.*

**Ключові слова:** копінг-поведінка, стратегія розв'язання проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникання, планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, гнучкість, самостійність.

**Постановка проблеми.** Особливості адаптаційної ситуації особистості в період навчання у ВНЗ визначаються співпадінням або накладанням один на одного в цей період двох типів стресових впливів, пов'язаних з особливостями і проблемами юнацького віку й зумовлених обставинами життя та соціального становища студентства.

На етапі відмови від старих форм стосунків із середовищем як невідповідних, неприпустимих, а також за відсутності нових програм, необхідних для зміни умов життя, гостро відчувається потреба в захисній ролі адаптаційної поведінки. Тому саме студентський період можна розглядати як такий, що висуває підвищені вимоги до психологічного захисту особистості, а проблему психологічного захисту студентства – як найбільш актуальну проблему вищої школи.

Наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях немає чіткого розуміння змістовно-

динамічних характеристик копінг-стратегій та стильових характеристик саморегуляції особистості студента, що ускладнює дослідження феномену адаптаційної трансформації психологічного захисту особистості в умовах ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблематика адаптивного опанування поведінки більш повно розкрита в межах когнітивно-поведінкового підходу. Р. Лазарусом та його співробітниками (R.S. Lazarus, J. Coyne, S. Folkman, F.R. Halligan, A.D. Kanner та іншим) розроблено чітку концепцію, в якій копінг розглядається як центральна ланка стресу, а саме – як стабілізуючий фактор, що може допомогти особистості підтримати психосоціальну адаптацію на період впливу стресу. Особлива увага в цьому процесі приділяється двом основним конструктам – когнітивній оцінці та подоланню (купюванню) стресу. Слово «оцінка» в розглянутому контексті

означає встановлення цінності або оцінювання якості чого-небудь, а «подолання» (“coping”) – поведінкові та когнітивні зусилля для задоволення зовнішніх і внутрішніх вимог, що оцінюються як такі, що «напружують» або «передбачають» ресурси особистості [цит. за 1].

У вітчизняних дослідженнях опанування також домінує його когнітивістське трактування (Л.І. Анциферова, В.О. Бодров, Є.О. Варбан, Т.А. Данилова, Т.Л. Крюкова, К. Муздибаєв, С.К. Нартова-Бочавер, Н.В. Родіна). У центрі уваги вчених опиняються не стільки безпосередні поведінкові акти людини, скільки ті елементи когнітивної сфери особистості, що «відповідають» за вибір і здійснення опанування поведінки. До цієї сфери неминуче включаються: суб'єктивне значення, яке людина надає тій чи іншій ситуації, і розуміння нею тих чи інших стосунків зі своїм близьким соціальним оточенням, які впливають на розвиток певної ситуації і уявлення про свої можливі дії в ній. Іншими словами, опанування поведінки, або копінг, розуміється як процес, що відбувається не лише на поведінковому, але й на когнітивному рівні; як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті людини та її психологічних можливостей.

Дослідників об'єднує ідея особистісної зумовленості стратегій адаптації. Орієнтація на регуляторну активність особистості дозволяє визнати, що людина не просто відчуває вплив зовнішнього середовища й реагує на нього певним чином, прагнучи відповідати пред'явленим вимогам, а взаємодіє з усією оточуючою реальністю, довільно змінюючи ступінь свободи й діапазон реалізації власного адаптаційного потенціалу (В.М. Аллахвердов, Б.Г. Ананьєв, В.Д. Балін, Л.М. Веккер, Д.О. Леонтьєв, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн).

В.О. Бодров, описуючи стратегії подолання критичних ситуацій, робить акцент на ролі особистісних особливостей у їх формуванні [2]. Т.М. Титаренко в межах психології життєвої кризи розглядає опанування поведінки як свободу ставлень особистості до складних обставин. Припускається, що успішність розв'язання складної життєвої ситуації залежить перш за все від самої людини, а саме від її ставлення до власних можливостей розв'язання конфлікту. Також підкреслюється зв'язок між характеристиками суб'єктивного смислового простору та ефективністю адаптаційних можливостей людини [3].

Домінуючий вплив на процес і характер адаптації, на продуктивність діяльності й задоволеність нею виявляє стильові характеристики поведінки особистості. Стиль у вітчизняній психології описують через стійкі індивідуальні особливості здійснювання діяльності, детерміновані властивос-

тями індивідуальності найрізноманітніших рівнів і специфікою діяльності, у якій формується стиль. Індивідуальний стиль саморегуляції характеризується комплексом стильових особливостей регуляторики. До них належать типові для конкретної людини особливості регуляторних процесів, що реалізують основні ланки системи саморегуляції, а також регуляторно-особистісні властивості, або інструментальні властивості особистості. У стилі саморегуляції виявляється спільна регуляторна основа індивідуальності, що, як доводять дослідження, є передумовою формування конкретних стилів діяльності в різноманітних її виявах [4].

**Мета дослідження** полягає у визначенні змістовно-динамічних характеристик стратегій копінг-поведінки та стилів саморегуляції як способів особистісної регуляції адаптаційних процесів.

**Виклад основного матеріалу.** Вибірку склали студенти 1, 2, 3, 4 курсів та студенти магістратури факультету психології, економіки та управління і факультету дошкільної педагогіки та психології Донбаського державного педагогічного університету у віці від 18 до 25 років. Усього в дослідженні брали участь 400 студентів.

З метою дослідження напруження адаптаційних процесів студента було використано тест-опитувальник механізмів психологічного захисту («Індекс життєвого стилю»), розроблений Р. Плутчиком разом з Г. Келлерманом та Х.Р. Контом і адаптований Л.П. Гребенніковим. Використовувався загальний показник інтенсивності неусвідомленого захисту (ІНЗ).

Дослідження базисних копінг-стратегій проводилося за допомогою психодіагностичної методики «Індикатор стратегій подолання стресу» Д. Амірхана, адаптованої Н.А. Сиротою та В.М. Ялтонським. Указаний опитувальник дозволяє визначити такі базисні копінг-стратегії, як розв'язання проблем (РП), пошук соціальної підтримки (ПСП), уникнення проблем (УП).

Для дослідження та діагностики стильових особливостей саморегуляції використовувалась методика «Стильові особливості саморегуляції поведінки – ССП – 98», розроблена В.І. Моросановою і Є.М. Коноз. Методика дозволяє виявити індивідуальний профіль різноманітних регуляторних процесів та рівень розвиненості загальної регуляції як регуляторних передумов успішності оволодіння новими видами діяльності. Указаний опитувальник дозволяє визначити: регуляторні процеси (планування (Пл), моделювання (Мд), програмування (Пр), оцінку результатів (ОР)); регуляторно-особистісні властивості ((гнучкість (Гн), самостійність (См)), а також показник загального рівня регуляції (ЗРР).

**Результати дослідження** змістовно-динамічних характеристик неусвідомленої захисної активності студента дозволяють охарактеризувати

напруженість адаптаційного процесу. Високий рівень інтенсивності захистів на другому курсі та першому курсі магістратури може розглядатися як показник піків напруження адаптаційних процесів, а зниження напруження захистів на третьому та четвертому курсах – як показник стабілізації процесу адаптації.

**Результати дослідження** динамічних характеристик копінг-стратегій особистості студента свідчать, що показники копінг-стратегій перебувають у межах середнього рівня вираження протягом всіх п'яти років навчання.

У структурі системи подолання особистості копінг-стратегія розв'язання проблем (РП) є провідною, копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки (ПСП) посідає друге місце, копінг-стратегія уникнення проблем (УП) – останнє місце.

Простежуються деякі загальні закономірності в динаміці копінг-стратегій протягом п'яти років навчання.

Формування нової програми компенсаторно-приспосувального прилаштування на другому курсі здійснюється за допомогою копінг-стратегій ПСП і копінг-стратегії УП; виявлена статистична вірогідність збільшення інтенсивності копінг-стратегії ПСП ( $t=-2,08$ ;  $p=0,04$ ) і копінг-стратегії УП ( $t=-2,33$ ;  $p=0,02$ ). Копінг-стратегія РП витримує адаптаційне напруження на другому курсі й не змінює своїх значень порівняно з першим курсом.

Тенденція до посилення інтенсивності копінг-стратегій РП і зниження копінг-стратегії УП виявляється на третьому курсі. При цьому зафіксована стабільність показників копінг-стратегії ПСП на третьому курсі відносно показників другого; збільшення копінг-стратегії ПСП на третьому курсі статистично достовірне стосовно її значення на першому ( $t=-2,84$ ;  $p=0,005$ ). З третього до четвертого курсу всі стратегії виявляють тенденцію до зниження інтенсивності, оскільки потреба в захисній поведінці на цьому етапі навчання в студентів знижується.

На першому курсі магістратури копінг-стратегії РП та УП знижують свою інтенсивність, значення копінг-стратегії ПСП зберігається незмінним. Зниження інтенсивності використання копінг-стратегії РП на п'ятому році навчання можна розцінювати як згорання усвідомленої активності індивіда у зв'язку з новим витком адаптаційного напруження й інтенсифікацією ресурсозберігаючих механізмів. Установлено статистично вірогідне зниження інтенсивності копінг-стратегії РП на п'ятому році навчання порівняно з показниками третього курсу ( $t=2,73$ ;  $p=0,008$ ).

Усвідомлення непродуктивності копінг-стратегії УП під час розв'язання проблемних ситуацій на другому курсі, ймовірно, стало основою для поступового зниження її ваги у структурі копінг-поведінки до п'ятого року навчання. Встановлено

статистично вірогідне зниження інтенсивності копінг-стратегії УП на першому курсі магістратури порівняно з показниками другого курсу ( $t=2,34$ ;  $p=0,02$ ).

На основі аналізу середніх значень перемінних можна зробити такі висновки:

- ступінь вираження копінг-стратегії РП свідчить про недостатню усвідомленість захисної активності особистості в період навчання у ВНЗ;

- змістовні характеристики копінг-стратегії ПСП дозволяють визначити її відносну конструктивність в організації розв'язання проблем поведінки;

- напруження адаптаційних процесів на другому курсі супроводжується підвищенням інтенсивності копінг-стратегій ПСП і УП;

- активізація копінг-стратегії РП на третьому курсі пов'язана зі зниженням інтенсивності неусвідомленої захисної активності;

- стійка тенденція до зниження інтенсивності копінг-стратегії УП з другого до п'ятого року навчання може розглядатися як результат розвитку особистості й удосконалення способів її психологічного захисту.

**Результати дослідження** динамічних характеристик стилю саморегуляції поведінки студентів свідчать, що їхні показники знаходяться на межі середніх і високих значень (5 балів і більше) протягом усіх курсів навчання. Виняток складають значення показника шкали моделювання на третьому курсі, що відповідає низькому рівню. Як «сильна сторона» регуляторного стилю студентів виступає особистісно-регуляторна властивість гнучкості. Достатньо високі показники значень шкали гнучкості дозволяють припустити наявність компенсаторних можливостей у даної особистісно-регуляторної властивості.

Динаміка стилю саморегуляції поведінки характеризується загалом значним зниженням показників цілого ряду регуляторних процесів на другому та третьому курсах і тенденцією до їхнього збільшення на четвертому і п'ятому роках навчання.

Установлено статистично достовірне зниження на другому курсі відносно першого курсу показника шкали моделювання ( $t=2,41$ ;  $p=0,02$ ); зниження на третьому курсі відносно першого курсу показників програмування ( $t=2,27$ ;  $p=0,02$ ), оцінка результатів ( $t=2,44$ ;  $p=0,02$ ), моделювання ( $t=4,16$ ;  $p=0,00008$ ). На четвертому курсі відносно третього курсу шкала моделювання виявляє статистично достовірне збільшення своїх показників ( $t=-2,71$ ;  $p=0,008$ ). Установлене статистично достовірне збільшення показника загального рівня саморегуляції на п'ятому році навчання відносно показників третього курсу ( $t=-2,05$ ;  $p=0,04$ ).

Імовірно, під час адаптаційного процесу підвищення інтенсивності функціонування психологічних захисних механізмів відбувається витіснення

інших адаптаційних засобів з репертуару особистості. Це припущення може бути правильним лише для другого та третього курсів. На першому курсі магістратури напруження адаптаційних процесів не є перешкодою для зростання показників особистісної регуляторики.

Можна виділити ряд особливостей такої особистісно-регуляторної якості, як самостійність, динамічні характеристики якої не вписуються в загальну картину змін стилю саморегуляції. Шкала «самостійність» демонструє на третьому курсі статистично вірогідне збільшення відносно показників першого курсу ( $t=-2,06$ ;  $p=0,04$ ), а на четвертому курсі відносно показників третього курсу – статистично вірогідне зменшення ( $t=2,00$ ;  $p=0,05$ ). Інакше кажучи, шкала «самостійність» має графік, який швидше нагадує динаміку захисних механізмів.

У такому разі слід звернути увагу на специфіку включеності стильових модифікацій особистості в регуляцію її поведінки. Стильові особливості виникають як результат дій двох протилежно спрямованих процесів: суб'єктивізації зовнішніх змістів, поданих у вимогах діяльності, й об'єктивізації внутрішніх змістів, утримуваних самістю. Суб'єктивуючі компоненти визначають адаптивність стилю, об'єктивуючі – його переадаптивність. Визначене протиріччя дозволяє розглядати стиль з точки зору його ефективності або неефективності. Отже, стиль, виконуючи позитивну функцію адаптації в одних умовах, може виявити свою неспроможність в інших [4].

Згідно з результатами нашого дослідження вважаємо правомірним припустити ригідність такої особистісно-регуляторної властивості, як самостійність. Імовірно, самостійність як особистісно-регуляторна властивість стає додатковим захисним механізмом в умовах адаптаційного напруження на другому та третьому курсах.

Не виявлені зміни динамічних характеристик шкали «гнучкість».

На основі аналізу середніх значень перемінних можна зробити такі висновки:

- напруження адаптаційного процесу на другому й третьому курсах викликає зниження інтенсивності регуляторних процесів;

- зниження напруження адаптаційного процесу на четвертому та п'ятому роках навчання викликає підвищення інтенсивності регуляторних процесів;

- динамічні характеристики особистісно-регуляторної властивості «самостійність» дозволяють визначити її ригідність і захисний характер в умовах адаптаційного напруження;

- найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках шкал «моделювання», «програмування», «оцінка результатів», «самостійність»;

- стабільність особистісно-регуляторної властивості «гнучкість» можна розглядати як умову стабільності особистісної регуляторики, що забезпечує успішне проходження адаптації.

Результати кореляційного аналізу показали взаємозв'язок показників копінг-стратегій та показників стилю саморегуляції поведінки студентів. Показник копінг-стратегії розв'язання проблем (РП) утворює зв'язки: на другому курсі з показниками оцінки результату (0,41), загального рівня регуляції (0,36); на четвертому курсі – з показниками планування (0,40), оцінки результатів (0,30). Показник копінг-стратегії пошук соціальної підтримки (ПСП) утворює зв'язки із показником самостійності на другому (-0,33) і на третьому (-0,39) курсах. Показник копінг-стратегії уникнення проблем (УП) утворює зв'язки із показником моделювання на другому (-0,32) і третьому (-0,29) курсах.

Результати кореляційного аналізу представили дані про взаємозв'язки показників копінг-стратегій (ПСП та УП) із показником інтенсивності неусвідомлюваного захисту (ІНЗ). Показник копінг-стратегії РП не утворює зв'язків з механізмами психологічного захисту. Показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок з показником ІНЗ (0,34) на першому курсі. Також показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок з показником ІМЗ на другому курсі (0,34) та першому курсі магістратури (0,33). Показник копінг-стратегії УП утворює зв'язок з показником ІНЗ на другому курсі (0,35). На п'ятому році навчання кореляційні зв'язки копінг-стратегії УП та механізмів захисту не виявлені.

Результати кореляційного аналізу представили дані про взаємозв'язки показників стильової саморегуляції особистості із показником інтенсивності неусвідомленого захисту. На другому курсі показник ІНЗ утворює зв'язки з показником моделювання (-0,40). Характер зв'язку дозволяє припустити, що одним із факторів напруження інтенсивності захисту на другому курсі виступає слабо розвинений регуляторний процес моделювання як нездатність особистості до адекватної оцінки значущих внутрішніх умов та зовнішніх обставин.

У результаті аналізу наведеного вище дослідження обґрунтованими виявляються такі **ВИСНОВКИ**.

Адаптаційні трансформації процесів опанування відбуваються повільно й поступово, що знаходить свій вияв у певній стабільності використання студентами основних копінг-стратегій протягом усіх років навчання.

Особливості стильових характеристик поведінки супроводжують динаміку адаптаційного процесу студентів. Підвищення інтенсивності регуляторних процесів на четвертому та п'ятому роках навчання може розглядатися як результат адаптаційної трансформації стилю саморегуляції особистості студента.



Безпосередня взаємодія адаптаційного напруження та свідомої адаптаційної активності особистості відбувається на рівні копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки, уникнення. Зв'язки копінг-стратегії розв'язання проблеми з механізмами захисту відсутні. Одним із факторів напруження інтенсивності захисту на другому курсі виступає слабко розвинений регуляторний процес моделювання.

Функціонування копінг-стратегій особистості студента опосередковано особливостями системи стильової саморегуляції поведінки. Стратегія розв'язання проблем пов'язана з позитивними полюсами загального рівня саморегуляції, стратегії планування на другому та четвертому курсах. Дія стратегії пошук соціальної підтримки зумовлена низьким рівнем такої регуляторної властивості, як самостійність, на другому і третьому курсах. Низький рівень регуляторного процесу моделювання зумовлює включення стратегії уникання проблем на другому і третьому курсах.

Наявність різноспрямованих кореляційних зв'язків, утворених копінг-стратегіями та стильовими характеристиками саморегуляції поведінки,

дозволяє розглядати адаптаційну поведінку як реакцію цілісної особистості.

Дослідження показало актуальність подальшої розробки проблеми протистояння особистості студентів деструктивному впливу зовнішнього середовища в аспекті вивчення можливостей розвитку особистісної регуляції цих механізмів.

#### Література:

1. Родіна Н.В. Психологія стресу, копінг-поведінки і здоров'я: [навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ III – IV рівнів акредитації]. Донецьк : Східний видавничий дім, 2015. 164 с.
2. Бодров В.А. Проблема преодолення стресса. Часть 1 : "coping stress" и теоретические подходы к его изучению. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 1. С. 122–133
3. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування: в 2 ч. Київ : Главник, 2007. Ч. 1. 144 с. Ч. 2. 176 с.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва : Наука, 2001. 192 с.

#### **Reznikova O. A., Babkina O. V. Adaptive transformation of coping strategies and styles of self-regulation of the student's personality**

*The article presents the results of studying the adaptive transformation of coping strategies and styles of self-regulation of the student's personality. It is established that the highest level of stress of the adaptation processes is observed in the second year of taking the Bachelor's programme and the first year of taking the Master's programme, and the stabilization of the process of adaptation is observed at the third and fourth years of studying. It is determined that the stress of the adaptation processes at the second year is accompanied by an increase in the intensity of coping strategies for seeking social support and avoiding problems; the intensity of the third-year problem of solving the coping strategy is associated with a decrease in the intensity of unconscious protective activity. The persistent tendency to reduce the intensity of coping strategies to avoid problems from the second to the fifth years of studying is defined as a result of improving the methods of psychological protection of the individual. It is found that the stress of the adaptation process at the second and third years of studying causes a decrease in the intensity of regulatory processes. The presence of direct interaction of adaptive stress and conscious adaptive activity of the individual at the level of coping strategies of seeking social support and avoidance is proved. One of the factors of the intensity of protection intensity in the second year of studying is the poorly developed regulatory modelling process. The characteristics of the system of style self-regulation of behaviour that mediate the functioning of coping strategies of the student's personality are highlighted. The problem-solving strategy is related to the positive poles of the general level of self-regulation, the planning strategy in the second and fourth years of studying. The strategy of seeking social support is driven by a low level of independence in the second and third years of studying. The low level of the regulatory modelling process leads to the inclusion of the problem of the avoidance strategy at the second and third years of studying. The presence of multidirectional correlation relationships formed by coping strategies and stylistic characteristics of self-regulation of behaviour allow considering the adaptive behaviour as a response of the holistic personality.*

**Key words:** *adaptive mastery, coping behaviour, problem solving strategy, strategy of seeking social support, strategy of avoidance, planning, modelling, programming, assessment of results, flexibility, self-determination.*

УДК 159.944.4-026.564

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.27>

**А. І. Руденко**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

**К. І. Максимчук**

студентка гуманітарно-педагогічного факультету  
Хмельницький національний університет

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ОСНОВНІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ

*Стаття присвячена питанню подолання стресових станів у студентів. У роботі охарактеризовано стан проблеми на сьогоднішній день, здійснено аналіз відповідних літературних джерел. У теоретичному дослідженні ми спиралися на деякі підходи до розуміння стресових станів і можливостей реагування на них. Проведено огляд досліджень у сфері вивчення стресу, стресостійкості та поведінки подолання стресових ситуацій.*

*Особливий вплив стрес може мати на формування людини як особистості в момент подолання певних вікових етапів, зміни у професійному, соціальному та економічному статусі. Отже, ми вивчили вплив стресу на студентську молодь як категорію, що найбільш яскраво відображає зміну всіх вищесказаних елементів. У статті також розкривається проблема психологічних чинників формування стресостійкості.*

*У праці розглянуто різні підходи до визначення стресостійкості та різні погляди щодо її основи. Деякі психологи основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини, яка складається з певних елементів і є стилістично різноманітною. Інші автори відносять до даної характеристики різні когнітивно-зумовлені механізми подолання стресу (копінг-механізми) і механізми психологічного захисту. Особливу увагу ми звернули на дослідження основних копінг-стратегій у студентів.*

*В експериментальній частині дослідження проаналізовано основні копінг-стратегії, які використовують студенти для подолання стресових станів. Більшість студентів використовують різні стратегії поведінки залежно від ситуації. Найпопулярнішою копінг-стратегією серед досліджуваних виявлена конфронтація. Найнижчі результати серед студентів виявлені за шкалою «пошук соціальної підтримки». Деякі особи отримали високі показники за чотирма та більше шкалами, що вказує на виражену дезадаптацію та високе напруження копінгу.*

*Автори вважають, що формування стресостійкості підвищиться після введення психокорекційної програми, яка в подальшому також вплине на розвиток позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності. Наведено подальші перспективи розвитку вивчення цієї проблеми.*

**Ключові слова:** стрес, психологічні механізми подолання, поведінка подолання, стресові ситуації, молодь.

**Постановка проблеми.** Сьогодні більшість наукових досліджень, як теоретичних, так і емпіричних, підтверджують, що стрес – постійний супутник студентського життя. Збільшенню стресогенності сучасної освіти сприяють: інтенсифікація навчального процесу, щоденна напруга через брак часу в спробі впоратися з навчальними та побутовими проблемами (нерациональний режим навчання і відпочинку), хронічні захворювання, порушення циклу «сон-неспанья», внутрішньогрупові та сімейні конфліктні ситуації тощо. Стрес, якого піддаються сучасні студенти, незалежно від спеціальності, позначається на їх академічних успіхах. Водночас труднощі з успішністю, які виникають у процесі навчання, створюють дискомфорт, в результаті чого загальний стрес стрімко посилюється, часом створюючи сприятливий ґрунт для виникнення психосоматичних дисфункцій. Така

ситуація, безумовно, позначається на їх взаємодії з одногрупниками, викладачами і загалом на успішності професійної підготовки.

Часто, не витримуючи навантажень, деякі студенти кидають навчання або намагаються знайти більш комфортні умови отримання освіти. Такі пошуки зазвичай закінчуються рішенням не отримувати далі професійну освіту. Для того щоб знайти баланс між ефективним і продуктивним професійним навчанням і психічними ресурсами студентів, їм необхідний досить високий рівень стресостійкості. Можна з упевненістю констатувати, що стресостійкість є найважливішою умовою благополучної адаптації до процесу професійної підготовки і подальшої професійної діяльності. Успішна адаптація в процесі професійної підготовки, а в подальшому професійна самореалізація дозволить студенту не тільки бути ефективним

у своїй професії, а й надалі працювати без шкоди для власного психологічного благополуччя.

Вищесказане диктує актуальність обраної теми, оскільки аналіз стану стресостійкості студентів і копінг-стратегій у стресовій ситуації корисний не тільки для того, що може стати основою для розробки способів корекції успішності студентів, а й для попередження порушень психічного здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** виявив, що завдяки працям вітчизняних (Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник, Л. Аболін, І. Малкіна-Пих, В. Бодров, В. Мясников та ін.) і зарубіжних (Г. Сельє, Г. Лазарус, М. Борневассер, Р. Бернс та інші) вчених накопичений великий матеріал, присвячений проблемі стресостійкості.

Виявлено та описано різні типи поведінки людини залежно від наявності у неї психологічних захисних механізмів і копінг-стратегій, присутніх в тих чи інших стресових ситуаціях (Д. Амірхан, Р. Лазарус, Л. Мерфі, С. Фолкман, Н. Сирота та інші).

Проблема стресу в навчальній діяльності є недостатньо розвинутою темою, хоча ряд її аспектів висвітлений у працях деяких авторів (Т. Середя, О. Лозгачова, Ю. Щербатих, С. Гапонова, В. Крайнюк, Г. Дубчак та інші). Проте це питання явно отримало недостатню увагу, що зумовлює наявність прогалин у підготовці майбутніх спеціалістів.

**Метою** нашого дослідження є вивчення та аналіз особливостей стресостійкості та копінг-стратегій студентів.

**Виклад основного матеріалу.** У своєму теоретичному дослідженні ми опиралися на деякі підходи до розуміння стресових станів і можливостей реагування на них. Так, біологічна (фізіологічна) модель стресу Г. Сельє опирається на положення про те, що будь-яке більш-менш виражене напруження організму, пов'язане з його життєдіяльністю, можна назвати стресом [1, с. 18]. Відповідно, стресовими станами для організму будуть такі стани, які пов'язані з наявною сукупністю стереотипних, філогенетично запрограмованих реакцій організму, що виникають під впливом стимулів різної інтенсивності від навколишнього середовища. І в такому разі будь-який стресовий стан має на меті формування адаптаційних реакцій для подібних ситуацій і стимулів. У проекції на навчальну діяльність студентів можна позначити таку адаптацію як пристосувальну реакцію особистості студента до всіх навчальних випробувань, які виникають у процесі навчання.

Когнітивна модель стресу Р. Лазаруса в своїй основі містить положення про психологічний стрес як реакції на особливості взаємодії між особистістю і навколишнім світом. При цьому слід опиратися на інтелектуальні і розумові процеси, оцінку

ситуацій, які характерні для певної особистості і які стають корисними і ефективними з огляду на ступінь навченості різним способам управління поведінкою в проблемних або екстремальних умовах. І в такому разі стосовно особистості студента можна сказати, що кожен студент, з огляду на свої індивідуально-типологічні особливості, а також на основі рівня інтелекту і особливості розумової діяльності, здатний більшою чи меншою мірою ефективно справлятися, або навпаки, є мало-ефективним зі стресовими впливами і з наслідками стресу у своїй навчальній діяльності.

Ґрунтуючись на різних теоріях і моделях стресу і копінг-поведінки, можна відзначити, що, так чи інакше, всі вони опираються на ідеї про те, що стрес виникає спочатку як фізіологічна реакція на зовнішній стимул або вплив. Потім, в процесі аналізу ЦНС і під час здійснення певних розумових операцій, стресова дія стає психічною або емоційною реакцією. І тільки від особливостей конкретної особистості залежить, наскільки адекватно, своєчасно і успішно вона зможе впоратися з проблемним впливом на неї навколишнього середовища. Психологічне подолання є змінною, яка залежить як мінімум від двох чинників – особистості суб'єкта і реальної ситуації [2, с. 158–164]. Специфічним втіленням цих двох чинників у нашому дослідженні є студентство як категорія, що відображає певні особистісні особливості і навчальну діяльність, яка присутня в даний період.

Поняття «стресостійкість» визначається як:

- несприйнятливості до стресогенних факторів, з одного боку, а з іншого – як здатність контролювати і стримувати виникаючі емоції [3];

- здатність людини переносити великі фізичні та розумові навантаження, успішно вирішувати завдання в екстремальних ситуаціях, зберігати здоров'я в середовищі з поганою екологією залежить від функціональної організації головного мозку, яка визначається як його природними властивостями, так і впливом на нього факторів середовища [4, с. 177];

- інтегральна властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній обстановці;

- «емоційна стійкість» [5, с. 40].

Студентський вік розглядають як період вікової кризи, адаптації до нової соціальної ролі, до нових умов навчальної праці, до нових вимог, що пред'являються до самоорганізації студентів, до роботи особистості над собою. Для студентського віку характерна наявність стресогенних факторів, таких як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення у майбутньому професійному середовищі тощо.

Як показують дослідження Ю. Щербатих [6; 7], екзаменаційний стрес займає одне з перших місць серед причин, що викликають психічну напругу в учнів середньої і, особливо, вищої школи. Здатність студента чинити опір діям стресу багато в чому залежить від особливостей його особистісних рис, зокрема від комунікативних здібностей.

Стресостійкість студентів у навчальній діяльності є комплексною властивістю особистості, що включає такі особистісні компоненти, як низька особистісна і ситуативна тривожність, низький рівень нервово-психічної напруги, адекватна самооцінка, висока працездатність, емоційна стійкість, що забезпечує успішне досягнення мети та реалізується в когнітивній, емоційній, мотиваційній і поведінковій сферах діяльності особистості. Факторами, що впливають на формування стресостійкості і позитивного ставлення до навчальної діяльності, є такі зовнішні фактори, як «педагогічний вплив», «міжособистісна взаємодія», «система діяльності в вузі», «стимулювання»; і внутрішні – психофізіологічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні особливості особистості [8].

Вивчаючи проблему стресостійкості, не можна обійти увагою питання про психологічні механізми подолання, до яких належать механізми психологічного захисту і копінг-механізми, що визначають успішну або неуспішну адаптацію людини до стресу. Деякі психологи (Л. Дика, О. Конопкін, В. Моросанова, Р. Сагієв) основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини, яка складається з певних елементів (О. Конопкін) і стилістично різноманітна (Л. Дика, В. Моросанова, Р. Сагієв). Інші автори (Д. Амірхан, Р. Лазарус, Л. Мерфі, С. Фолкман, Н. Сирота та інші) відносять до цієї характеристики різні когнітивно-зумовлені механізми подолання стресу (копінг-механізми) і механізми психологічного захисту (Н. Хаан). Копінг-механізми проявляються в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах людини у вигляді різноманітних копінг-стратегій: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки (Р. Лазарус, С. Фолкман) [9, с. 121–126].

Попередні дослідження показали, що копінг відіграє центральну роль у адаптації до стресових життєвих подій. Копінг-стратегії – це конкретні зусилля, як поведінкові, так і психологічні, які люди використовують для освоєння, терпіння, зменшення чи мінімізації стресових подій [10].

Стратегії подолання поділяються на активні стратегії та стратегії уникнення [11]. «Активні копінг-стратегії – це поведінкові або психологічні реакції, розроблені для того, щоб змінити природу самого стресора або те, як людина думає про цю ситуацію», тоді як стратегії, що уникають подолання, «призводять людей до дій (наприклад,

вживання алкоголю) або психічних станів (таких як дистанціювання), які заважають їм безпосередньо вирішувати стресові ситуації» [11, с. 21]. Активне подолання вважається кращим способом боротьби зі стресом, тоді як уникання розглядається як психологічний фактор ризику несприятливих реакцій на стресові життєві події [12].

Як основна діагностична методика нами був використаний опитувальник «Копінг-тест» Р. Лазаруса, С. Фолкмана в адаптації Т. Крюкової, Е. Куфтяк та М. Замишляєвої [13, с. 93–112]. Ця методика містить 50 питань і визначає вісім моделей копінг-поведінки у важкій життєвій ситуації: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки. Обрахування проводиться відповідно до тестових норм опитувальника для респондентів молодше 20 років.

У дослідженні приймали участь студенти професійних училищ у кількості 61 особа.

Дані нашого дослідження вказують, що найбільш популярною копінг-стратегією серед досліджуваних виявлена конфронтація: 35% студентів отримали високі показники, 48% – середні і лише 16% – низькі (рис. 1.). Стратегія конфронтації передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок не завжди цілеспрямованої поведінкової активності, здійснення конкретних дій, спрямованих або на зміну ситуації, або на відреагування негативних емоцій у зв'язку з труднощами. За вираженої переваги цієї стратегії можуть спостерігатися імпульсивність у поведінці (іноді з елементами ворожості і конфліктності), труднощі у плануванні дій, прогнозування їх результату, корекції стратегії поведінки, невиправдана завзятість. Копінг-дії при цьому втрачають свою цілеспрямованість і стають переважно результатом розрядки емоційної напруги. За помірного використання ця стратегія забезпечує здатність особистості опору труднощам, енергійність і підприємливість під час вирішення проблемних ситуацій, вміння відстоювати власні інтереси, справлятися з тривогою в стресогенних умовах.

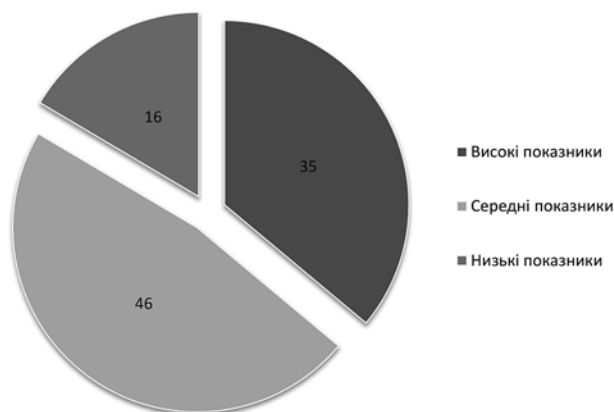


Рис. 1. Результати дослідження за шкалою конфронтації (% осіб)

Ця стратегія має такі позитивні сторони, як можливість активного протистояння труднощам і стресогенному впливу. Проте за надмірної вираженості можуть сильно проявлятися негативні сторони: недостатня цілеспрямованість і раціональна обґрунтованість поведінки в проблемній ситуації.

Найменш задіяною копінг-стратегією серед досліджуваних є пошук соціальної підтримки: 13% учасників отримали високі показники, 51% – середні та 35% – низькі (рис.2.). Стратегія пошуку соціальної підтримки передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і діяльній підтримки. Характерні орієнтованість на взаємодію з іншими людьми, очікування уваги, ради, співчуття. Пошук переважно інформаційної підтримки передбачає звернення за рекомендаціями до експертів і знайомих, що володіють, з погляду респондента, необхідними знаннями. Потреба переважно в емоційній підтримці проявляється прагненням бути вислуханим, розділити з ким-небудь свої переживання.

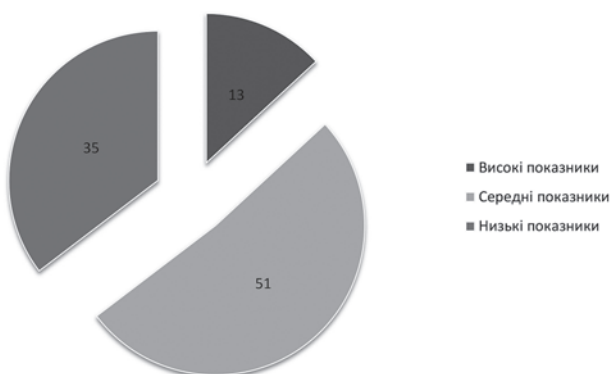


Рис. 2. Результати дослідження за шкалою пошуку соціальної підтримки (% осіб)

У 71% зустрічається хоча б одна яскраво виражена шкала, що вказує на тенденцію до дезадаптації. Для даної категорії студентів необхідна розробка психопрофілактичних занять для підвищення рівня стресостійкості.

Лише 29% отримали низькі та середні показники за усіма шкалами, тоді як 16% досліджуваних мають високі показники за чотирма та більше шкалами, що може свідчити про виражену дезадаптацію та високе напруження копіngu. На нашу думку, з такими студентами необхідно проводити індивідуальну роботу та розробити і впровадити систему психологічного супроводу.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, проаналізовано, що стрес є одним із актуальних питань для студентів, оскільки часто невміння впоратися зі стресом негативно впливає на поведінку, здоров'я. В науці існує цілий арсенал, виділених на основі тих або інших критеріїв, способів подо-

лання важких життєвих ситуацій. Узагальнивши результати проведеного дослідження, ми з'ясували, що найбільш популярною копінг-стратегією серед опитаних студентів є конфронтація. Завищені показники за цією шкалою вказують на те, що у досліджуваних може спостерігатися імпульсивність у поведінці (іноді з елементами ворожості і конфліктності), труднощі у плануванні дій, прогнозування їх результату, корекції стратегії поведінки та невиправдана завзятість. Найбільший відсоток осіб отримали низькі та середні показники за шкалою «пошук соціальної підтримки», що може свідчити про деяку стриманість у потребі емоційної, діяльній та інформаційної підтримки з боку оточення. Невеликий відсоток досліджуваних отримали високі показники за чотирма та більше шкалами, що вказує на виражену дезадаптацію та високе напруження копіngu.

Ми вважаємо, що для підвищення ефективності підготовки майбутніх професійних фахівців необхідна розробка психолого-педагогічного супроводу у формі психокорекційних занять для підвищення рівня стресостійкості студентів, що представляє собою сукупність психолого-педагогічних методів, технік, прийомів, засобів, які матимуть здатність впливати на розвиток позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності.

#### Література:

1. Сельє Г. Стресс без дистресса. Рига : Виеда, 1992. 109 с.
2. Фельдман Т.А. Копинг-стратегии студентов в учебной деятельности. *Устойчивое развитие науки и образования*. 2017. № 5. С. 158–164.
3. Бережная Н.И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов. Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов (Санкт-Петербург, 25-28 июня 2003 г.). Санкт-Петербург, 2003. С. 32–38.
4. Данилова Н.Н. Стрессоустойчивость как индивидуальная особенность. Материалы I Международной конференции памяти А. Р. Лурия (Москва, 24-26 сентября 1997 г.). Москва, 1998. С. 52–60.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. Москва : Сфера, 2005. 482 с.
6. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса : автореф. дис... д-ра биол. наук. СПб., 2001. 32 с.
7. Щербатых Ю.В. Связь особенностей личности студентов-медиков с активностью вегетативной нервной системы. *Психологический журнал*. 2002. № 1. С. 118–122.
8. Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения

- к учебной деятельности у студентов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «педагогическая психология (психологические науки)» / Андреева Алена Алексеевна Тамбов, 2009. 27 с.
9. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу. *Психологические факторы на работе и охрана здоровья*. М.-Женева, 1989. С. 121–126.
10. The influence of active coping and perceived stress on health disparities in a multi-ethnic low income sample. Watson JM, Logan HL, Tomar SL *BMC Public Health*. 2008 Jan 29; 8():41
11. Krohne HW. Vigilance and cognitive avoidance as concepts in coping research. In: Krohne HW, editor. *Attention and avoidance: Strategies in coping with aversiveness*. Seattle (WA): Hogrefe & Huber Publishers; 1993. pp. 19–50.
12. Risk, resistance, and psychological distress: a longitudinal analysis with adults and children. Holahan CJ, Moos RH *J Abnorm Psychol*. 1987 Feb; 96(1):3-13
13. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / *Журнал практического психолога*. Москва : 2007. № 3 С. 93–112.
- 

**Rudenok A. I., Maksymchuk K. I. Features of formation of stress resistance and basic coping strategies of students**

*The article is devoted to the issue of overcoming stress conditions of the students. In work the state of problem is described to date, the analysis of the proper literary sources is given. The review of researches in the field of studying of a stress, stress resistance and coping behavior in stress situation.*

*Particular impact stress can have on the formation of man as a person at the time to overcome certain age stages, changes in the professional, social and economic status. So, we have studied the effect of stress for student youth, as a category, most pronounced reflects the change in all the above mentioned items. Also in the article deals the problem of psychological factors in the formation stress. We paid particular attention to the study of basic coping strategies in students.*

*The paper deals with different approaches to the definition of stress and different views on its basis. Some psychologists believe the basis of stress is self-regulation of a person, which consists of certain elements and stylistically diverse. Other authors refer to this characteristic as different cognitively related coping mechanisms and psychological protection mechanisms.*

*In experimental part researches are resulted and analyzed basic coping strategies which used students for overcoming of stress states. Most students used different strategies of behavior depending on the situation. The most popular copying strategy among the respondents identified confrontation. The lowest scores among students were found on a scale "search for social support". Some percent of people received high scores on four or more scales, indicating severe maladaptation and high coping stress.*

*The authors believe that the formation of stress resistance will increase after the introduction of psycho-correction program, which in the future will also influence the development of students' positive attitude to learning activities. The further prospects of development of study of this problem are set.*

**Key words:** *stress, psychological mechanisms of overcoming, overcoming behavior, stress situations, youth.*

УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.28>**М. В. Саврасов**кандидат психологічних наук, доцент,  
докторант кафедри практичної психології  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди**К. Д. Мартинова**магістрантка факультету початкової, технологічної та професійної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## МІКРОВІКОВА ДИНАМІКА РІЗНИХ ВИДІВ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ

*Урахування суттєвих особливостей та закономірностей процесу становлення креативності майбутнього фахівця у сфері культури та мистецтва на реальних його етапах, в реально існуючих гностичних та дидактичних умовах виступає вагомим чинником оптимізації психолого-педагогічного проектування та психологічного супроводу сучасного освітнього середовища в межах його професійної підготовки.*

*З огляду на теоретико-методологічні передумови дослідження креативного потенціалу суб'єкта майбутньої мистецько-педагогічної діяльності основними її психологічними детермінантами можна вважати: цікавість до навчально-творчої діяльності, потребу у творчій активності, прагнення до самореалізації та самоактуалізації, новаторство, емоційну чутливість, естетичні вподобання, цілеспрямованість, наполегливість, знання теорії конкретного виду мистецтва, творче мислення, розвинену зорову або слухову пам'ять, рефлексію, розвинену уяву, фантазію, художнє сприйняття, спеціальні галузеві знання, конкретні галузеві інструментальні уміння, навички, галузеву технічну майстерність тощо.*

*Встановлено, що середні значення емпіричних показників вербальної креативності студента культурно-мистецького профілю на початковому етапі від першого до третього року навчання практично не демонструють достовірного зростання. Відмітимо також різноспрямовану динаміку середніх значень показників біглості та гнучкості вербальної креативності (певне спадання) та оригінальності та гнучкості вербальної креативності (певне зростання). Ця закономірність може бути викликана, з одного боку, віковими психічними розбіжностями (зростання ролі вольової регуляції, наполегливості, цілеспрямованості), а з іншого боку, свій вплив має естетичний та мистецький складник професійної підготовки (прагнення досягати оригінальності та довершеності свого замислу) тощо.*

*Суб'єкт навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання у виші демонструє зростання більшості виділених емпіричних показників вербальної креативності, проте виразна та достовірна динаміка властива вербальній креативності студента мистецького профілю лише на завершальному етапі його професійної підготовки (в аспектах уникнення гностичної стереотипізації, диверсифікація джерел інформації, урізноманітнення стратегій вирішення проблеми). В той же час показники вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю від першого до останнього року навчання не демонструють вираженої та достовірної динаміки, хоча їм все ж таки властиве певне зростання середніх значень впродовж процесу професійної підготовки.*

**Ключові слова:** творчість, майбутній фахівець, етап, підготовка, профіль, структура, показник, рівень.

**Постановка проблеми.** Так історично склалося, що питання творчого функціонування фахівця в галузі культури, а особливо в галузі мистецтва, завжди знаходилося у фокусі наукових досліджень у царині психології творчості та психології загальних здібностей. Значна увага психологів, педагогів, соціологів, культурологів та мистецтвознавців завжди приділялася аналізу досвіду видатних представників мистецтва, вивченню продуктів їх професійної діяльності, дослідженню стратегій їх міркувань та творчості, а також проблемам творчої підготовки та виховання підростаючого покоління в умовах різноманітних творчих

студій, шкіл, творчих майстерень тощо, причому стосувалося це різних сфер мистецтва: сучасної та класичної хореографії, співу, музики, театру, живопису, графіки і так далі. Разом з тим аналіз наукового та практичного доробку в галузі педагогіки та психології продемонстрував недостатність та певну однобічність відомостей про динаміку становлення креативності сучасного студентства культурно-мистецького напрямку підготовки, як інтегральної психологічної характеристики творчого потенціалу особистості майбутніх представників творчої еліти нашої держави. Саме усвідомлення та врахування суттєвих особливостей

та закономірностей цього процесу на реальних його етапах, в реально існуючих гностичних та дидактичних умовах в подальшому сприятиме психолого-педагогічному проектуванню та психологічному супроводу сучасного освітнього середовища в галузі культури та мистецтва.

**Мета статті.** Метою нашого дослідження є аналіз теоретико-методологічних підстав дослідження креативності майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтва та емпіричне вивчення основних мікрорікових закономірностей її прояву в процесі професійної підготовки. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми співвідношення креативності майбутнього фахівця культурно-мистецького спрямування; 2) виділити, описати та інтерпретувати основні емпіричні закономірності прояву показників вербальної та образної креативності на основних етапах його реалізації у процесі навчально-професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** С.Д. Максименком креативність розглядається як «... глибинна, первісна і абсолютно природня ознака особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [6, с. 65]. До структурних компонентів та чинників креативності у вітчизняній психології та частково у закордонній психології на сучасному етапі її функціонування зазвичай відносять усі ті особливості, характеристики та параметри психічних станів та явищ, що так чи інакше зумовлюють продуктивність, динаміку та значущість створення принципово нових ідей, продуктів, творів духовної та матеріальної культури тощо.

Творча уява особистості розглядається О.О. Матвеевою як вищий рівень прояву уяви, що передбачає створення нових образів, та результатом якого є оригінальні і цінні продукти діяльності [7]. На думку О.Г. Берестенко, музична художньо-творча діяльність характеризується низкою особистісних параметрів (естетизм мети, естетизм обраних засобів, розмаїття художніх дій, креативність результату) в підсумку являє собою структурний компонент процесу формування музично-естетичного смаку особистості [1].

Як вважає Е.Б. Брилін, композиторська творчість передбачає емоційно-почуттєву активність (музичний слух, пам'ять, фантазія, інтуїція, здібності, метро-ритмічне, ладове відчуття), емоційно-вольову (увага, потреби, самоконтроль, музично-образне мислення) та інтелектуальну активність (знання, уміння, навички) [2]. Як вважає Г.Г. Кондратенко, музично-сценічна діяльність як особливий вид інтегрованого музичного мистецтва виступає вагомим важелем розвитку творчої активності студентів музичних спеціальностей та включає мотиваційний компонент (спрямова-

ність особистості на музично-сценічну діяльність), евристичний (інтелектуально-творча ініціатива та креативність) та діяльнісно-вольовий компонент (творча самостійність, саморозвиток) [4].

А.В. Зайцева стверджує, що запорука творчої самореалізації майбутнього вчителя музики зумовлена впорядкованою сукупністю його уявлень про притаманні йому педагогічно-виконавські здібності, про міру можливостей подальшої актуалізації творчих потенцій у процесі фахової діяльності та про гедоністичний орієнтир втілення художньо-педагогічних задумів у подальшій роботі [3]. В.В. Луценко розглядає творчу активність музиканта-педагога як синтетичне утворення на основі інтелектуальних, емоційно-почуттєвих якостей особистості та психологічних характеристик ініціативності, цілеспрямованості, самостійності, емоційності, нестандартності, іноваційності та оригінальності мислення [5].

О.Я. Музика, розкриваючи сутність структури творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, виділяє такі її компоненти: мотиваційний компонент (цікавість до навчально-творчої діяльності, потреба у творчій активності, прагнення до самоактуалізації, новаторство), емоційно-вольовий компонент (емоційна чутливість, естетичні вподобання, цілеспрямованість, наполегливість), когнітивний компонент (знання теорії образотворчого мистецтва, творче мислення, розвинена зорова пам'ять, рефлексія, розвинена уява, фантазія, художнє сприйняття), діяльнісний компонент (спеціальні знання, процесуальні уміння, технічна майстерність) [8].

Як вважає Л.М. Покровщук, на сучасному етапі розвитку суспільства творчі здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступають як складне особистісне утворення, що має об'єктивний характер, реалізується як індивідуальна характеристика особистості, що детермінує подальше сприйняття та оцінку естетичних явищ, зумовлює налагодження художнього діалогу з мистецтвом та опанування навколишньою дійсністю на засадах гармонії [10]. Ю.І. Олійник зазначає, що використання у ході вивчення мистецьких дисциплін інформаційно-комп'ютерних технологій як поліфункціонального мистецького інструменту (у різних жанрах мистецтва), сприяє розвитку творчої особистості як соціокультурної форми діяльності свідомого індивіда з притаманними їй унікальністю, активністю, виразністю, креативністю у практичній діяльності [9].

К. Чарітон та Г. Шелбікера, досліджуючи розбіжності між загальними, артистичними та науковими ознаками творчого потенціалу для представників музичної та технічної спеціалізації, що свідчать про перевагу досліджуваних з артистичним спрямуванням (музиканти) над досліджуваними з технічною спеціалізацією за показниками



загального та артистичного творчого потенціалу, без суттєвої різниці за показником наукового творчого потенціалу [11].

Як методи та методики емпіричного дослідження нами використані процедура аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників (непараметричний критерій t-Ст'юдента), тест образної креативності Торренса (в модифікації О.Є. Туник), тест вербальної креативності Медніка (в модифікації Т.В. Галкіної). До складу емпіричної вибірки увійшли студенти першого, третього та п'ятого років навчання спеціалізацій «Музика», «Хореографія» та «Основи дизайну» факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДВНЗ «ДДПУ» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 180 осіб.

Нижче нами представлено результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників образної креативності студента мистецького профілю на початковому етапі, від першого до третього року навчання. Одразу відмітимо відсутність статистично достовірних розбіжностей для виділеного етапу емпіричних показників образної креативності. Втім, зауважимо, що усі виділені показники демонструють однаково спрямовану динаміку, а саме незначне зростання середніх значень. На нашу думку, це може пояснюватись поступовим оволодінням студентами молодших курсів інструментальною стороною творчого процесу, що своєю чергою детерміновано змістом їх навчальної діяльності, початком циклу практичної професійної підготовки на третьому році навчання тощо.

Найбільшого зростання набувають середні значення показника абстрактності назви образної креативності, отже, здібність до абстрагування у ході вербалізації певного образу, що не спостерігався у минулому досвіді суб'єкта навчально-професійної діяльності, починає відігравати вагомий роль у процесі його дорослішання та набуття навчально-професійного досвіду. Цим підтверджується більш глибоке проникнення у сутність творчої ситуації у процесі дорослішання суб'єкта, більша продуктивність трансформації образної інформації у вербальну форму тощо, що своєю чергою є ознакою глибшого та точнішого усвідомлення сутнісних та змістових аспектів проблемної ситуації, що спонукала творчий процес.

Далі нами представлено результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників образної креативності студентів культурно-мистецького профілю на завершальному етапі від третього до п'ятого року навчання. Одразу відмітимо наявність статистично достовірних розбіжностей емпіричних показників образної креативності для виділеного вікового етапу, а саме статистично достовірне зростання середнього значення показника спро-

титу замкненню образної креативності ( $t=2,64$  при  $p<0,01$ ) та показника розробленості образної креативності ( $t=2,36$  при  $p<0,05$ ). Виявлені закономірності свідчать про те, що протягом завершального етапу навчання за мистецьким профілем відбувається достовірний розвиток здібностей суб'єкта до уникнення гностичної стереотипізації (що виступає антагоністом креативності) та диверсифікування інформації, що отримується із оточуючого середовища; до того ж на цьому етапі навчально-професійного становлення розвивається здібність суб'єкта використовувати розмаїття стратегій розв'язання проблемної ситуації.

Таблиця 1

**Значення показників образної креативності студента культурно-мистецького профілю від третього до п'ятого курсу**

Показники образної креативності	Середнє значення показника образної креативності		Значення t-критерію III / V курси
	III курс	V курс	
Біглисть	71,39	73,78	0,99
Оригінальність	64,86	68,76	1,54
Абстрактність назви	68,01	69,00	0,49
Спротив замкненню	62,27	69,52	2,64**
Розробленість	65,96	71,35	2,36*

Примітки: \* – значення t-критерію для  $p<0,05$ ;  
\*\* – значення t-критерію для  $p<0,01$

Принадно додамо, що окрім зойно описаних показників, усі інші виділені показники образної креативності демонструють однаково спрямовану динаміку, а саме незначне зростання середніх значень. Вважаємо, це причиною такої закономірності може бути адаптація суб'єкта до вимог професійної діяльності, оволодіння тими її аспектами, що мають творчий характер, подальший розвиток його уяви, зростання ролі вольової регуляції у структурі творчого процесу у межах навчально-професійної діяльності та у психіці людини загалом. Завершення циклу практичної професійної підготовки та навчання у виші загалом налаштовує суб'єкта на майбуття, професійну самореалізацію, втілення життєвих задумів, що сприяє мобілізації його креативного потенціалу та інших психічних ресурсів.

Наведений нижче Малюнок 1 наочно ілюструє розбіжності рівня представленості показників образної креативності студента культурно-мистецького профілю від третього до п'ятого року навчання.

Підводячи певний підсумок результатам аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників образної креативності студента культурно-мистецького профілю протягом навчання у виші, значимо, що, попри поступове зростання більшості виділених емпіричних показників під час процесу, чітка, виразна та достовірна динаміка властива вербальній креативності студента мистецького профілю лише на завершальному

етапі його професійної підготовки (в аспектах уникнення гностичної стереотипізації, диверсифікація джерел інформації, урізноманітнення стратегій вирішення проблеми).

Далі нами представлено результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників вербальної креативності студента культурно-мистецького профілю на початковому етапі від першого до третього року навчання. Спостерігаємо відсутність статистично достовірних розбіжностей середніх значень виділених нами емпіричних показників вербальної креативності від першого до третього року навчання для респондентів природничого профілю навчально-професійної діяльності. До того ж цікавість викликає різноспрямована динаміка середніх значень показників біглості та гнучкості вербальної креативності (певне спадання) та оригінальності та гнучкості вербальної креативності (певне зростання). Ймовірніше за все, ця закономірність може бути викликана, з одного боку, віковими психічними розбіжностями (зростання ролі вольової регуляції, наполегливості, цілеспрямованості), а з іншого боку, свій вплив мають естетичний та мистецький складники професійної підготовки (прагнення досягати оригінальності та довершеності свого замислу) тощо.

Далі нами пропонуються результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників вербальної креативності студента культурно-мистецького профілю на початковому етапі від третього до п'ятого курсу. Спостерігається зростання середніх значень показників біглості та гнучкості вербальної креативності, оригінальності та розробленості вербальної креативності, проте це зростання не набуває характеру статистично достовірної закономірності. Отже, фактор дорослішання, занурення у навчально-професійну діяльність звичайно впливає на розвиток понятійного апарату суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю, не викликаючи

при цьому достовірних зрушень вербальної активності суб'єкта у проблемних ситуаціях, що характеризуються високим ступенем невизначеності.

Зазначимо, що вербальна креативність (принаймні на рівні виділених нами емпіричних показників біглості, гнучкості, оригінальності та розробленості), не демонструє вираженої та достовірної динаміки, хоча для більшості показників все ж таки властиве певне зростання середніх значень впродовж процесу професійної підготовки. Припускаємо, що це може бути наслідком зростання інформаційного тезаурусу студентів-випускників порівняно із студентами початківцями, а також розширення набору правил оперування поняттями внаслідок зростання їх загальної комунікативної активності як майбутніх фахівців із вищою освітою.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити такі висновки: 1) у теоретико-методологічному аспекті сучасна психологія креативності майбутніх фахівців культурно-мистецького профілю зосереджена переважно на галузі аудіовізуального мистецтва (художньо-графічна, пісенна та музична галузі); 2) основними психологічними детермінантами креативності майбутніх фахівців вищевказаного профілю виступають переважно цікавість до навчально-творчої діяльності, потреба у творчій активності, прагнення до самореалізації та самоактуалізації, новаторство, емоційна чутливість, естетичні вподобання, цілеспрямованість, наполегливість, знання теорії конкретного виду мистецтва, творче мислення, розвинена зорова або слухова пам'ять, рефлексія, розвинена уява, фантазія, художнє сприйняття, спеціальні галузеві знання, конкретні галузеві інструментальні уміння, навички, галузева технічна майстерність, зображальні або виконавські здібності; 3) встановлено, що незначна позитивна динаміка креативної системи студента культурно-мистецького профілю забезпечується за рахунок деякого зростання більшості її показників, як на початковому, так і на завершальному



Рис. 1. Відмінності середніх значень показників образної креативності студента культурно-мистецького профілю від третього до п'ятого року курсу

етапі (причому на рівні як вербальної, так і образної креативної підсистеми), та яскраво вираженої, чіткої та однозначної динаміки показників спротиву замкненню та розробленості образної креативної підсистеми майбутнього фахівця мистецького профілю, що свідчить про набуття ним психічних характеристик запобігання стереотипній поведінці у процесі діяльності, урізноманітнення та збільшення ефективності роботи з інформаційними джерелами, розширення та поглиблення набору стратегій вирішення проблем у галузі пізнання та професійної діяльності. Перспективними питаннями виступає з'ясування змісту та напрямів психологічної підтримки та сприяння творчому розвитку майбутнього фахівця культурно-мистецької галузі та встановлення психологічних особливостей застосування різноманітних розвивальних програм у дидактичних та організаційних умовах сучасних вишів зазначеної галузі.

#### Література:

1. Берестенко О.Г. Формування музично-естетичних смаків студентів педагогічних університетів у процесі художньо-творчої діяльності : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2008. 23 с.
2. Брилін Е.Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 19 с.
3. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 24 с.
4. Кондратенко Г.Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 24 с.
5. Луценко В.В. Формування творчої активності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2009. 24 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
7. Матвєєва О.О. Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 22 с.
8. Музика О.Я. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 23 с.
9. Олійник Ю.І. Формування творчої особистості майбутніх учителів мистецьких спеціальностей засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 22 с.
10. Покровщук Л.М. Розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2006. 24 с.
11. Charyton C., Snelbeckera G. General, Artistic and Scientific Creativity Attributes of Engineering and Music Students. *Creativity Research Journal*. 2007. V. 19. Iss. 2 & 3. P. 213–225.

#### Savrasov M. V., Martynova K. D. Microage dynamics of differens kinds of creativity of students of cultural and art specialization

*Taking into account the essential features and regularities of the process of becoming a future specialist in the field of culture and art in its real stages, in the real existing gnostic and didactic conditions is a significant factor in the optimization of psychological and pedagogical design and psychological support of the modern educational environment.*

*Given the theoretical and methodological background of the study of the creative potential of the subject of future artistic and pedagogical activity, its main psychological determinants can be considered mainly interest in educational and creative activity, the need for creative activity, the desire for self-realization and self-actualization, preferences, purposefulness, perseverance, knowledge of theory of a particular kind of art, creative thinking, developed visual or auditory memory, reflection, developed and imagination, fantasy, artistic perception, special industry knowledge, specific industry instrumental skills, skills, industry technical skills, and more.*

*It is established that the average values of the empirical indicators of the verbal creativity of a student of cultural and artistic profile at the initial stage from the first to the third year of study practically do not show significant growth. Note also the divergent dynamics of the mean values of fluency and flexibility of verbal creativity (a certain decline) and the originality and flexibility of verbal creativity (a certain increase). This pattern can be caused on the one hand by age-old mental differences (increase in the role of volitional regulation, perseverance, purposefulness), and on the other hand, the aesthetic and artistic component of vocational training (striving to achieve originality and completeness of its design), etc., has its influence.*

*The subject of educational and professional activity of artistic profile during higher education demonstrates the growth of most of the selected empirical indicators of verbal creativity, but the expressive and authentic dynamics inherent in the verbal creativity of a student of artistic profile only at the final stage of his professional preparation (in aspects of stereotyping, , a variety of problem-solving strategies). At the same time, the indicators of the verbal creativity of the subject of educational and professional activity of the artistic profile from the first to the last year of study do not show a pronounced and reliable dynamics, although they are still characterized by a certain increase of the average values during the process of vocational training.*

**Key words:** *creativity, future specialist, stage, preparation, profile, structure, indicator, level.*

**Г. М. Свіденська**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**О. Гень**магістрант спеціальності «Педагогіка вищої школи»  
факультету гуманітарної та економічної освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКА В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД

У статті наведено результати теоретичного узагальнення та експериментального дослідження проблеми розвитку ціннісно-рефлексивного компонента самосвідомості підлітка в перехідний період. Визначено, що самосвідомість особистості в період підліткової кризи є полідетермінованим процесом, у розвитку якого необхідно виділяти декілька структурних компонентів і рівнів розвитку. Виділено ціннісно-рефлексивний компонент (самооцінка, самоповага), для якого є характерними дисгармонійність і несталість феноменології самосвідомості. Показано, що метою досягнення адекватної самооцінки в підлітків є усвідомлення цінності та унікальності власного буття. Підлітки прагнуть, з одного боку, спілкування, контактів, а з іншого – зберегти власну автономність, що виявляється у внутрішніх протиріччях їхніх суджень, потребі роздумів на самоті. Доведено необхідність вивчення ціннісно-рефлексивного компонента самосвідомості не лише як її складника, а й як психологічного механізму її розвитку. Завдяки діям такого механізму підлітки здатні розвивати дії самоаналізу, що сприяло поновленню новими знаннями «Я-образу» і «Я-концепції», а також самоприйняттю себе як суб'єкта власної життєдіяльності. Проаналізовано зміни в показниках розвитку ціннісно-рефлексивного компонента самосвідомості підлітків у перехідний період. В емоційній сфері перехід на новий рівень виявився в переростанні окремих самооцінок, окремих якостей особистості в загальне, цілісне ставлення до себе. Розвиток регулятивної сторони самосвідомості йде в напрямі більшої диференційованості своїх здібностей, можливостей, виникнення вмій відокремлювати успіх або неуспіх у конкретній діяльності залежно від загального уявлення про себе. Зроблено висновок про те, що завдяки формуванню особистісної активності підлітка відбувається трансформація ціннісно-змістової сфери. Система ціннісних орієнтацій активізує механізми прогнозування «Я» в контексті майбутнього, починають функціонувати рефлексивно-оцінна система і глобальне самоставлення, які інтенсивно формуються саме в цей період.

**Ключові слова:** самосвідомість, підлітки, Я-образ, Я-концепція, самоприйняття, самооцінка, самоставлення, рефлексивність, регулятивна сторона самосвідомості.

**Постановка проблеми.** Складне становище в якому опинилася сьогодні загальноосвітня школа є результатом впливу комплексу економічних, політичних соціальних і культурних чинників. Складники системи шкільної підготовки (суб'єкт-об'єктне спілкування педагогів і школярів, нівелювання здібностей учнів тощо) істотно обмежують розвиток самосвідомості учнів. Тоді як підлітковий вік є сенситивним для становлення стійких «утворюючих» самосвідомості (Я-образу, Я-концепції, рефлексії). Через це основним завданням психології формування особистості в підлітковому віці та юності стає психолого-методичне забезпечення розвитку самосвідомості.

У комплексі проблем розвитку активності особистості суттєва роль належить проблемам самосвідомості та саморегуляції поведінки. Вивчення

самосвідомості в перехідний період від підліткового до юнацького віку має важливе практичне значення, оскільки тільки з врахуванням психологічних знань щодо її природи та змісту можна на науковій основі організувати виховання школярів в навчальних закладах та сім'ї.

Самосвідомість як будь-яке психологічне утворення, представляє собою нерозривну єдність трьох сторін – когнітивної (самопізнання), емоційної (ставлення до себе) і регуляторної. Поведінка людини завжди так чи інакше співвідноситься з її уявленнями про саму себе (образ Я) і про те, якою вона повинна чи хотіла б бути. Вивчення властивостей самосвідомості, адекватності самооцінок, структури і функцій «образу Я» представляє не тільки теоретичний, але і практичний інтерес в зв'язку з формуванням життєвої позиції особистості.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У вітчизняній психологічній літературі в останні роки суттєво зріс інтерес до цієї проблеми. Було опубліковано ряд фундаментальних праць І.С. Кона, В.В. Століна, П.Р. Чамати, Л.І. Божович, І.І. Чеснокової, М.Й. Боришевського, М.І. Лисіної, І.Д. Бежа та ін., в яких аналізувалися загальні закономірності розвитку самосвідомості, її структура, роль різних її компонентів (насамперед, самооцінки) у формуванні особистості тощо [1; 2].

Підлітковий вік надзвичайно важливий для становлення особистості дорослої людини і суттєво впливає, за визначенням О.М. Леонтьєва (1977), на «весь хід подальшого психічного розвитку». Однак навіть старші підлітки ще далеко не в повній мірі здатні ефективно вирішувати типові проблеми свого віку. Даний період онтогенезу, що лежить на межі дитинства і дорослості, пов'язаний з кризою підліткового віку, як найсерйознішим і глибокою кризою віково-психологічного розвитку (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, Д. Б. Ельконін та ін.).

Успішність подолання даної онтогенетичної кризи багато в чому залежить від розвитку у підлітка здатності до рефлексії як усвідомлення підстав власної діяльності і особистості (Е. Юдін, А.П. Огурцов, І.С. Кон, В.В. Столін, В.І. Слободчиков та ін.). Власне, ця здатність і мається на увазі А.Н. Леонтьєвим (1977) в його уявленні про «друге» і остаточне народження особистості, що визначається появою здатності до усвідомлення та активному переструктуруванні підлітком системи своїх основних життєвих мотивів і смислів, що сприяє становленню самосвідомості дорослої людини. Тим самим особливою актуальністю представляє розробка методів цілеспрямованого розвитку у підлітків рефлексивних здібностей як засобів формування їх самосвідомості і успішного переходу від дитинства до дорослості. Тому останнім часом особливу увагу педагогів і психологів зосереджується на пошуку умов, що сприяють успішному становленню особистості в старшому підлітковому віці [1; 7].

О.А. Краєва [4, с. 382–392] розглядає рефлексію в якості механізму самосвідомості, на основі якого відбувається осмислення і переосмислення внутрішньої «Я-концепції» та ідентичності підлітків на етапі подолання ними кризи ідентичності. Вона підкреслює, що всі важливі процеси в підлітковому віці – самопізнання, саморегулювання, самовиховання – неможливі без участі рефлексії як механізму самосвідомості, котрий забезпечує об'єктивізацію внутрішнього світу індивіда.

Т.В. Комар [3] у своїй дисертації доходить висновку, що рівень розвитку особистісної рефлексії підлітків впливає на їхнє соціальне становлення. Підлітковий вік вирізняється загальною фрустраційною забарвленістю, що й зумовлює тенден-

цію до рефлексії на етапі подолання кризи ідентичності.

**Мета статті.** Головною метою нашої роботи є визначення особливостей ціннісно-рефлексивної сфери старших підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив узагальнити підходи до вивчення особливостей самосвідомості у процесі перехідного періоду від підліткового до юнацького віку, уточнити зміст даного поняття, описати його структурні компоненти, пов'язані з феноменом самосвідомості, а також виявити змістовні компоненти «Я-концепції».

По-перше, самосвідомість – це усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань та думок. Становлення самосвідомості відбувається у підлітковому віці, коли простежується тенденція до особистісного зростання, коли людина відкриває себе й докладає зусиль щодо становлення своєї індивідуальності.

По-друге, вивчаючи психологічні механізми функціонування свідомості, ми виходили з того, що свідомість підлітка вирізняється суттєвими, яскраво вираженими змінами. Вона в підлітковому віці є черговою й украй важливою зміною в розвитку особистості та стає потенційним резервом її подальшого розвитку.

Ми використовуємо поняття «самосвідомість» як родове, що включає як процесуальні, так і структурні характеристики. Терміни «рефлексія», «самопізнання», «уявлення про себе» відображають когнітивну сторону самосвідомості; «ставлення до себе» та «самооцінка» – емоційну сторону. «Образ Я» і «концепція Я» розглядається нами як структурні утворення самосвідомості, як «кінцевий продукт» нерозривної діяльності трьох її сторін.

У дослідженні ми спиралися на положення Б.Г. Анан'єва про подвійну інтеграцію психічних процесів «знизу» (сходження по рівнях когнітивних психічних структур від елементарного відчуття до понятійного мислення, у рамках і на основі яких виникає і функціонує самосвідомість) і «зверху» (вплив синтетичних особистісних властивостей, структури рефлексивного «Я» на нижчі рівні свідомості, перцептивні процеси та ін.).

У загальній структурі особистості самосвідомість постає як складна, інтегративна властивість її психічної діяльності, центральне її утворення. Самосвідомість певним чином фіксує результат психічного розвитку особистості на конкретному етапі, а також, виступаючи як регулятор поведінки, має властивість впливати на подальший розвиток особистості.

Слід також відзначити, що суб'єктивне начало самосвідомості розглядається в зв'язку

з загальним інтелектуальним рівнем особистості, її включенням в творчу діяльність і культурним рівнем індивідуального розвитку. На думку О. Старовойтенко [2, с. 117–135], здібності особистості до рефлексії можуть розвинути лише за наявності базового інтелектуального рівня, який передбачає інтерес до самопізнання, здібність до аналізу і узагальнення, поясненню життєвих явищ і подій, захопленість самопізнанням як творчим процесом відкриття нового в собі.

За допомогою набору методик (експрес-діагностики самосвідомості О. Старовойтенко [2, с. 117–135], проєктивного малюнка «Автопортрет», методика самооцінки Дембо-Рубінштейн, «Особистісний диференціал» (ОД)) ми зробили спробу визначити особливості розвитку ціннісно-рефлексивного компонента самосвідомості підлітків.

За результатами проведеного дослідження за методикою «Автопортрет» було виділено чотири типи сформованості «Я-концепції». Запропонована методика передбачала виявлення рівня форм образного самоузагальнення. Кількісні показники цього дослідження подані нижче в таблиці (табл. 1).

За результатами даної методики, використовуючи типологічний метод, нами було відокремлено різні типи сформованості «Я-концепції» та її складників. Ці типи значно відрізнялися якістю самоузагальнення, що й стало показником рівня розвитку «Я-концепції».

Аналіз літературних джерел, бесіди з учителями та іншими дорослими свідчать, що сьогодні найбільше занепокоєння викликає проблема самооцінки в підлітків. Завдяки самооцінці підліток характеризується здатністю ставити перед собою складні й достатньо віддалені цілі та докладати вольові зусилля для їхнього досягнення.

Самооцінка, як відомо, виконує регулятивну й захисну функцію, впливає на поведінку та розвиток особистості. У зв'язку з цим ми й звернулися до вивчення самооцінки у цій період. У дослідженні нами було використано модифікацію методики Дембо-Рубінштейна (мод. А. Прихожан). Використовувалися 7 шкал: здоров'я (пробна шкала); розум і здібності; характер; авторитет в

однолітків; умілі руки; зовнішність; упевненість у собі.

Кількісна та якісна обробка велася за такими показниками: очікуваний рівень; власна самооцінка; розбіжність між очікуваним і бажаним рівнями та самооцінкою; висота й стійкість самооцінки.

Кількісні показники рівнів самооцінки підлітків представлені нижче в таблиці 2.

При аналізі типу «Несформована, розмита «Я-концепція» найнижчою виявилася самооцінка за такими показниками, як «упевненість у собі», «зовнішність» та «авторитет серед однолітків», що збігається з результатами за методикою експрес-діагностики самосвідомості О. Старовойтенко. Діти з низькою самооцінкою ставлять перед собою більш низьку мету, ніж ту, якої можуть досягти, перебільшують значення невдач. Їм властиві такі риси, як нерішучість, побоювання, уразливість, причепливість, надзвичайне сумління, конфліктність.

Нестійка, лабільна (занижена або завищена) самооцінка підтвердилася при застосуванні методики Дембо-Рубінштейна. Це виявилось, перш за все, у визнанні своєї звичайності, ординарності, «норми».

Аналіз рівня нестійкої, лабільної (заниженої або завищеної) самооцінки показав, що підлітки відчують свою звичайність, ординарність. Причому, як підкреслюють одержані дані, підліток із заниженою самооцінкою легше піддається впливу інших людей і має більше шансів перейти до адекватної самооцінки, ніж підліток із завищеною самооцінкою. Рівень домагань прагне до повноти та чіткості.

Як показало дослідження, підлітки з адекватною самооцінкою своїх здібностей і можливостей мають відповідний адекватний рівень домагань, тверезе ставлення до успіхів та невдач.

Таким чином, аналіз рівня домагань підлітків з «несформованою, розмитою «Я-концепцією» показав, що він є досить нестійким. Розходження між рівнями самооцінки та домагань підлітків цієї групи майже співпадають та коливаються в інтервалі від 5 до 30 мм. На наш погляд, це зумовлено розмитістю уявлень про «Я-ідеал» у підлітків цього

Таблиця 1

## Типи сформованості «Я-концепції»

№	Типи сформованості «Я-концепції»	Кількісні показники			
		Експериментальна група		Контрольна група	
		Кількість	%	Кількість	%
1	«Несформована, розмита «Я-концепція»	46	37,1	22	37,3
2	«Фрагментарна, одностороння «Я-концепція»	33	26,6	17	28,8
3	«Я-концепція», яка розвивається, тяжіє до повноти, чіткості»	26	21,0	12	20,3
4	«Чітка, добре наповнена «Я-концепція»	19	15,3	8	13,6
	Всього	124	100%	59	100%

Примітка: N – кількісні показники; % – відсоткові показники

типу, бідністю змістовного наповнення «Я-образу» та несформованістю рефлексивних навичок.

За результатами методики експрес-діагностики самосвідомості представники типу «Фрагментарна, одностороння «Я-концепція» продемонстрували дуже нестійку самооцінку, що також підтвердилося результатами застосування методики Дембо-Рубінштейна. Це виявилось, перш за все, у визнанні своєї звичайності, схожості на інших людей, подібності: «Я такий, як усі»; «Я схожа на інших дівчат мого віку».

Результати методики Дембо-Рубінштейна показали, що підлітки цього типу мають лабільну самооцінку, яка розрізняється за різними шкалами. Слід підкреслити, що ці кількісні показники відтворюють результати не кожної особистості, а середні по різних категоріях самооцінки.

Цікавим, на нашу думку, є той факт, що підлітки даного типу оцінюючи, дають різну оцінку показникам своєї особистості. Наприклад, високо оцінюючи свою зовнішність, упевненість у собі та авторитет серед підлітків, 34 % підлітків дають занижену оцінку своєму здоров'ю, розумовим здібностям, успіхам у діяльності та характеру. Разом з тим, 15 % підлітків цього типу дають високу оцінку власному здоров'ю, характеру та розумовим здібностям, інші показники отримують низьку оцінку. 19 % низько оцінюють свою зовнішність та впевненість у собі, а іншим показникам дають високу оцінку. 32 % підлітків високо оцінюють свій характер, інші показники оцінюють низько.

Рівень домагань у підлітків цього типу є схожим на досліджуваних типу «Несформована, розмита «Я-концепція».

Установлено, що розходження між рівнем самооцінки та рівнем домагань коливається в межах від 7 до 25 мм, що свідчить про нестійку самооцінку, несформовану «Я-концепцію» та нерозвинуту рефлексивність.

Аналізу типу «Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості». Результати показали досить нестабільну, лабільну самооцінку. Під час застосування методики О. Старовойтенко та Дембо-

Рубінштейна підлітки продемонстрували схильність розцінювати себе як «нормальних», «тотожних іншим», але, порівняно з підлітками, яких віднесено до попереднього типу, вони продемонстрували за деякими показниками нормальну, середню, адекватну самооцінку, а за іншими – занижену.

Виявлено, що в підлітків як попереднього, так і даного типу самооцінка має нестабільний, лабільний характер. Тобто деякі параметри «Я» отримують більш-менш адекватну оцінку, а інші – занижену.

Що стосується розбіжностей між рівнем домагань та рівнем самооцінки, то вони також дуже індивідуальні. Однак розбіжності між рівнем адекватної самооцінки та рівнем домагань невеликі, у межах 2–5 мм. Показники, що отримали низьку оцінку, мають розбіжності за рівнем домагань у межах 10–15 мм, що свідчить про нестійку самооцінку та невпевненість у власних можливостях.

Розглянемо наступний тип – «Чітка, добре наповнена «Я-концепція». Підлітки цього типу показали високий життєвий статус власного «Я», упевнену, позитивну самооцінку майже за всіма показниками. Особливо яскраво це виявилось при описі свого ідеалу. Так, найбільш популярними висловлюваннями були твердження типу: «Я впевнений/впевнена, що досягну цього».

Результати методики Дембо-Рубінштейна підтверджують дані, отримані за методикою О. Старовойтенко. Самооцінка досліджуваних цього типу (85 %) за всіма показниками мала адекватний характер, тобто потрапляла в «середню зону». Але в деяких підлітків (15% від загальної кількості представників даного типу) простежувалися тенденції до завищення самооцінки, особливо за параметрами: «авторитет серед однолітків» та «успіх у діяльності».

Зупинимось на характеристиці наступного складника «Я-концепції» за допомогою методики «Особистісний диференціал» (ОД).

Метою цього дослідження було шкалування підлітками поняття «Я». Дані були представлені факторними показниками: О – оцінка «Я-образу»,

Таблиця 2

Зведена таблиця інтервалів та рівнів самооцінки за різними методиками

Самооцінка за методикою багатоаспектної експрес-діагностики самосвідомості	Інтервал у балах	Самооцінка за методикою Дембо-Рубінштейна	Інтервал у мм	Тип сформованості «Я-концепції»
Визнання високого життєвого статусу «Я»	17–24	Адекватна	45–74	«Чітка, добре наповнена «Я-концепція»
Визнання своєї звичайності, ординарності, «норми»	9–16	Нестійка, лабільна. Адекватна та занижена	45–74 та менше 45	«Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»
Визнання своєї звичайності, ординарності, «норми»	9–16	Нестійка, лабільна. Занижена та завищена	Менше 45 та 75–100	«Фрагментарна, одностороння «Я-концепція»
Підкреслення своєї незначущості	0–8	Занижена	Менше 45	«Несформована, розмита «Я-концепція»

С – сила «Я-образу», А – активність «Я-образу». За прийнятими формулами було розраховано середні величини, відстань між поняттями. Кількісні результати цієї методики представлено нижче (табл. 3).

Отже, отримані результати свідчать, що підлітки різних типів відрізняються один від одного. Розглянемо результати кожного типу.

Так, підлітки, які увійшли до типу «Несформована, розмита» «Я-концепція», продемонстрували низький рівень самоповаги, недостатній рівень самоприйняття, незадоволеність собою, своїм «Я», що співпадає з показниками, які ми отримали при використанні інших методик.

Показник сили в цих підлітків виявився також низький, що є свідченням відсутності впевненості в собі та своїх можливостях, залежності від оцінок оточуючих, нездатності дотримуватися стійкої лінії поведінки.

На наш погляд, низький показник активності цих підлітків детермінується схильністю до пасивної життєвої позиції, замкнутістю й водночас роздратованістю, розгубленістю щодо свого «Я».

Підлітки, які увійшли до типів «Фрагментарна, одностороння «Я-концепція» та «Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості», показали майже однакові результати. Однак ці досліджувані відрізняються один від одного за кількістю середнього та низького рівнів оцінки, сили та активності.

Порівнюючи дані двох типів можна стверджувати, що більша частина досліджуваних типу «Фрагментарна, одностороння «Я-концепція» має низький рівень за показником «О». Водночас показники «С» та «А» мають вищий середній бал (відповідно 25 та 30). Підлітки, віднесені до типу «Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості», мають такі ж бали, як і досліджувані попереднього типу. А саме, показник «О» має низький невизначений бал 16, а показники «С» та «А» мають відповідно середні бали 28 та 32. Отже, ми бачимо, що «сила» та «активність» у підлітків з такими типами «Я-концепції» мають потенціал до розвитку «Чіткої, добре наповненої «Я-концепції».

Основними характеристиками підлітків цих двох типів можна назвати невизначеність, неоднозначність в оцінці себе, амбівалентність у проявах активності-пасивності та впевненості-невпевненості в собі, своїх силах, можливостях.

Тип «Чітка, добре наповнена «Я-концепція». Як показують отримані дані, підлітки цього типу продемонстрували високий рівень усіх показників. Це свідчить про те, що школярі позитивно сприймають себе як особистість, певною мірою задоволені собою, упевнені, незалежні, мають добре розвинутий самоконтроль; вони активні, комунікативні, відкриті тощо. Такі результати збігаються з показниками представників цього типу, що були отримані за іншими методиками.

Розвиваюча робота у вигляді спеціального тренінгу з підлітками експериментальної групи була спрямована на формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе, що сприяло підвищенню рівня самооцінки (5,46-51). Результати повторного дослідження за методикою Дембо-Рубінштейн підтвердили позитивні зрушення в самооцінці підлітків експериментальної групи. Так, питома вага представників типу «Несформована, розмита «Я-концепція», які до тренінгу характеризувалися заниженим рівнем самооцінки за шкалами здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет серед однолітків, успіх у діяльності, зовнішність, впевненість у собі, після тренінгу значно зменшилась (рис. 1).

Підлітки з експериментальної групи, які входили до типу «Фрагментарна, одностороння «Я-концепція», до тренінгу характеризувалися досить лабільною самооцінкою за різними шкалами. Після проведеного розвиваючого тренінгу рівень самооцінки в них змінився на більш адекватний, тоді як до проведення тренінгу таке явище не простежувалося. Цікавим є той факт, що серед досліджуваних контрольної групи під час другого обстеження було виявлено певну кількість підлітків з адекватною самооцінкою, але, на наш погляд, це результат закономірного вікового розвитку рефлексії та самооцінки.

Таблиця 3

## Середні показники факторів оцінки, сили та активності підлітків, у балах

	О*	С*	А*	Рівень
«Несформована, розмита «Я-концепція»	14	12	15	Низький (1 – 16 балів)
«Фрагментарна, одностороння «Я-концепція»	15	25	30	Невизначений: низький (1 – 16 балів) та середній (17–32 бали)
«Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»	16	28	32	Невизначений: низький (1 – 16 балів) та середній (17–32 бали)
«Чітка, добре наповнена «Я-концепція»	38	40	35	Високий (33 – 49 балів)

Примітка: О\* – оцінка, С\* – сила, А\* – активність



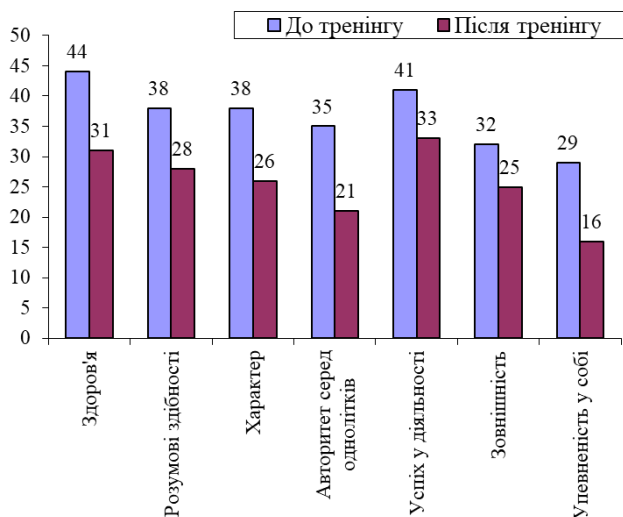


Рис. 1. Гістограма самооцінки підлітків експериментальної групи, які увійшли до типу «Несформована, розмита «Я-концепція» та мали занижену самооцінку, у мм

Поряд із цим в експериментальній групі значно зменшилася кількість тих представників типу «Фрагментарна, одностороння «Я-концепція», які мали занижену або завищену самооцінку, на відміну від тих підлітків, які входили до контрольної групи, де зміни були меншими.

Зрівнявся також і рівень домагань підлітків експериментальної групи. Вони стали більш упевнено оцінювати себе, свій ідеал. Статистично, розбіжність між рівнем домагань та самооцінкою цих школярів становить 5–8 мм, на відміну від відповідних показників до тренінгу, які становили 7–25 мм.

Серед підлітків типу «Я-концепція», яка розвивається, тяжіє до повноти, чіткості», що брали участь у тренінгу, також значно збільшилася питома вага тих, хто мав адекватну самооцінку, та зменшилася – тих, хто мав занижену.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що самооцінка підлітків експериментальної групи, які пройшли тренінг, стала більш стійкою, менш лабільною за різними шкалами, особливо серед тих, хто мав занижену самооцінку. Рівень домагань підлітків з заниженою самооцінкою, які входили до експериментальної групи та пройшли тренінг, став більш близьким до адекватної само-

оцінки (за нашими розрахунками, розбіжності між ними зменшилися з 10–15 мм до 3–5 мм).

За результатами повторного тестування учнів, корекційно-розвиваюча робота привела до того, що в підлітків, які входили до експериментальної групи, значно покращилися показники оцінки, сили та активності «образу Я» (табл. 4).

Відбулися певні зміни в показниках підлітків різних типів «Я-концепції». Так, 10% представників типу «Несформована, розмита «Я-концепція» змінили низький рівень оцінки, сили та активності «образу Я» на середній. Разом з тим, стало менше підлітків, які мають невизначену, амбівалентну самооцінку, а також характеризуються протиріччями впевненості в собі та активності, серед представників типів «Фрагментарна, одностороння «Я-концепція» та «Я-концепція», яка розвивається, тяжіє до повноти, чіткості». Тобто вони перейшли на середній рівень, відповідно – 12 та 16%. 7% підлітків типу «Я-концепція», яка розвивається, тяжіє до повноти, чіткості», що мали середній рівень оцінки, сили та активності «Я-образу», перейшли на високий рівень розвитку цих показників. Існують значущі розбіжності між представниками експериментальної та контрольної груп.

Досліджуваних типу «Чітка, добре наповнена «Я-концепція» за результатами другого опитування стало більше: у представників експериментальної групи – на 13%, а в контрольній групі – на 5%.

**Висновки.** Отже, ми можемо стверджувати, що корекційно-розвиваюча тренінгова робота, яка проводилася за спеціально розробленою програмою, що включала різноманітні форми та методи роботи, дала позитивні результати. В емоційній сфері перехід на новий рівень виявився в переростанні окремих самооцінок, окремих якостей особистості в загальне, цілісне ставлення до себе. Розвиток регулятивної сторони самосвідомості йде в напрямі більшої диференційованості своїх здібностей, можливостей, виникнення вмій відокремлювати успіх або неуспіх у конкретній діяльності в залежності від загального уявлення про себе.

Очевидним є й розвиток самосвідомості та її складників, який може здійснюватися за допомогою спеціально підібраних тренінгових технік і вправ. Отримані результати проведеної роботи дозволяють

Таблиця 4

Показники факторів оцінки, сили та активності «образу Я», у %

Рівні	Оцінка «образу Я»				Сила «образу Я»				Активність «образу Я»			
	«ЕГ»		«КГ»		«ЕГ»		«КГ»		«ЕГ»		«КГ»	
	До	П	1	2	До	П	1	2	До	П	1	2
Низький рівень	56	40	54	49	59	48	62	56	49	39	51	48
Середній рівень	28	37	32	35	30	36	26	28	34	38	36	39
Високий рівень	16	23	14	16	11	16	12	16	17	23	13	13

Примітка: «ЕГ» – експериментальна група, «До» – результати обстеження до тренінгу; «П» – результати обстеження після тренінгу; «КГ» – контрольна група; «1» – перше обстеження; «2» – друге обстеження

констатувати, що підлітковий період є сенситивним до цілеспрямованої, організованої стимуляції внутрішніх ресурсів самотворення особистості.

#### Література:

1. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2000. 440 с.
2. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Вид. будинок «Еллада», 2012. 608 с.
3. Комар Т.В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Інст психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2003. 18 с.
4. Краєва О.А. Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. С. 382–392.
5. Свіденська Г.М. Психологічні напрями корекційної програми розвитку самосвідомості в період підліткової кризи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. Вип. 2. Т. 2. Херсон : ХДУ, 2015. С. 46–51.
6. Старовойтенко Е.Б. Генез Я в отношении к Другому. *Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы*. Москва : Когито-центр, 2016. С. 117–135.
7. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

#### **Svidenska H. M., Hen O. Peculiarities of development of the value-reflexive component of the adolescent's self-awareness in the transition period**

*The article presents the results of theoretical generalization and experimental study of the problem of the development of the value-reflexive component of the adolescent's self-awareness in the transition period. It is determined that the individual's self-awareness during the adolescent crisis is a polydetermined process, in the development of which it is necessary to distinguish several structural components and levels of development. The value-reflexive component (self-esteem, self-respect) is distinguished, which is characterized by disharmony and instability of the phenomenology of self-awareness. It is shown that the goal of achieving adequate self-esteem in adolescents is to realize the value and uniqueness of their own being. Adolescents seek, on the one hand, communication, contacts, and, on the other, to preserve their own autonomy, which is manifested in the internal contradictions of their judgments, the need for reflections in solitude. The necessity of studying the value-reflexive component of self-awareness not only as its component but also as a psychological mechanism of its development is proved. Thanks to the acts of this mechanism, adolescents are able to develop self-analysis, which promotes the renewal with new knowledge of "Self-image" and "Self-concept", as well as self-acceptance as subjects of their own life. The changes in indicators of the development of the value-reflective component of adolescents' self-awareness during the transition period are analyzed. In the emotional sphere, the transition to a new level has been manifested in the growth of the individual's self-esteem, qualities of into a general, holistic attitude towards himself/herself. The development of the regulatory side of self-awareness goes in the direction of greater differentiation of one's abilities, opportunities, the emergence of skills to separate success or failure in a specific activity depending on the general idea of oneself. It is concluded that due to the formation of the teenager's personal activity, the transformation of the value-content sphere takes place. The system of value orientations activates the mechanisms of forecasting "Self" in the context of the future, and the reflexive-evaluation system and global self-formation, which are intensively formed during this period, start functioning.*

**Key words:** self-awareness, adolescents, Self-image, Self-concept, self-acceptance, self-esteem, self-attitude, reflexivity, regulatory side of self-awareness.

УДК 159.942.5.029.4]:378.147:159-051  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.30>

**А. І. Стеценко**

викладач кафедри менеджменту освіти і практичної психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФРУСТРАЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми структури фрустрації студентів як емоційно-поведінкового явища. Встановлено, що у вітчизняній психології недостатньо розроблена цілісна модель фрустрації майбутніх психологів, яка б орієнтувалась на суб'єкта переживання і поєднувала структурні та функціональні аспекти.*

*В основі теоретичного вирішення проблеми переживання фрустрації майбутніми психологами авторкою обрано суб'єктно-діяльнісний підхід. Це дозволяє їй розрізняти суб'єкта діяльності та об'єктивно усвідомлений стан фрустрації, який виникає внаслідок вимушеного припинення діяльності як вмотивованої активності, спрямованої на задоволення актуальної потреби. За допомогою суб'єктно-діялісного підходу та здійсненого аналізу психологічних джерел авторка розробила структурно-функціональну модель фрустрації майбутніх психологів.*

*У пропонованій структурно-функціональній моделі фрустрації студентів-психологів авторка інтегрує вертикальний (мотиваційно-потребовий) та горизонтальний (емоційно-поведінковий) виміри фрустрації. При цьому вони включають взаємодію структурних компонентів фрустрації, в горизонтальному вимірі якої виражається функціональна основа, а у вертикальному – незадоволена потреба внаслідок порушення вмотивованої діяльності. Саме на основі вітчизняних розроблень, переважно в суб'єктно-діялісному підході, авторка пропонує структурно-функціональну модель фрустрації студента як основу для емпіричного дослідження її змістових особливостей у майбутніх психологів з урахуванням вимог до професії та нормативних криз в процесі фахової підготовки.*

*Основними критеріями прояву фрустрації авторка вважає спрямованість та фіксацію поведінкової реакції у відповідь на негативний емоційний стан, який виникає внаслідок незадоволення потреби. Негативний емоційний стан розглядається як «ядро» фрустрації і переживається у формі астеничних емоцій чи негативних почуттів. Феноменологічно фрустрація переживається як прикрість, фізичний дискомфорт, тривожність, страх, агресія, яка може бути вираженою або ж прихованою. Також пропонується включити в структурно-функціональну модель фрустрації типізацію спрямованості та фіксації: авторка розрізняє імпульсивну, екстрапульсивну та інтрапульсивну спрямованість фрустраційної поведінки, а також фіксацію на перешкоді (фрустраторі), на самозахисті чи на задоволенні потреби.*

***Ключові слова:** фрустрація, фрустраційна ситуація, фрустраційний стан, фрустраційна поведінка, фрустратор, фіксація та спрямованість емоційно-поведінкової реакції, прояв фрустрації.*

**Актуальність та постановка проблеми.** Серед очевидних труднощів фахової підготовки молоді людини залишається замало вирішеною проблема попередження та подолання фрустрації, яка виникає в учбово-професійній діяльності, інтимно-особистісних стосунках, умовах проживання та праці, у спілкуванні з батьками. Переживання нормативних криз юнацького віку та періоду ранньої юності в умовах фінансової та/або особистісної залежності, незадоволеність обраною професією чи закладом вищої освіти, непорозуміння з однолітками та викладачами створюють несприятливе психологічне підґрунтя для виникнення негативних емоційних переживань – фрустрацій. Особливого значення набуває означена проблема для студентів, які оволодівають психологічним фахом, насамперед, практичною психологією. Оскільки сучасна психологічна практика вимагає фундаментальної підготовки

особистості фахівця, а не рівня його академічної обізнаності, то саме незадоволення особистісних потреб, які відображаються і виражаються у всій соціально детермінованій системі ставлень студента, стає причиною потенційної неготовності майбутнього психолога до надання якісної та варіативної допомоги клієнтам.

Наукове вирішення проблеми виникнення фрустраційних переживань загалом стосується поняття фрустраційних ситуацій. Однак нас цікавить суб'єктивне явище (феномен), тобто фрустрація як внутрішньо організований процес переживання конкретного емоційного стану, який продукує відповідну поведінкову реакцію. Саме організація цього процесу є науковим інтересом, який спонукає нас у статті дослідити теоретичну модель цього явища у майбутніх психологів. При цьому ми спираємось на загальні уявлення про фрустрацію у студентів різних спеціальностей,

результати теоретичних розроблень та емпіричних досліджень.

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

У вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях проблема фрустраційних переживань серед студентів вичерпано та повно майже не досліджена. В англomовних наукових джерелах, як правило, досліджується фрустрація учнів, а не студентської молоді. Крім того, фрустраційні стани у майбутніх психологів в українській психології не представлені зовсім. Натомість фрустрація у дорослих досліджена в медичній та педагогічній галузях психології [2; 13].

Фрустрації студентів-психологів у зарубіжній науці досліджували О.А. Овсяннікова та А.В. Лихачова. Зокрема, у вибірці обсягом у 83 особи було виявлено, що серед студентів переважає самозахисний тип фруструючої реакції (37,3%), а перешкодно-домінуючий та вимушено-наполегливий виражені менше (31,3% і 30,4% відповідно). Також встановлено, що переважає заперечення значущості фруструючої ситуації (імпунітивна спрямованість реакції – 50,0%), трохи менше виражена екстрапунітивна спрямованість (31,1%), що свідчить про схильність у звинуваченні інших. Нарешті, мінімально виражена інтрапунітивна спрямованість (18,9%), що означає неготовність нести відповідальність за ситуацію та відчувати провину [8]. На жаль, дослідниці не поставили за мету встановити зв'язок між явищем фрустрації та особливостями фаху, яким оволодівають досліджувані.

Відсутність цілісної теоретичної моделі переживання фрустрацій майбутніми психологами з урахуванням структурних та функціональних особливостей цього явища вимагає ґрунтовних досліджень. Насамперед, у вітчизняній психології бракує теоретичних розроблень, які б означили та вирішили проблему суб'єкта переживання фрустрації, детермінації його імпульсивних та/чи довільних дій в ситуації вибору емоційно-поведінкової реакції. Таку реакцію, на нашу думку, розглядають або як емоційний стан (гнів, розчарування, тривожність тощо), або як поведінкову реакцію (агресія, уникнення, фантазування тощо) безвідносно до «ядра» фрустрації – власне переживання стану незадоволеної потреби [4; 14]. Теоретичне вирішення проблеми однобічних уявлень щодо структури фрустрації, зокрема у студентів-психологів, полягає, на нашу думку, в поєднанні емоційного стану (стану фрустрації) з поведінковою реакцією (формою прояву фрустрації).

**Мета статті** – теоретично представити та обґрунтувати структурно-функціональну модель фрустрації студентів-психологів.

**Виклад основного матеріалу.** У психологічних словниках поняття «фрустрація» визначають як психічний стан переживання невдачі,

що виникає як емоційно-вольове напруження за наявності об'єктивних (зовнішньо детермінованих) чи суб'єктивних (внутрішньо детермінованих) визначених непереборних перешкод на шляху до поставленої мети. Високий рівень фрустрації часто призводить до дезорганізації діяльності, зниження її ефективності, агресії, тривожності. Поведінкова реакція фрустрованої особистості може бути спрямована на причину незадоволеної потреби (фрустратора), на дію фрустратора чи на самого себе. Загалом фрустрація сигналізує про інтенсивність негативного ставлення особистості до причин, які породили фрустраційну ситуацію [10, с. 734].

Явище фрустрації розвивається ще в ранньому дитячому віці як негативний прояв незадоволення актуальної потреби в оволодінні предметом або як наслідок неочікуваної заборони дорослого [11, с. 381], [9, с. 443]. Отже, спрямованість на оволодіння предметним світом та протидія батьківським заборонам онтогенетично лежить в основі розвитку фрустрації як негативного емоційно-поведінкового явища, в якому розрізняють фрустратора (причину незадоволення) та фрустраційну реакцію. При цьому структуру фрустрації та її функціональну організацію не варто трактувати в системі поведінкових поглядів за типом «стимул-реакція»: ми надаємо перевагу суб'єктно-діяльнісному підходу, згідно з яким між стимулом і реакцією завжди існує когніція, – вибір суб'єктом шаблонної або творчої поведінкової реакції внаслідок боротьби мотивів.

У психологічному словнику на сайті Американської Психологічної Асоціації при визначенні фрустрації особливу увагу приділяють попередньому досвіду особистості, на основі якого вона очікує заданий результат в процесі задоволення потреби. Отже, задоволення потреби – це процес, обумовлений досвідом переживання емоційних станів внаслідок відомої суб'єкту діяльності плану та розгортанню відповідних дій на основі знань, вмінь та навичок, і фрустрація виникає як порушення стереотипу задоволення потреби, принаймні, у одній чи в декількох його процесуальних компонентах.

Переживання фрустрації феноменологічно проявляється прикрістю, загальним дискомфортом, тривожністю, страхом, гнівом, який може бути вираженим або прихованим. Надлишкова психічна напруженість у стані фрустрації обумовлюється багатьма чинниками: вагомістю ситуації, наявністю досвіду виходу з подібних переживань, ригідністю чи мобільністю психічних функціональних структур, які забезпечують ефективне включення студентів у навчально-професійну діяльність та її розвиток.

Є.П. Ільїн вважає, що позитивні стани, зокрема у студентів, пов'язані із задоволенням потреб

і потягів, негативні – з їх відстроченням, появою перешкод, неможливості досягти мети. Стенічні стани підвищують продуктивність і ступінь інтеграції всіх функцій організму і, навпаки, – астеничні стани призводять до дезадаптації поведінки, до погіршення результатів навчально-професійної діяльності [4]. Однак, астеничні стани є лише функціонально останнім проявом фрустрації та не розкривають структуру цього явища з урахуванням мотиваційних та поведінкових аспектів.

Неможливість відповідати соціальним очікуванням та прагнення якнайшвидше досягти високого соціального статусу переживається студентами у стані внутрішнього конфлікту, незадоволення собою. А.І. Захаров дослідив важливі ознаки не тільки таких внутрішніх конфліктів, але й стану фрустрації, який в структурі цього конфлікту є мало усвідомленим емоційним тлом (стресом), на якому відбувається боротьба мотивів, протиріч тощо [3]. При цьому структура фрустрації в даному випадку виражена лише у проявах, зовнішніх (симптоматичних) ознаках того внутрішнього явища, суть якого полягає у незадоволенні та протиріччі. Отже, важливо визначити центральне утворення, ядро фрустрації студента, яке проявляється в ґрунтовно досліджених емоційно-поведінкових формах та неузгодженій мотивації.

Нами було розроблено теоретичну модель фрустрації студента на основі структури цього явища, яку запропонувала Н.Ю. Максимова (дивись рисунок 1). При цьому ми орієнтувались

не тільки на провідну (професійно-навчальну) діяльність студентів, але й на їх особистісні та соціальні сфери життя, в яких може виникнути відповідно особистісна чи соціальна фрустрація. Вчена виділила три елементи фрустрації: фрустратори, власне емоційний стан, поведінкові реакції.

Життєві ситуації часто призводять до блокування у задоволенні потреб, до краху надій і планів особистості студента, до відмови від складних цілей, до змін у структурі самосвідомості внаслідок значних зрушень у «Я-концепції». Такі ситуації об'єктивно переживаються як важкі. Саме такі проблемні ситуації, які мають переважно соціальну природу, слід мати на увазі при вживанні поняття «фрустратор».

«Ядром» фрустрації вважається психічний стан, який виникає під впливом фрустраторів. Це може бути стан розчарування, пригніченість, злість і ненависть до фрустратора. Однак можлива також активна внутрішня переорієнтація особистості на нові цілі та плани замість тих, від яких довелося відмовитися.

Найважливішими компонентами фрустрації є ті реакції або захисні психологічні механізми (і процеси їх використання), якими особистість відповідає на вплив фруструючих ситуацій, прагнучи змінити свій стан [7].

Отже, на основі праці Н.Ю. Максимової ми встановили, що фрустратор – явище об'єктивне, а його суб'єктивне переживання називається фрустрацією. Ось чому в структурі фрустрації ми виді-



Рис. 1. Структурно-функціональна модель переживання фрустрації у студентів

ляємо лише два, а не три компоненти, як показано на рисунку 1.

Прояв фрустрації в поведінці, на нашу думку, є об'єктивним станом, вимушеним прагненням змінити об'єктивну дійсність, яка не задовольняє суб'єктивно значущі актуальні потреби. Іншими словами, поведінковий компонент фрустрації полягає у суб'єктно-об'єктній інтеграції мотиваційно-потребової та емоційно-поведінкової сфер особистості студента у змінених формах поведінки, які включені в діяльність. Ось чому емоційний компонент (менший овал на рисунку 1) «включений» в поведінковий компонент (більший овал): фрустраційна реакція виникає у відповідь на фрустраційний стан, і, змінюючи дійсність або ж ставлення до неї, суб'єкт намагається змінити, насамперед, свої негативні (астенічні) емоції – ядро фрустрації. Саме тому доцільно говорити про фрустрацію як про емоційно-поведінкове явище.

Представлена на рисунку 1 модель фрустрації структурно представлена у єдності емоційного та поведінкового компонентів (горизонтальний вимір), а функціонально відображає зв'язок між задоволенням та незадоволенням потреби, що посилює або ж зменшує інтенсивність психічного напруження (вертикальний вимір).

Є.П. Ільїн вважає, що фрустрація виражається в трьох формах поведінки: екстрапунітивній, інтрапунітивній та імпульсивній [4]. Вони становлять тип спрямованості у поведінковому компоненті.

Екстрапунітивна форма пов'язана з агресивними реакціями. У людини з'являються дратівливість, озлобленість, впертість, прагнення досягти поставленої мети будь-якою ціною. Поведінка стає мало пластичною, примітивною, використовуються раніше засвоєні зразки поведінки. При цьому людина посилюється на обставини, що склалися, або звинувачує в невдачі кого завгодно, але тільки не себе.

Інтрапунітивна поведінка характеризується тривожністю, пригніченістю, мовчазністю. У невдачі особистість звинувачує лише себе саму, починає обмежувати свої інтереси, знижує рівень домагань, а часом і облишає діяльність, вважаючи себе нездатною до неї.

Імпульсивна форма поведінки має місце у фруструючій ситуації, коли вона оцінюється як малозначуща. Таке знецінення виступає своєрідним захисним механізмом.

Проблему фіксації фрустраційної реакції досліджував С. Розенцвейг і визначив три її типи:

1) з фіксацією на перешкоді, яка посилюється незалежно від того, чи сприятлива, несприятлива або незначна;

2) з фіксацією на самозахисті, коли особистість активно звинувачує кого-небудь, заперечує або не визнає власної провини, ухиляється від докору, спрямована на захист свого Я;

3) з фіксацією на задоволенні потреби з намаганням знайти конструктивний вихід із конфліктної ситуації за допомогою інших осіб або ж прийняттям на себе відповідальності вирішити ситуацію; впевненість у тому, що час і хід подій призведуть до її вирішення [14].

Зважаючи на вище представлені класифікації, ми пропонуємо розглядати поняття «прояв фрустрації» як одне з дев'яти комбінацій типу спрямованості і типу фіксації емоційно-поведінкової реакції студента. Саме так вирішується низка наукових проблем у диференціації об'єктивних причин фрустрації, що визначають її суб'єктивне переживання (нами представлено модель цього переживання), та вираження або прояву фрустрації як об'єктивного явища, яке можливо дослідити емпірично (насамперед, методом тестування).

Представлена нами модель може бути застосована в емпіричних дослідженнях студентів будь-яких спеціальностей, оскільки її змістове наповнення залежить не тільки від змісту фахової підготовки, але й від закономірних для всіх студентів кризових переживань на другому курсі навчання, особливостей стосунків з батьківською сім'єю або ж у власній сім'ї, після народження дитини, труднощів поєднання праці з навчанням у студентів-заочників.

Відомо, що студенти-психологи переживають кризу на третьому курсі, коли розширення базових та практично-орієнтованих знань на тлі кризового переходу від юнацького віку до ранньої дорослості супроводжується внутрішнім «порівнянням» попередніх, до вступу у заклад вищої освіти, уявлень про професію та сформованою моделлю фахівця, які суперечать одне одному [6]. Крім того, майбутні психологи фруструють у зв'язку з глибоким самопізнанням своєї особистості, результати якого можуть потребувати суттєвих змін в особистісному та професійному самовизначенні, коли реальне «Я» не відповідає ідеальному, виникають внутрішні конфлікти на рівні самоідентифікації та боротьби протилежних мотивів в системі автономних підструктур особистості – субособистостей [1; 5]. Однак найбільш принциповою особливістю фрустраційних переживань студентів-психологів є спрямованість їх пізнавальної активності на самотерапію: цей мотив найчастіше має місце у виборі професії психолога. Тобто, здобути професію психолога означає, насамперед, пізнати себе та допомогти собі. Ось чому рівень незадоволеності собою, сумніви у вірності обраного професійного шляху можуть посилити фрустрацію саме у студентів психологічної спеціальності.

**Висновки.** На основі порівняльного аналізу теоретичних розроблень в зарубіжній та вітчизняній психології було встановлено, що фрустрація – це емоційно-поведінкове переживання, яке функціонально відображає та виражає незадоволення

потреби в процесі її вмотивованого задоволення в діяльності.

Структурно фрустрація включає взаємодію емоційного та поведінкового компонентів. Емоційний компонент – це астеничний емоційний стан, який представляє собою «ядро» фрустрації і виникає як наслідок фруструючої ситуації – об'єктивно та суб'єктивно означеної в свідомості суб'єкта діяльності неможливості або призупинення задоволення потреби внаслідок дії фрустратора. Такий стан називається фруструючим і може виникати без об'єктивних причин (фрустраторів) лише як суб'єктивно означене незадоволення потреби з різним рівнем співвідношення усвідомлених та неусвідомлених мотивів діяльності. Наприклад, у людей з аутоагресивними чи мазохістськими схильностями свідоме незадоволення потреби є невротичним задоволенням прихованих (неусвідомлених) потреб при свідомій аутофрустрації. Отже, у вертикальному вимірі фрустрація завжди відображає рівень тягіння суб'єкта до задоволення або незадоволення актуальної потреби, яка може виконувати різні функції: компенсаторні, розвивальні (розвиток волі) тощо. Саме потребово-мотиваційна основа фрустрації визначає її структуру – горизонтальний вимір.

Обидва виміри фрустрації інтегровані нами у представленій вище структурно-функціональній моделі, яку можна взяти за основу в емпіричних дослідженнях переживання фрустрації студентами, зокрема майбутніми психологами. При цьому поведінковий компонент досліджуваного явища є фрустраційною реакцією, тобто об'єктивованою формою поведінки, яку можна дослідити емпірично. Цей компонент включає фрустраційний стан і виражає його як прояв фрустрації. Іншими словами, без фрустраційного стану немає фрустраційної поведінки.

Найбільш значущими критеріями емпіричного дослідження фрустрації майбутніх психологів є спрямованість та фіксація фрустраційної (емоційно-поведінкової) реакції. Встановлено, що спрямованість на різні причини фрустраційної ситуації має три типи: на самозвинувачення та пошук причин у собі (інтрапунітивна); на знеціненні емоційного стану щодо потреби, яка не була задоволена (імпунітивна); на звинуваченні інших та пошуку причин в обставинах загалом (екстрапунітивна). В першому випадку суб'єкт «пояснює» причини фрустрації як самодетермінацію, в другому – як внутрішню детермінацію, в третьому – як зовнішню. Саме так ми розрізняємо самодетермінацію – як причинність в суб'єкті (Я, Его, Самості, самосвідомості) – та внутрішню детермінацію – як причинність в суб'єктивному (в особистісних властивостях, станах, потребах тощо).

Фіксація фрустраційної реакції також має три типи: фіксація на перешкоді, на самозахисті, або

ж на задоволенні потреби. Отже, прояв фрустрації – це одна з дев'яти комбінацій типу спрямованості та типу фіксації емоційно-поведінкової реакції студента.

Розроблена нами теоретична модель фрустраційних переживань (переживання фрустрації) базується на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу і в подальших дослідженнях буде інтегрована в модель розвитку фрустраційної толерантності майбутніх психологів як актуальної наукової проблеми.

#### Література:

1. Боброва Л.Г. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 200 с.
2. Горяча Т.С. Особливості психічного здоров'я осіб із «соматогенною фрустрацією» (на прикладі хворих на остеохондроз) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 ; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. Харків, 2007. 19 с.
3. Захаров А.И. Своеобразие психического развития детей. *Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития* : хрестоматия / сост. В. М. Астапов, Ю.В. Микадзе. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 93–129.
4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 412 с.
5. Кучеренко Є.В. Поняття внутрішньо особистісного конфлікту у динамічній психології та психосинтезі. *Гуманітарний корпус* : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії / Є.В. Кучеренко, Ю.В. Решетняк. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. Випуск 17. С. 93–96.
6. Кучеренко Є.В. Професійне самовизначення майбутнього психолога : теорія і практика : навчально-методичний посібник. Київ. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 192 с.
7. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки : навч. посіб. Київ.: ВПУ «Київський університет», 2002. 308 с.
8. Овсяникова Е.А. Особенности поведения студентов-психологов в ситуациях фрустрации. *Наука и инновации – современные концепции* : сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума, г. Москва, 31 мая 2019 г. / отв. ред. Д.Р. Хисматуллин. Москва : Издательство Инфинити, 2019. Том 2. С. 74–80.
9. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб и доп. Москва : Астрель : АСТ : Транзиткнига, 2006. 479 с.
10. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск, 1998. 800 с.

11. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.
  12. Харченко, С.В. Вплив соціального інтелекту на особливості поведінки курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання в ситуаціях фрустрації та стресу. *Право і безпека*. 2019. № 1 (72). С. 111–116.
  13. Холодова О.О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2003. 18 с.
  14. Rosenzweig S. Adolescent Form supplement to the basic manual of the Rosenzweig Picture-Frustration (P-F). *Study*. St. Louis, MO : Rana House, 1981.
- 

### **Stetsenko A. I. Theoretical model of frustration experiences of future psychologists**

*The theoretical analysis of the problem of students' frustration structure as an emotional and behavioral phenomenon is carried out in the article. It has been found that the integral model of frustration of the future psychologists is insufficiently developed in the national psychology, which would be focus on the participant of experience and combine structural and functional aspects.*

*The author considers the subject-activity approach as lying as the basis on the theoretical solution of the problem of experiencing frustration by the future psychologists. This allows to distinguish between the subject of activity and the objectively aware state of frustration that arises from the forced cessation of activity as a motivated activity aimed at meeting an urgent need. On the basis of subject-activity approach and performed analysis of psychological sources, the author has developed a structural-functional model of frustration of future psychologists.*

*The author took up the idea of the definition of frustration: it is a mental state of experiencing failure, which arises as an emotional-volitional stress in the presence of objective (externally determined) or subjectively determined (internally determined) insurmountable obstacles towards the set-up goal. High level of frustration often leads to disorganization of activity, decrease of its efficiency, aggression and anxiety. The behavioral response of a frustrated individual can be directed to the cause of an unmet need (frustrator), to the action of the frustrator or to oneself. In general, frustration signals the intensity of a person's negative attitude to the reasons that gave rise to the frustration situation.*

*The researcher believes that student frustration should not be considered unilaterally: as a condition or as a reaction to a frustrating situation. It is an experience that combines a negative emotional state and behavior in response to that state. In their unity the frustration is suggested to be regarded as an emotional and behavioral phenomenon that arises on its functional basis - the inability to satisfy the need. In addition, the causes of frustration, in her opinion, have different origins: external or internal determination and self-determination as a conscious and willful refusal to satisfy the need.*

*In the proposed structural-functional model of frustration of students-psychologists, the author integrates the vertical (motivational-needy) and horizontal (emotional-behavioral) measurements of frustration. In this case, horizontal measurement involves the interaction of structural components of frustration, which expresses a functional basis or vertical measurement - an unmet need due to impaired motivated activity. It is based on domestic developments, mainly in the subject-activity approach, that the author proposes a structural and functional model of student frustration as a basis for empirical research of its semantic features in future psychologists, taking into account the requirements for the profession and regulatory crises in the process of professional training.*

*As the main criteria for the manifestation of frustration the author considers the orientation and fixation of the behavioral response in response to the negative emotional state that arises due to disaffection of need. A negative emotional state is seen as the «core» of frustration and is experienced in the form of asthenic emotions or negative feelings. Phenomenologically, frustration is experienced as annoyance, physical discomfort, anxiety, fear, aggression that can be expressed or hidden. It is also proposed to include in the structural and functional model of frustration typification of orientation and fixation: the author distinguishes between the impulsive, extrapunitive and impunitive orientation of frustration behavior, as well as fixation on an obstacle (frustrator), on self-defense or on satisfaction of need.*

**Key words:** *frustration, frustration situation, frustration state, frustration behavior, frustrator, fixation and orientation of emotional-behavioral reaction, manifestation of frustration.*



УДК 159.923:[355.237.082:379.8]  
DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.31>

**М. Р. Цимбал**

аспірант  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,  
старший викладач кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін  
Військова академія

## САМОРЕАЛІЗАЦІЯ І СЛУЖІННЯ В ПРОСТОРІ ВІЛЬНОГО ЧАСУ

*Дослідження дозвілля в зарубіжній психології вважаються проблемою, яка свідчить про цивілізаційний рівень суспільства і концепцію людини в ньому.*

*Мета дослідження: встановити зв'язок між самореалізацією особистості майбутнього офіцера і рівнем розвитку суб'єктності його особистості в самоорганізації його вільного часу.*

*Об'єктом дослідження стало особистісне становлення майбутнього офіцера у період підготовки у вищому військовому навчальному закладі.*

*Предметом дослідження є психологічні особливості організації курсантом свого вільного часу.*

*Філософською основою стали наукові уявлення В.А. Роменця. Спеціально-науковою методологією виступили наукові погляди Г.С. Костюка та В.О. Татенка про особистість як суб'єкт. Здійснено аналіз наукової літератури щодо значення вільного часу у загальному життєвому просторі майбутнього офіцера. Розглянута важливість соціального служіння в структурі вільного часу.*

*Емпіричні методи дослідження: непряме спостереження, тест Келлі, анкетування.*

*Визначено критерії та показники оцінки рівнів організації дозвіллевої діяльності курсантів. Встановлено зв'язок самореалізації та рівня організації ними свого вільного часу.*

*Перший критерій розкриває рівень ініціативи у вільний час. Другий критерій – характер дій щодо вольових зусиль в підготовчий період організації власного вільного часу. Третій критерій – характер дій щодо творчої діяльності. Четвертий критерій – характер дій у зв'язку з орієнтацією на інших членів, що знаходяться в ситуації спільного дозвілля. П'ятий критерій характеризує рівень задоволеності суб'єктом реалізації свого вільного часу у вибраних видах діяльності.*

*На найвищому рівні самореалізації офіцери надають соціальну допомогу мирному населенню у вільний час за покликом душі. Етика культури офіцерського корпусу – фактор морально-психологічного забезпечення бойової діяльності військ.*

*Зв'язок між самореалізацією і організацією власного вільного часу є суттєвим. Оцінка суб'єктності курсанта у дозвіллевій діяльності дає важливу інформацію про служіння іншим як допоміжну діяльність у позанавчальний час, впливає на ефективність загального навчального процесу та розвиток особистості як професіонала. Існує позитивний статистично значимий зв'язок ( $r = 0,720$  при  $p \leq 0,01$ ) між рівнем розвитку самоорганізації вільного часу курсантами та самореалізацією курсантів. Зі зменшенням рівня організації вільного часу показники турботливого ставлення до інших людей зменшуються.*

***Ключові слова:** підготовка майбутніх офіцерів, юнацький вік, саморозвиток, курсант, поза-навчальний час.*

**Постановка проблеми.** За останній період трансформувалась змістовність вільного часу офіцерів і курсантів, що пов'язано з бойовими діями. Особливо актуальним стало вміння повноцінно відпочивати; з іншого боку, підвищились вимоги до культури організації вільного часу, від якої залежить особистісне зростання, фізична форма та благополуччя курсантів. Надмірна політизація дозвілля, орієнтація на невластиві народу зразки культури, домінування споживацьких звичок у вільний час не відповідають сучасним вимогам українського суспільства. Актуальним стає сприяння суб'єктивним способам організації культурнодозвіллевої діяльності. Потреби формування професіоналів, які відповідають за національну безпеку, вимагають застосування якісного психологічного забезпечення підготовки майбутніх

спеціалістів у цьому аспекті. Наукова проблема міститься у тому, що відсутність критеріїв психологічних особливостей рівня самоорганізації курсантом свого вільного часу задля сприяння становленню особистості майбутнього офіцера робить неповним психологічне забезпечення процесу підготовки особистості професійного захисника країни у вищому військовому навчальному закладі та ускладнює дослідження у цьому напрямку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Увага Організації Об'єднаних Націй та соціальних інститутів різних країн спрямована на те, що вільний час молоді є складовою благополуччя [1].

Зміст дозвілля у суспільствах відмежовує тоталітарні суспільства від суспільства з вільним волевиявленням [2]. В процесі підготовки курсантів Збройних Сил України організація дозвілля

є однією з важливих складових процесу психологічного забезпечення діяльності і ознакою відповідності особистості вимогам Кодексу честі [3; 4]. Офіцери в наш час характеризуються професійною підготовленістю, але їх вільні години і дозвіллева діяльність не стали предметом спеціального аналізу.

Дослідження дозвілля в зарубіжній психології (Д. Келлі, 2019 рік) вважаються такими, що висвітлюють проблему, яка свідчить про цивілізаційний рівень суспільства і концепцію людини в ньому [5].

У вільний час людина має можливість займатися різноманітною діяльністю на свій вибір (В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк, 1983 рік). В період дозвілля індивід залишається «один на один» зі своїми важливими життєвими проблемами і навіть здійснює допомогу іншим у діяльності безкорисливого служіння близьким. Етика культури офіцерського корпусу у вільний час – чинник морально-психологічного забезпечення бойової діяльності військ. Вона походить з відомчих Інструкцій та Настанов з морально-психологічного забезпечення та відновлення після бойових дій [6]. Разом з тим у теорії та практиці психології проблема культурнодозвіллевої діяльності є однією з найменш розроблених.

Узагальнивши наукову літературу, можна дійти висновку: дозвілля – це сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні потреби людини, що має відновлюваний або розвиваючий вплив. Надати характеристику змісту дозвілля означає виявити, як зміст вільного часу впливає на розвиток особистості, її здібності, характер, розвиток рис, необхідних майбутньому офіцеру як особистості і професіоналу.

**Актуальність проблеми** обумовлена відсутністю спеціальних досліджень психологічних особливостей вільного часу майбутніх офіцерів у вітчизняному просторі.

**Мета дослідження:** встановити зв'язок між самореалізацією особистості майбутнього офіцера та рівнем розвитку суб'єктності його індивідуальності в самоорганізації вільного часу.

**Виклад основного матеріалу.** Об'єктом дослідження стало особистісне становлення майбутнього офіцера у період підготовки у вищому військовому навчальному закладі. Предметом дослідження є психологічні особливості організації курсантом свого вільного часу.

Філософською основою є наукові уявлення В.А. Роменця. Спеціально-науковою методологією виступили наукові погляди Г.С. Костюка та В.О. Татенка про особистість як суб'єкта. Використані діяльнісно-особистісний та суб'єктний підходи до дослідження психологічних особливостей вільного часу курсантів.

Для реалізації поставленої мети необхідно було здійснити аналіз наукової літератури щодо

характеристик вільного часу у загальному життєвому просторі майбутнього офіцера, визначити критерії оцінки рівнів організації дозвіллевої діяльності курсантів, встановити зв'язок самореалізації і рівня організації ними свого вільного часу.

Згідно з думкою К. Юнга самореалізація – це процес «становлення себе» або індивідуалізація, – розвиток самостійності, мета якого полягає в єднанні свідомого і несвідомого, покращенні динамічної рівноваги між ними. Активним представником гуманістичної психології, який розробляв проблему самореалізації, є А. Маслоу, теорія мотивації якого заснована на ієрархії потреб людини (А. Маслоу, 1982 рік) [7]. Разом з тим, філософська думка вказує не лише на вертикальний вимір особистості: самореалізації відводять «земний» вимір, а вертикальний дискурс пов'язують з аскетичним способом життя, питаннями моралі та духовними пошуками [8].

В науковій літературі дозвілля визначають як складову вільного часу.

Дозвіллева діяльність людини розглядається у широкому розумінні як спосіб її самоствердження та спілкування (О.М. Диба, А.Д. Жарков); як процес реалізації інтересів і потреб, культурного та морального розвитку (В.О. Чижиков); як спосіб засвоєння культурних цінностей, формування творчої особистості (О.А. Золотарьова, М.В. Максютін, О.Н. Пальцева).

Дозвілля розглядають як сукупність видів діяльності, яка здійснюється у вільний час для задоволення певних фізичних, інтелектуальних, соціальних і культурних потреб. Але крім визначених в літературі видів діяльності (відпочинок, розваги, свята, самоосвіта, творчість) на вищому рівні організації вільного часу нами виділена така діяльність, як служіння, що розглядається як добровільна діяльність людини чи команди на благо інших.

Дослідженням психологічних особливостей організації вільного часу охоплено 120 курсантів Військової академії. Використовувались авторська анкета «Яким є твій вільний час?», яка розкривала значення вільного часу в житті курсанта та представлення у ньому різних видів діяльності, експертна оцінка, що визначає рівень організації дозвіллевої діяльності курсантом, контент-аналіз творів курсантів «Мій вільний час», тест Д. Келлі. Опитування на основі тесту Д. Келлі дозволило виявити смислові конструкти людини відносно дозвілля та його змісту. Використовувались такі статистичні методи: кореляційний та описовий аналіз.

В дозвіллевнавстві вирізняють різні рівні культури з характерними для них ознаками: високий, що характеризується значною часткою суспільно-корисної творчої діяльності; середній, для якого характерне переважно споживання куль-

тури в поєднанні з її творенням; низький, у структурі якого поряд із споживанням культури спостерігаються елементи антикультури (В.В. Бочелюк, 1983 рік).

Нами виявлено критерії психологічних особливостей організації вільного часу курсантів та їх показники:

1. Характер ініціативи у відношенні до вільного часу:

- а) ініціює проведення вільного часу;
- б) наслідуює розумну ініціативу інших;
- в) пасивний у проведенні вільного часу.

2. Характер дій при необхідності вольового зусилля у підготовчому періоді організації власного вільного часу:

а) прагне домогтися бажаної мети, не дивлячись на підготовчі труднощі;

б) підготовчі труднощі переборює, якщо не з'являється справа, більш суб'єктивно приваблива;

в) шукає можливості для того, щоб ухилитися від такого проведення вільного часу, який передбачає підготовчі зусилля.

3. Характер дій за наявності можливості вибору творчої діяльності:

а) у дозвіллевій діяльності виявляє творчість;

б) погоджується на можливість творчої діяльності у час дозвілля;

в) вільний час не передбачає творчої діяльності суб'єкта.

4. Характер дій у зв'язку з орієнтацією на інших членів в ситуації спільної дозвіллевої діяльності:

а) прагне підтримати інших;

б) прагне підтримати інших тільки за сприятливих обставин;

в) не має бажання підтримати інших.

5. Задоволеність, яка розглядається як психічний стан, що характеризує рівень впадоби суб'єктом реалізації свого вільного часу у обраних видах діяльності:

а) як правило, задоволений реалізацією власного вільного часу;

б) не завжди задоволений реалізацією власного вільного часу;

в) зазвичай не задоволений реалізацією власного вільного часу.

При визначенні критеріїв організації вільного часу курсантами в дослідженні урахувався досвід проведення експерименту, в якому показано, що фактори організації вільного часу змінюються залежно від особистісного становлення людини, розвитку особливостей її саморегулювання. Спостереження за цими критеріями та їх показниками проводилися в наступних ситуаціях, які характеризуються певними умовами.

1) ситуація визначалася тим, що для курсанта залишався остаточно незрозумілим сенс вільного часу (характерна поведінка людини, що «не вміє відпочивати»);

2) курсанти свій вільний час певним способом організували;

3) очевидним був інтерес курсанта до діяльності у вільний час;

4) вільний час проводився у незвичний для курсанта спосіб;

5) вільний час визначався практичними потребами професійної діяльності майбутнього офіцера;

6) вільний час використовувався для підтримання впевненості особистості в собі;

7) вільний час проводився так, щоб «вбити час»;

8) вільний час відбувався в умовах, коли курсант не був обмежений часом.

Кероване з боку наставників самоконструювання власних особистісних якостей майбутніми офіцерами відбувається як свідомо, розумова дія.

Приклади діяльності, яка спрямована на служіння іншим у позанавчальний час, – від організованого відвідування дитячого будинку до незапланованої допомоги при стихійному лихові.

Отримані дані дозволили виділити в якості визначальних факторів самоорганізації вільного часу зацікавленість. До IV курсу провідного значення набуває фактор зв'язку вільного часу з моральним змістом і вимогами професійної діяльності; значно меншою стає залежність старшокурсників від рекомендацій викладачів і командирів, що свідчить про зростаючий рівень їх саморегулювання. Курсанти, для яких характерний високий рівень самореалізації, організують свій час відповідно власним завданням самовдосконалення. Для них основою власної регуляційної системи є конструктивізм. Вони володіють високим ступенем самостійності і у вільний час задовольняють вищі потреби, у тому числі – у пізнанні, моральні, естетичні тощо.

Від ознайомлення з орієнтирами розвитку в собі певних особистісних якостей, можливостей дозвіллевої діяльності на начальних курсах навчання (перший та другий курси) майбутній офіцер переходить до поведінки, що виявляє ці якості у зовнішньому плані, особливо при ініціативному і творчому дозвіллі (другий етап – старші курси). Відповідно до цих етапів побудована психологопедагогічна програма сприяння розвитку особистісних якостей курсанта засобами дозвіллевої діяльності.

При діагностико-корекційному дослідженні у репертуар ролей, запропонованих Д. Келлі, нами були внесені доповнення. Клас вільного часу ми вважали необхідним в дослідженні у зв'язку з вивченням орієнтації людини на самореалізацію. У відповідних конструктах немає однозначності між поняттями «успішний», «щасливий», «моральний» і «той, що самореалізується», хоча має місце семантична близькість між даними

поняттями. Список персонажів для репертуарного тесту Рольових конструктів Д. Келлі був збережений за винятком заміни пункту «людина, що найкраще організовує свій вільний час». Клас самореалізації склали «Я» та «людина, про яку суб'єкт бажає знати більше».

Введення цього класу самореалізації дозволяє курсанту стати в позицію дослідника, що аналізує проблеми особистісного зростання у вільний час.

Ми отримали дані заповнення тесту Рольових конструктів Д. Келлі курсантами кожного курсу. З метою отримання узагальненої характеристики курсантів першого, другого, третього і четвертого курсів окремо використовувався підрахунок чисельності конструктів.

Співвідношення ваги факторів свідчить, що на четвертому курсі особливо гостро у свідомості курсантів визначено факт приналежності до професії військового, а також усвідомлення себе людиною, що прагне будувати сім'ю. Курсанти більше замислюються над проблемами самореалізації («щасливий, що досягає мети», «виважено організовує свій вільний час»), віку («зрілий, молодий»). Вони орієнтовані на активне придбання досвіду, що дозволить вважати себе особистістю, яка відбулася, здійснилася, є хорошим фахівцем і може реалізувати себе у власноруч організованому вільному часі.

На рівні самореалізації активність спричиняє саму себе, на рівні вольового конструювання – актуалізується спрямованість «на іншого» – служіння.

Особистісне вдосконалення характеризується як визначеність обраного фаху (особистість, що «знайшла себе», «самореалізується», «не може інакше»). В межах виконання своїх обов'язків для курсанта є найважливішими питання моралі, чесного життя і служіння. При цьому, якщо на рівні простої самореалізації можливий уклін «в професію», де гіперзахоплення діяльністю порушує душевну рівновагу, взаємовідносини, на рівні вольового конструювання зберігається внутрішня душевна рівновага людини, відданої своїй справі за покликанням із збереженням мотивації. Така людина живе у повноті не тільки відповідального відношення, а й сповідального відношення: «Чи чистий я перед своєю совістю?». Це рівень, означений нами рівнем вольового самоконструювання. На ньому особистість у власному волевиявленні конструює зовнішній світ і свій внутрішній, особистісний, що проявляється в організації вільного часу з елементами соціального служіння.

У зверненні до набутих курсантами смислових конструктів, що віддзеркалюють цілі і мотиви особистості, міститься встановлення зв'язку вже існуючих сенсів з тим, як курсант організовує свій вільний час і дозвілєву діяльність.

При сприянні організації вільного часу важливою стає методика, яка дозволяє курсантові

виявити особливості власного образу Я. Тест Д. Келлі дозволяє усвідомити власну орієнтацію на розвиток в собі певних особистісних якостей за рахунок вільного часу; психологічний тренінг, що актуалізує для курсанта можливості часу «тут і тепер», візуалізує вільний час та його розподіл на різні види діяльності. Виявлення необхідних особистісних якостей, суб'єктивно значущих і таких, що відповідають моделі організації вільного часу майбутніх офіцерів, актуалізація їх в спеціальному тренінгу сприяє засвоєнню офіцерами навичок стійкої самоорганізації власної поведінки.

**Висновки.** Вільний час є індикатором і засобом розвитку особистісних якостей, що опосередковано проявляються при виконанні майбутніми офіцерами навчальних завдань, і свідчить про рівень саморегуляції курсанта. Встановлено позитивний статистично значущий зв'язок ( $r=0,720$  при  $p\leq 0,01$ ) між рівнем розвитку самоорганізації вільного часу курсантами та самореалізації курсанта взагалі.

Констатовано, що ступінь самоорганізації вільного часу на високому рівні містить служіння. Суть такого зв'язку полягає в тому, що високий здобуток самоорганізації вільного часу у курсантів містить мотиви допомоги іншим і турботи про них. Показано, що існує негативний статистично значущий зв'язок між низьким рівнем організації вільного часу і прагненням до діяльності з мотивами служіння. Суть такого зв'язку полягає в тому, що зі зменшенням рівня організації вільного часу показники турботливого ставлення до інших людей зменшується. Це можна пояснити тим, що збільшення альтруїстичної мотивації при високому рівні організації вільного часу дає можливість для створення достатніх умов для розвитку суб'єктності майбутнього офіцера.

Мотивацію служіння виявлено у 38% досліджуваних. Вільний час саме на високому рівні його самореалізації найбільше свідчить як про особистість взагалі, так і про неї як професіонала – військового офіцера. Курсанти цього рівня організації дозвілєвої діяльності визначають вільний час, здебільшого, як такий, що розвиває особистість.

Таким чином, аналіз наукової літератури показав важливість вільного часу у процесі підготовки майбутнього офіцера. Виявлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку самоорганізації вільного часу і рівнем самореалізації курсантів. Встановлено залежність між самореалізацією курсантів, організацією їх вільного часу та служінням як допомогою іншим. Цю залежність доцільно враховувати в практиці діяльності вищих військових навчальних закладів з метою підвищення суб'єктності майбутніх офіцерів.

Окреслено потребу процесу підготовки майбутніх офіцерів у формуванні в них особистісного світосприйняття на основі зміни підходу до свого

вільного часу. За таких умов суб'єктність виявлятиметься в побудові власних смислів, світоглядних позицій та мотиваційно-ціннісних настанов, орієнтованих на інших членів суспільства, що надає можливість бути суб'єктом дозвіллевої діяльності в гармонії відпочинку та відновлення, волевиявлення та бажання, служіння та покликання.

Перспективи подальших досліджень полягають в удосконаленні існуючої програми підготовки майбутнього офіцера, що містить ознайомлення з практиками ефективної самоорганізації вільного часу та з психологічними особливостями цього процесу.

#### Література:

1. Благополуччя молоді в містах : практичний посібник / О.П. Макарова, В.Г. Саріогло, Г.В. Герасименко, О.Ю. Вороненко, А.Д. Поштарук. Київ : Фонд ООН в галузі народонаселення (UNFPA), 2018. 107 с.
2. Ярошенко Н.Н. Цінності досуга в контексті цивілізаційного розвитку. *Вестник МГУ*. 2011. № 6. С. 66–75.
3. Голик М.М. Кодекс честі офіцера Збройних сил України як чинник формування корпоративної культури. *Науковий вісник Гілея*. 2016. Вип. 108. С. 91–94.
4. Кодекс честі офіцера, введений у дію Наказом Міністра оборони України № 412 від 31 грудня 1999 р.
5. Kelly, J. *Leisure Identities and Interactions. Routledge library editions. Leisure studies*. 2019. 214 p.
6. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
7. Маслоу А. Самоактуалізація. *Психологія личности. Тексты* / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. Москва : МГУ, 1982. С. 108–167.
8. Європейський словник філософій / наукові керівники проекту Барбара Кассен і Констянтин Сігов / пер. з франц. Київ : Дух і літера, 2009. Том перший. 576 с.

#### **Tsymbal M. R. Self-realization and ministry in the space of free time**

*The problem of quality leisure reveals the level of civilization of society. The problem of leisure reveals the concept of man in society.*

*The purpose of the study: to establish a connection between the self-realization of the personality of the future officer and the level of development of the subjectivity of his personality in the self-organization of his free time.*

*The analysis of the scientific literature of the significance of free time in the general living space of the future officer is carried out.*

*The object of the study was the personal formation of the future officer during his training at a higher military institution.*

*The subject of the research are the psychological features of the organization of the cadet of his free time.*

*Empirical research methods: indirect observation, Kelly test, questionnaires. We examined the importance of social ministry in the structure of free time.*

*We have identified criteria and indicators of the psychological characteristics of self-organization of free time. The first criterion is the nature of the leisure initiative. The second criterion is the nature of volitional actions in the preparatory period. The third criterion is the nature of actions for the availability of creative activity. The fourth criterion is the nature of actions in relation to the orientation towards other members in the situation of joint leisure activities. The fifth criterion is the subject's satisfaction with the leisure in the selected activities.*

*At the highest level of self-realization, officers provide social assistance to civilians in their free time at the call of the soul. We investigated the relationship between self-realization and the level of organization of free time.*

*The relationship between self-realization and the implementation of free time is of great importance. There was a positive statistically significant relationship between the level of development of self-organization of free time by cadets and self-realization of cadets. With a decrease in the level of organization of free time, the indicators of caring for other people are reduced.*

**Key words:** training for future officers, youth age, self-development, cadets, extracurricular time.

## ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ТА СТРУКТУРА ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Статтю присвячено дослідженню етнічної ідентичності сучасного школяра. Теоретично показано, що етнічна ідентичність є структурним компонентом соціальної ідентичності, який характеризується динамічністю і ґрунтується на унікальних культурних та суспільних особливостях етнічної групи. Проаналізовано дефініції поняття «етнічна ідентичність», виділено структурні компоненти феномену: когнітивний, афективний, поведінковий. З метою вивчення особистісної та соціальної ідентичності використовувався «Демографічний опитувальник», модифікований Л.П. Журавльовою та О.Г. Шмиглюк (за згодою авторів В. Pietrulewicz, J. Tivendell); для дослідження особливостей етнічної ідентичності старших школярів – методика М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?»; методи статистичної обробки даних (обчислення середніх показників), факторний аналіз (Principal components).

Констатовано, що в структурі ідентичності досліджуваних переважає індивідуальна (особистісна), в якій домінуючим компонентом є цілеспрямованість особистості, яка розвивається на основі високого рівня її побажань, цінностей, моральних переконань, поцінування власної суб'єктності, зокрема своїх емоційних переживань та почуттів. В ієрархії складових соціальної ідентичності українських старшокласників переважають орієнтації на соціальну оцінку, на невербальні прояви та матеріальне благополуччя. Виявлено, що структура ідентичності сучасного школяра є гетерогенною та має ієрархічну систему, що зміщує 18 категорій: «Особистісні якості», «Навчально-професійна діяльність», «Сімейна приналежність», «Екзистенційне Я», «Соціальні ролі», «Етнічна ідентичність», «Майбутнє/перспектива», «Статеві ідентичність», «Громадянська ідентичність», «Вподобання», «Спортивна діяльність», «Локальна (місцева) ідентичність», «Ім'я», «Релігійна ідентичність», «Ставлення до політичних процесів», «Зовнішні характеристики», «Приналежність до спільноти», «Емоційні стани». Отримані дані підтверджують онтогенетичні особливості раннього юнацького віку, для якого характерним є якісна перебудова самосвідомості, пріоритетність навчально-професійної діяльності, пошук сенсу життя, розширення соціальних контактів, спрямованість на майбутнє.

**Ключові слова:** ідентичність, етнічна самосвідомість, етнічна ідентичність, соціальна ідентичність, особистісна ідентичність, етнос.

**Постановка проблеми.** Країна (етнос) є одним із важливих макрофакторів, які впливають на процеси розвитку, соціалізації, самовизначення та становлення особистості, формування її самоідентифікації. Спостерігаючи за змінами, які відбуваються в Україні в процесі її інтеграції до європейської спільноти, та враховуючи політичну, соціально-економічну нестабільність у країні, актуалізуються питання щодо формування позитивної етнічної самосвідомості та ідентичності українців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання етнічної ідентичності є одним із найактуальніших серед наукової спільноти. Етнічна ідентичність виступає потужним фактором регуляції міжетнічної взаємодії, і її роль значно зростає в періоди кардинальних трансформацій суспільства, стимулюючи значну кількість людей до пошуку більш стабільної сфери ідентифікації.

Проблемі етнічної ідентичності присвячено достатньо велику кількість досліджень: етапам розвитку етнічної ідентичності (Ж. Піаже),

структурі етнічної ідентичності (Л.І. Божович, М.І. Боришевський, Е. Еріксон, В.Ю. Хотинець, Л.М. Дробіжева, Г.У. Солдатова), розвитку етнічної ідентичності (О.Л. Романова, Т.Г. Стефаненко), чинникам формування етнічної ідентичності (А.І. Донцов, Т.Г. Стефаненко), становленню та формуванню етнічної ідентичності (І.В. Данилюк), типології етнічної ідентичності (Г.У. Солдатова, С.В. Рижова), статевим особливостям етнічної ідентичності (Л.П. Журавльова, О.Г. Шмиглюк).

Незважаючи на достатньо велику кількість досліджень, проблема вивчення етнічної ідентичності сучасного юнацтва залишається актуальною, оскільки для здійснення розвивальної роботи (формування/розвитку позитивної етнічної ідентичності/самосвідомості) необхідно розуміти ті конкретні психологічні особливості, які наявні на сьогодні з огляду на кризові стани у державі.

**Мета статті** полягає у вивченні особливостей індивідуальної, соціальної та етнічної ідентичностей сучасного юнацтва (старших школярів). Відповідно до мети були поставлені такі **завдання:**

- обґрунтування поняття етнічної ідентичності;
- дослідження особистої та соціальної ідентичностей старших школярів;
- вивчення етнічної ідентичності осіб раннього юнацького віку.

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

Етнічну ідентичність визначають як структурний компонент соціальної ідентичності, що є результатом когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу (етнічної спільності), певною мірою отождолення себе з ним і відокремлення від інших етносів [4]. Але на сьогодні не існує єдиного підходу до розуміння етнічної ідентичності. І.В. Данилюк розглядає досліджуване поняття як соціокультурний та соціально-психологічний феномен, зазначаючи, що етнічна ідентичність кожної групи може включати у себе різноманітні самоідентифікації етносу, які ґрунтуються на унікальних культурних та соціальних особливостях етнічної групи [3]. Етнічну ідентичність визначають як когнітивно-мотиваційне ядро етнічної самосвідомості та як структуру, яка вміщує в собі частину несвідомого [7]; як компонент етнічної самосвідомості, специфічну категорію, відносно сталої системи усвідомлених знань, уявлень та оцінок реально існуючих етнодиференціальних та етноінтегративних компонентів буття етносу [2]; як психологічний чинник розвитку етнічної самосвідомості [8]; як форму соціальної ідентичності, суть якої полягає у прийнятті суб'єктом цінностей, норм, моделей поведінки своєї етної групи [6].

У *структурі етнічної ідентичності* зазвичай виділяють два основних компоненти – *когнітивний і афективний* (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Е. Еріксон, В.Ю. Хотинець). Когнітивний компонент етнічної ідентичності включає в себе знання, уявлення про особливості власної групи і усвідомлення себе як її члена на основі певних характеристик. Афективний компонент передбачає оцінку якостей власної групи, ставлення до членства в ній, значимість цього членства. Афективний компонент проявляється в етнічних атитюдах, етнічних стереотипах. Позитивні атитюди включають задоволеність членством в етнічній спільності, бажання належати їй, гордість за досягнення свого народу. Наявність негативних атитюдів до своєї етнічної спільності включає заперечення власної етнічної ідентичності, почуття приниженості, перевагу інших груп як референтних [4].

Також науковці виокремлюють поведінковий компонент етнічної ідентичності (Л.М. Дробіжева, Г.У. Солдатова), який розуміють як механізм не тільки усвідомлення, але й прояву себе в етнічній групі.

Важливо, що наразі наука виділяє два рівні функціонування етнічної ідентичності: *особистісний і груповий; ідеологічний* (перетворення етніч-

ної ідентичності в основу політичної мобілізації мас, висування актуальних для етнічної спільноти політичних вимог, і, таким чином, переростання нейтральної етнічної самоідентифікації в національній/етнічній самосвідомості). І.В. Данилюк в своїх роботах зазначає, що етнічна ідентичність – це прийняття певних групових уявлень і готовність до схожого напрямку думок; побудова системи відносин і дій у різноманітних етноконтактних ситуаціях. Також науковець стверджує, що стійкість ідентичності та позитивна ідентичність є центральними моментами для відчуття групової психологічної безпеки та стабільності. Тому люди прагнуть підвищувати свою позитивну ідентичність та захищати її. Власне тому етнічна ідентичність виступає психологічною основою етнополітичної мобілізації, яку розглядають як готовність людей, об'єднаних за етнічною ознакою, до групових дій по реалізації національних/етнічних інтересів [3].

**Методи дослідження.** З метою вивчення особистісної та соціальної ідентичності використовувався «Демографічний опитувальник», модифікований Л.П. Журавльовою та О.Г. Шмиглюк (за згодою авторів В. Pietrulewicz, J. Tivendell); для дослідження особливостей етнічної ідентичності старших школярів – методика М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?»; методи статистичної обробки даних (обчислення середніх показників), факторний аналіз (Principal components). Автоматизована обробка даних здійснювалася за допомогою пакету програм STATISTICA 6.0.

Дослідження проводилося впродовж 2019 – 2020 рр. Вибірку склали учні 9 – 11 класів (131 особа: дівчата та хлопці віком від 14 до 17 років (76 дівчат та 55 хлопців)) Житомирської ЗОШ № 28 імені гетьмана Івана Виговського.

Отже, на першому етапі дослідження вивчалися властивості особистісної та соціальної ідентичності осіб юнацького віку («Демографічний опитувальник» за модифікацією Л.П. Журавльової та О.Г. Шмиглюк). Старшокласникам пропонувалося за *дев'ятибальною шкалою* оцінити міру значущості складових системи конструктивів, що описують відповідні ідентичності.

Встановлено (Таблиця 1), що показники *особистісної ідентичності* (7,29 бали) українців вищі за показники *соціальної* (5,97 бали). За результатами дослідження було створено ієрархічну систему конструктивів соціальної та особистісної ідентичностей. Виявлено, що найбільше значення для досліджуваних українців має *цілеспрямованість та рівень домагань* (7,8 б.): «Мої цілі та амбіції на майбутнє – важлива частина того, ким я є». Наступні сходинки в ієрархії займають такі категорії як *цінності та морально-етичні переконання* (7,76 б.) *вірність собі* (7,53 б.): «Бути вірним собі (принципам, переконанням, ідеям тощо),

Таблиця 1  
**Особистісна та соціальна ідентичність  
 старших школярів (у балах)**

№	Конструкти ідентичності	Середні значення
	Соціальна ідентичність	
1.	Речі, які я маю	5,73
2.	Моя популярність	4,15
3.	Спосіб, в який люди реагують на те, що я кажу	5,9
4.	Зовнішність (зріст, фігура)	6,96
5.	Моя репутація і те, що люди думають про мене	5,92
6.	Бути привабливим для інших	5,85
7.	Спосіб, в який я виражаю свої переживання та страхи	5,59
8.	Мої жести, звички та враження, яке я справляю на інших	6,65
9.	Моя поведінка в соціумі, така ж як і мій спосіб реагування, коли зустрічаю когось	6,94
<b>Особистісна ідентичність</b>		
10.	Мої цінності і моральні переконання	7,76
11.	Мої мрії і фантазії	6,69
12.	Мої цілі та амбіції на майбутнє	7,8
13.	Мої почуття та емоції	7,38
14.	Мої думки та ідеї	7,47
15.	Відчуття власної неповторності унікальності	6,42
16.	Бути вірним собі (принципам, переконанням, ідеям)	7,53
17.	Мій образ самого себе і те, що я знаю про себе	7,4
18.	Моя особиста оцінка себе	7,24

незалежно від життєвих обставин, є дуже важливим для мене» та «Мої цінності і моральні переконання – важлива частина того, ким я є».

Як бачимо, для українських старшокласників важливими також є *когніції* (7,47 б.), *Я-образ* (7,4 б.) та *почуття (емоції)* – 7,38 б.: «Мої думки та ідеї – важлива складова того, ким я є», «Мій образ самого себе і те, що я знаю про себе – важлива частина того, ким я є», «Мої почуття та емоції є важливою частиною того, ким я є», – це свідчить про гармонійне сприйняття себе на когнітивному та емоційному рівнях, важливість та насиченість внутрішнього світу досліджуваних, що впливає на усвідомлення себе та формування *Я-образу*.

Серед конструктів *соціальної ідентичності* найважливішими для українців раннього юнацького віку є *зовнішні ознаки* (зріст, фігура) – 6,96 б., *їх поведінка в соціумі* – 6,94 б., *враження, яке людина справляє на інших* – 6,65 б.

Отже, сучасні старшокласники амбітні, спрямовані на побудову власного майбутнього, відчувають відповідальність за нього та необхідність змін. Також отримані показники репрезентують цілісність та внутрішню стабільність особистості досліджуваних, слідуванню власним виробленим та перевіреним поведінковим стратегіям, які не залежать від зовнішніх впливів. Результати підтверджують теорію морального розвитку Л. Кольберга (1962 рік), за якою в підлітковому та в ранньому юнацькому віці особистість має володіти постконвенційною мораллю.

З метою підтвердження та уточнення попередніх результатів було застосовано факторний аналіз. За результатами факторизації (Рисунок 1)

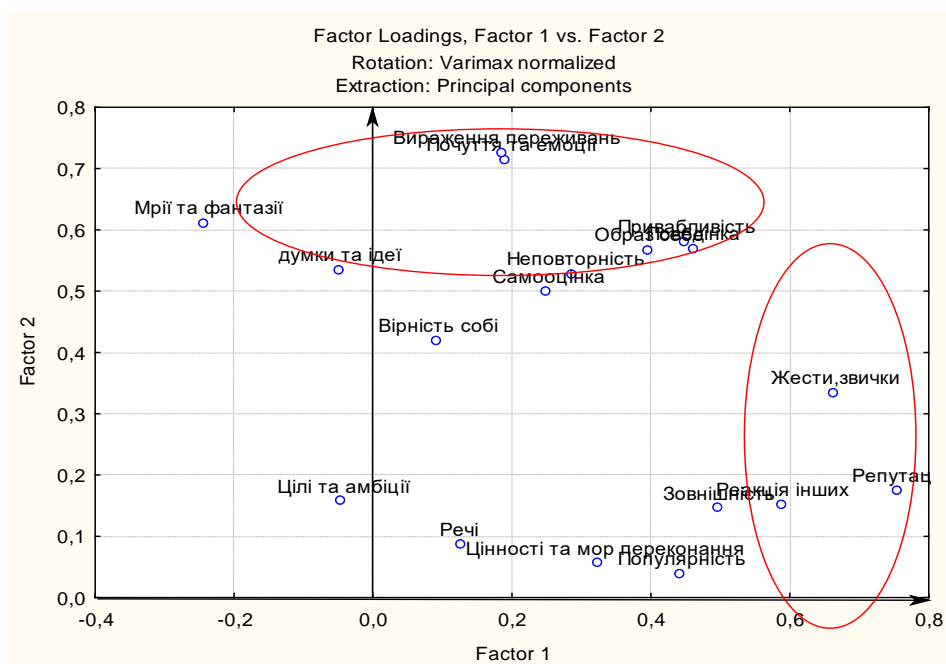


Рис. 1. Ідентичність сучасного школяра



структурних компонентів особистісної та соціальної ідентичності українських старшокласників методом головних компонент було виділено 4 фактори («Репутація», «Вираження переживань», «Речі», «Цінності й моральні переконання, цілі та амбіції»), які описують 56,9% дисперсії масиву даних. Отримані фактори репрезентують сукупність конструктів як соціальної («Репутація», «Речі»), так і особистісної («Вираження переживань», «Цінності й моральні переконання, цілі та амбіції») ідентичностей.

*Перший фактор* – «Репутація» – містить такі конструкти: «Репутація» (0,75), «Жести, звички» (0,66). Даний фактор пояснює 34,8% дисперсії. Отримані дані підтверджують важливість соціальної значущості та бажання самоствердитися за рахунок власної унікальності (жести, звички), що є характерним для раннього юнацького віку.

Основу *другого фактору* – «Вираження переживань» – складають такі категорії, як «Вираження переживань» (0,73), «Почуття та емоції» (0,72), «Мрії та фантазії» (0,61). Даний фактор пояснює 8,4% дисперсії. Він описує важливість для респондентів емоційних переживань, які можуть мати прояви у сфері мрій та фантазій.

*Третій фактор* – «Речі» – містить такі конструкти: «Речі» (0,76), «Популярність» (0,61). Даний фактор пояснює 7,3% дисперсії. Отримані показники свідчать про актуальність потреби старших школярів мати стильні, статусні речі, які сприятимуть росту їх популярності в очах оточуючих та цінності власної особистості.

Основу *четвертого фактору* – «Цілі та амбіції» – складають такі категорії, як «Цілі та амбіції» (0,71), «Цінності та моральні переконання» (0,70). Даний фактор пояснює 6,4% дисперсії. Він

дає можливість стверджувати, що сучасні старшокласники амбіційні та прагнуть досягати поставлених цілей відповідно до власних цінностей та моральних переконань.

Констатовано, що в структурі ідентичності досліджуваних переважає *індивідуальна* (особистісна), в якій домінуючим компонентом є цілеспрямованість особистості, яка розвивається на основі її високого рівня домагань, цінностей, моральних переконань, поцінування власної суб'єктності, зокрема своїх емоційних переживань та почуттів. Невід'ємною складовою *соціальної* ідентичності українців є репутація (перший фактор), яка, на думку респондентів, залежить від того, наскільки ти володієш собою, своїми жестами, своїми речами, які звички є переважаючими.

На другому етапі дослідження з метою вивчення особливостей етнічної ідентичності нами було використано методіку М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» (Twenty Statements Self Attitude Test). Даний тест-самоопис вперше був опублікований в статті «Емпіричне дослідження самоставлення» (Empirical Investigation of Self-attitude). Варто зазначити, що методіка не є формалізованою, тому її можна використовувати та адаптувати до будь якої проблематики та теорії, на яку опирається у своїх наукових пошуках дослідник [5].

Процедура дослідження покладалася в тому, що кожен учасник впродовж 12 хвилин мав надати до 20 відповідей на запитання «Хто Я?». Всього було отримано 1190 відповідей, із них 69 унікальних, тобто тих, що зустрічалися лише один раз, без повторів. Наступним кроком було вивчення частоти повтору наданих досліджуваними характеристик.



Рис. 2. Ієрархія ідентичностей досліджуваних

За результатами дослідження було створено ієрархічну систему конструктів ідентичностей досліджуваних (Рисунок 2). На першому місці знаходиться конструкт **«учень/школяр»** (98 повторів), потім ідуть конструкти: **«людина»** (78 повторів), **«донька/син»** (66 повторів), **«особистість»** (60 повторів), **«українець»** (58 повторів), **«друг/подруга»** (49 повторів), **«громадянин України»** (41 повтор), **«дівчина»** (32 повтори), **«онук/ка»** (32 повтори), **«сестра»** (32 повтори), **«майбутня студентка»** (14 повторів), **«спортсмен»** (14 повторів), **«дитина»** (13 повторів), **«майбутні батько/мама»** (12 повторів).

Слід зазначити, що серед найчастіше уживаних слів-відповідей ми виділили 14 (кількість повторів від 98 до 12, що становить від 74,8% до 9,2% від загальної кількості можливих повторів). Отже, дві третіх досліджуваних (74,4%) ідентифікують себе із «учнем/школярем». Такі результати є підтвердженням того, що особа ідентифікує себе в більшій мірі з тим, в яку діяльність вона безпосередньо включена, яка є для неї найбільш актуальною. Більше половини досліджуваних ідентифікують себе з «людиною» (59,5%) та з «донькою/сином» (50,4%). Отримані показники можуть свідчити про важливість для досліджуваних бути приналежним до сім'ї та до людства загалом.

Достатньо велика кількість досліджуваних описують себе як «особистість» (45,8%), а також – «українці» (44,3%), «друг/подруга» (37,4%), «громадянин України» (31,3%). Отже можемо

припустити, що респонденти сприймають себе як представників та громадян України, які мають свою особисту позицію, думку та вміють дружити. Також спостерігаємо самоідентифікацію досліджуваних із сім'єю «онук/ка», «сестра» (24,4%), приналежністю до статі - «дівчина» (24,4%). Невелика частина юнаків та дівчат виділяють характеристики, пов'язані з їх майбутнім: «майбутня студентка» (10,7%), «майбутні батько/мама» (9,2%); спортивною діяльністю – «спортсмен» (10,7%); соціальною роллю – «дитина» (9,9%).

Використовуючи метод контент-аналізу, нами було систематизовано отримані результати на дві категорії, запропоновані авторами методики: об'єктивні/консесуальні та суб'єктивні/субконсесуальні. Маємо такі статистичні показники: об'єктивні відповіді складають 54,4% (648 характеристик), суб'єктивні – 45,5% (542 характеристики).

Отримані дані підтверджують результати М. Куна, який стверджував, що досліджувані перш за все вказують консесуальні/об'єктивні відповіді, які характеризують соціальний статус та роль досліджуваного, його приналежність до певної групи [5]. До цієї категорії відносяться такі відповіді наших досліджуваних: «учень/школяр», «людина», «донька/син», «українець», «друг/подруга», «громадянин України» і так далі. Подібні результати були отримані В.М. Ситніковим та М.Ю. Кузьмінім [5]. Варто зазначити, що виділені категорії мають найбільші показники повторень.

Таблиця 2

Ієрархічна система складових ідентичності старших школярів

№	Виділена категорія	Відповіді	Кількість слів-відповідей
1.	Етнічна ідентичність	українець 58, проживання на Батьківщині 11, Представник українського народу 1, Народжений в Україні 1 і тому подібне	76 (6,1%)
2	Особистісні якості	Розумний/а 11, Добра людина 10, Відповідальна 9 і тому подібне	214 (17,1%)
3	Навчально-професійна діяльність	Учень 86, Школяр 12, Здобувач освіти 9 і тому подібне	174 (14%)
4	Сімейна приналежність	Донька 52, Онук/а 32, Сестра 32 і тому подібне	169 (13,5%)
5	Екзистенційне Я	Людина 78, Особистість 60, Індивідуальність 6 і тому подібне	156 (12,5%)
6	Соціальні ролі	Подруга 30, Друг 19, Однокласниця 6 і тому подібне	114 (9,2%)
7	Майбутнє/перспектива	Майбутня студентка 14, Майбутня мама/батько 12, Майбутня дружина/чоловік 9 і тому подібне	54 (4,3%)
8	Статева ідентичність	Дівчина 32, Жінка 3, Чоловік 5, Хлопець 9 і тому подібне	50 (4%)
9	Громадянська ідентичність	Громадянин/ка України 41 і тому подібне	41 (3,3%)
10	Вподобання	Меломан 8, Люблю їсти 2, Люблю науку 1 і тому подібне	28 (2,2%)
11	Спортивна діяльність	Спортсмен 14, Качок 4, Футболіст 5 і тому подібне	25 (2%)
12	Локальна (місцева) ідентичність	Житомир'янин 9, Живу в районі Крошня 1, Житель країни 1 і тому подібне	22 (1,8%)
13	Ім'я	Дімон, Дмитро, Вадим і тому подібне	19 (1,5%)
14	Релігійна ідентичність	Атеїст 6, Віруюча 5, Християнка 5 і тому подібне	17 (1,4%)
15	Ставлення до політичних процесів	Я за ЗЕ 2, Анархіст 1, Анти-мілітарист 1, Анти-радикал 1 і тому подібне	14 (1,1%)
16	Зовнішні характеристики	Гарна 3, Молодий 1, Красива 3, Брюнетка 1 і тому подібне	8 (0,64%)
17	Приналежність до спільноти	Член своєї сім'ї 1, Частина народу 1, Частина соціуму 1 і тому подібне	6 (0,48%)
18	Емоційні стани	Розчарування 1, Пригнічення 1, Мої емоції стимулює музика 1	3 (0,24%)

Так як задачею нашого дослідження є вивчення етнічної ідентичності школярів, нами було зроблено більш детальну класифікацію отриманих характеристик (Таблиця 2).

Отже за допомогою контент-аналізу було створено наступну ієрархічну систему структурних складових ідентичності досліджуваних (Рисунок 3).

Як бачимо, в структуру ідентичності сучасного школяра входить етнічна ідентичність, яка в ієрархічній системі посідає шосту позицію із 18 можливих та складає 6,1%. Передують в ієрархії ідентичностей такі категорії як «особистісні якості» (17,1%), «навчально-професійна діяльність» (14%), «екзистенційне Я» (13,5%), «сімейна приналежність» (12,5%), «соціальні ролі» (9,2%). На нашу думку, отримані результати є закономірними та відповідають віковим особливостям раннього юнацького віку, впродовж якого відбувається професійне, життєве та соціальне самовизначення, переосмислення світогляду та життєвої позиції, розвивається рефлексія та відкривається власне «Я».

**Висновки.** Етнічна ідентичність є структурним компонентом соціальної ідентичності, яка характеризується динамічністю і ґрунтується на унікальних культурних та соціальних особливостях етнічної групи впродовж усього життя особистості.

В структурі ідентичності українських старшокласників простежується переважання особистісної ідентичності над соціальною. Найбільш актуальними для юнаків є цілеспрямованість, рівень домагань, цінності та морально-етичні переконання. Також школярі більшою мірою орієнтуються на свою поведінку в соціумі та враження, яке вони справляють на оточуючих, що є критеріями соціальної ідентичності.

Структура ідентичності сучасного школяра є гетерогенною та має ієрархічну систему, що вміщує 18 категорій, домінуючими з яких є «Особистісні якості» (17,1%), «Навчально-професійна діяльність» (14%), «Сімейна приналежність» (13,5%), «Екзистенційне Я (12,5%)», «Соціальні ролі» (9,2%), «Етнічна ідентичність» (6,1%). Отримані дані підтверджують онтогенетичні особливості раннього юнацького віку, для якого характерним є якісна перебудова самосвідомості, пріоритетність навчально-професійної діяльності, пошук сенсу життя, розширення соціальних контактів, спрямованість на майбутнє.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці програми психологічного супроводу та розвитку етнічної самосвідомості осіб юнацького віку.

#### Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Бичко О.В. Психологічні особливості етнічної ідентичності студентської молоді Східного та Південного регіонів України : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія». Київ, 2004. 20 с.
3. Данилюк І.В. Етнічна ідентичність як соціокультурний і соціальнопсихологічний феномен. *Вісник Одеського національного університету*. 2009. Т. 14. Вип. 17 : Психологія. С. 155–162.
4. Журавльова Л.П., Шмиглюк О. Г. Етнічна ідентичність та особистісне зростання. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства* : монографія / ред. колегія: Т.В. Коломієць, Т.Ю. Кулаковський,

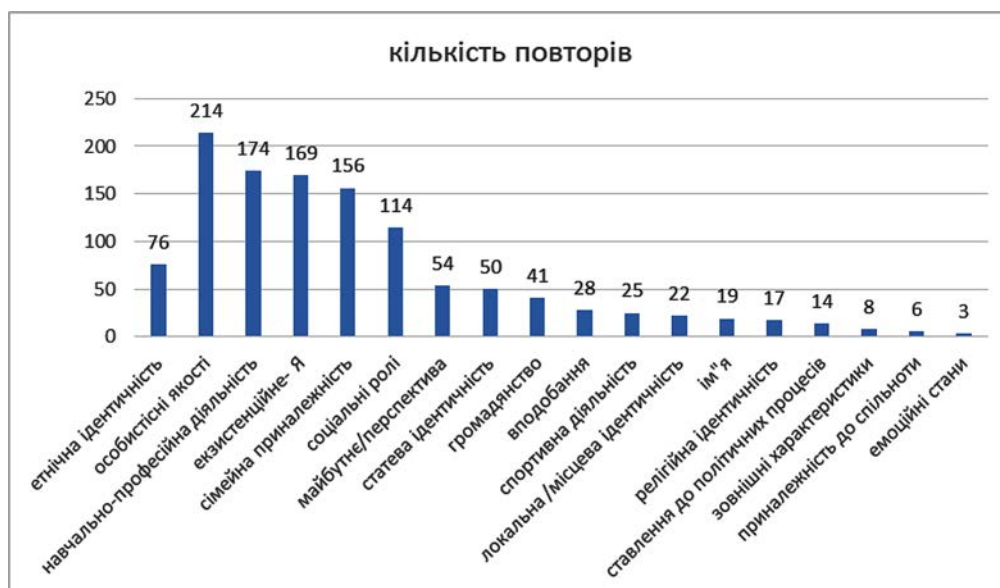


Рис. 3. Ієрархічна система складових ідентичності особистості в ранньому юнацькому віці

- Г.В. Пирог ; за науковою редакцією професора Л.П. Журавльової. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2020. С. 7–34.
5. Кузьмин М. Ю., Конопак И.А., Синева О.В. Проблема анализа методики «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда при помощи процедуры многомерного шкалирования. *Известия Иркутского государственного Университета. Серия «Психология»*. 2015. Т. 11. С. 15–26.
  6. Михальчук Ю.О. Психолого-педагогичні умови гармонізації етнічної самосвідомості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2005. 19 с.
  7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. Москва : Смысл, 1998. 389 с.
  8. Ставицький Г.А. Психологічні та соціальні чинники розвитку етнічної самосвідомості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.0 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2016. 23 с.
  9. Шмиглюк, О. Г. Статеві-вікові особливості ідентичності: крос-культурний аспект. *Sapience and Education a New Dimension*. 2018. VI (73). С. 57-63.
- 

### **Shmyhliuk O. H. Phenomenology and a structure of the personality ethnic identity in adolescence**

*The article deals with the study of the modern student ethnic identity. It is stated that ethnic identity is a structural component of social identity, characterized by dynamism and based on the unique cultural and social peculiarities of the ethnic group. Definitions of the "ethnic identity" notion are analyzed, the structural components of the phenomenon are specified (cognitive, affective and behavioral). In order to study personal and social identity, we used the "Demographic Questionnaire", modified by L.P. Zhuravliova and O.H. Schmygliuk (by agreement of the authors B. Pietrulewicz, J. Tivendell). The methodology of M. Kuhn and T. MacPartland "Who am I?", methods of experimental statistics (average data calculations), factor analysis (principal components) are used to study ethnic identity peculiarities of senior students.*

*It is determined that in the identity structure of the students under analysis individual (personal) prevails, in which the dominant component of the personality is purposefulness, which is developed on the basis of a high level of his/her aspirations, values, moral convictions, appreciation of his/her own subjectivity, in particular his/her emotions and feelings. In the hierarchy of social identity components of Ukrainian high school students, the focus is on social assessment, non-verbal manifestations and material well-being. It is found out that the identity structure of the modern student is heterogeneous and has a hierarchical system that includes 18 categories: "Personal qualities", "Educational and professional activity", "Family affiliation", "Existential I", "Social roles", "Ethnic identity", "Future / Perspective", "Gender Identity", "Civil Identity", "Interests", "Sporting Activity", "Local Identity", "Name", "Religious Identity", "Attitude to Political Processes", "External Features", "Community Affiliation", "Emotional states".*

*Obtained results confirm the ontogenetic peculiarities of early adolescence, which characterized by the qualitative restructuring of self-consciousness, the priority of educational and professional activity, the search for meaning in life, the widening of social contacts and the focus on the future.*

**Key words:** identity, ethnic identity, social identity, personal identity, ethnos.

УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.33>**О. О. Щербакова**кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків  
Національної академії медичних наук України»

## ПОТЕНЦІАЛ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Метою цього теоретико-методологічного дослідження було обґрунтування поняття «потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи», визначення психологічного змісту, структури та феноменології цього психологічного феномену.

Встановлено, що життєвий успіх як результативність досягнення важливих життєвих цілей, а також особистісне та суспільне визнання цієї результативності є обов'язковим фактором психічного благополуччя особистості. Вивчення показників (досягнутих результатів) життєвого успіху більш актуально для періоду дорослості. Для учнів основної школи доречнішим є дослідження потенційних аспектів досягнення життєвого успіху у сукупності його об'єктивних та суб'єктивних складових.

Обґрунтовано теоретичну модель потенціалу життєвого успіху. Потенціал життєвого успіху учня основної школи складають гармонійність особистості, детермінована діяльнісними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності).

У загальній структурі здібностей, що детермінують досягнення високого рівня успішності у навчанні (провідній діяльності учня) визначено академічні здібності (інтелект, пам'ять, креативність, мотивацію учіння), метакогнітивні здібності (метакогнітивну включеність у діяльність, імпліцитну теорію нарощуваного інтелекту) та соціальні здібності (соціальний інтелект, емоційний інтелект, моральні здібності як передумову духовного інтелекту).

До структури ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи віднесено діяльнісні (мотиваційну регуляцію, вольові якості, регуляцію негативних психоемоційних станів), соціальні (мінімізацію стрес-факторів освітнього середовища, оптимальну взаємодію з батьками) та внутрішньоособистісні (функціональні схема-режими та життєтворчі здібності).

Потенціал життєвого успіху учня основної школи визначено як системну якість, що є результатом динамічної взаємодії здібностей (академічних, соціальних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнісних, соціальних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в його провідній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психічного благополуччя школяра).

**Ключові слова:** академічно здібні учні, розвиток особистості, життєвий успіх, потенціал життєвого успіху, ресурси особистісного розвитку, гармонійність особистості, академічна успішність.

**Постановка проблеми.** Тема успіху та успішності на сьогодні є однією з ключових як у повсякденних міркуваннях сучасної людини, так і у наукових психологічних дослідженнях. У цій царині особливої актуальності набуває проблема виявлення механізмів та факторів розвитку потенціалів та ресурсів досягнення життєвого успіху академічно здібними школярами, оскільки, як показують результати численних досліджень, значні академічні успіхи як у початковій, так і подальшій освіті, не завжди корелюють із соціальним успіхом людини та рівнем її психічного, психологічного, соціально-економічного та фізичного благополуччя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Найбільш поширеним у психологічній літературі

є визначення успіху як позитивного результату діяльності суб'єкта з досягнення значущих для нього цілей, які відображають соціальні орієнтири суспільства. Успіх розглядається як специфічна форма або фактор самореалізації людини, що забезпечує її розвиток та прийняття соціумом.

Одним з перших дослідників успіху в історії світової психології є У. Джемс, який запропонував розглядати його як ключовий фактор становлення самоповаги особистості за формулою: самоповага = успіх / домагання [11, с. 91].

М.О. Батурін виділяє три значення, в яких поняття успіх використовується у сучасних психологічних дослідженнях: як об'єктивна оцінка результату діяльності людини, що є вищим кращим порівняно з нормативним рівнем або

певним стандартом; суб'єктивне уявлення про те, що досягнутий результат відповідає або перевищує встановлену мету; стан, який виникає у людини під час досягнення значущого результату [2].

А.В. Прокоф'єв також виділяє три аспекти змісту поняття успіх: результативність (досягнення встановлених цілей або принаймні приближення до них); порівняння та змагання (перевага досягнень конкретної людини над досягненнями інших); символічне суспільне визнання (визнання досягнутих результатів певною групою) [22].

Цілий ряд досліджень проблеми успіху проведено у галузі педагогічної психології, у межах якої успіх (ситуація успіху) розглядається як обов'язкова умова досягнення ефективності навчання.

А.С. Белкін визначає успіх як «переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або співпав з її очікуваннями, сподіваннями (рівнем домагань), або перевищив їх» [3, с. 31].

І.Д. Бех у розробці системи педагогіки успіху з метою надання терміну «успіх» «суб'єктивного (психологічного) звучання» (акцентування уваги лише на емоційній реакції суб'єкта на досягнення) використовує поняття почуття успіху, яке визначає як переживання задоволення чи радості, що виникає, якщо поставленої мети досягнуто [4].

Дослідження успіху у більш глобальному його розумінні передбачають виділення такого поняття як «життєвий успіх», досягнення та переживання якого є процесом та результатом активності людини протягом усього життєвого шляху. Через складність та багатозмістовність людського життя поняття життєвого успіху є таким же складним для визначення.

В екзистенційному психологічному консультуванні життєвий успіх розглядається як феномен, що проявляється у достовірності та авторстві життя, конструктивності життєвого вибору та відповідальності, реалізації значущих для людини смислів, пошуку та реалізації перетворень, що призводять до усвідомленої побудови власного життя та самого себе [6].

Загальна формула життєвого успіху, за твердженням Є.І. Головахи, має відображати взаємозв'язок актуальних та перспективних показників життєвого успіху: «об'єктивний життєвий успіх як сукупність минулих життєвих досягнень і суб'єктивно-перспективний успіх як готовність і здатність людини до подальшої самореалізації у різних сферах життя можуть бути безпосередньо порівняні лише у тому випадку, коли досліджується особистісний смисл і суб'єктивне значення минулого і майбутнього та порівнюються самооцінки життєвого успіху» [8, с. 94].

О.В. Лібін вважає, що життєвий успіх є вищим рівнем в організованій ієрархії різних видів успіху, на попередніх щаблях якої знаходяться успіх осо-

бистісний та професійний. Життєвий успіх, на думку дослідника, базується на сумісному досягненні обох цих видів. До «симптомокомплексу життєвого успіху» О.В. Лібін відніс високий рівень домагань, орієнтацію на вдачу, мотивацію досягнення, упевненість у собі, наступальну стратегію, позитивні очікування [17].

Н.В. Чепелева життєвий успіх розглядає у системі зовнішнього (соціально зумовленого) та внутрішнього (особистісно зумовленого) факторів. При цьому вона вважає, що при оцінці життєвого досвіду особистості акцентувати увагу варто, перш за все, саме на внутрішніх факторах – суб'єктивній задоволеності як відчутті того, що життя проживається успішно [27].

Н.О. Татенко стверджує що життєвий успіх – вибір особистістю позиції суб'єкта власного життя, який здатний адекватно співвіднести себе зі своїми життєвими завданнями, організувати діяльність [23].

Таким чином успіх, зокрема життєвий успіх, є досить складною філософською, психологічною та педагогічною категорією, у науковому тлумаченні якої на сьогодні відсутня однотайність. Водночас усі дослідження з цієї проблематики об'єднують визнання того факту, що досягнення успіху у різних сферах життєдіяльності та життєвого успіху взагалі, як би він не розумівся, є необхідною умовою та фактором психічного благополуччя людини. Аналізуючи фактори, механізми та інші особливості процесу досягнення життєвого успіху на різних етапах життя, слід зазначити, що вивчення проблематики успіху з точки зору його показників (досягнутих результатів) більш актуально для періоду дорослості, на етапі ж первинної соціалізації (зокрема в основній школі) більш доречним є дослідження потенційних аспектів досягнення життєвого успіху у сукупності його об'єктивних та суб'єктивних складових.

**Мета статті (постановка завдання).** Метою цього теоретико-методологічного дослідження було обґрунтування поняття «потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи», визначення психологічного змісту, структури та феноменології цього психологічного явища.

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи з того, що об'єктивним показником успіху (зокрема життєвого успіху) є досягнення високих (значних) результатів значущої для людини діяльності, доречно стверджувати: важливою складовою потенціалу життєвого успіху учня основної школи є академічна успішність, яка має вирішальне значення для отримання подальшої освітньої та професійної кваліфікації, а отже, має величезний вплив на життя людини в усіх його сферах. Саме тому обґрунтування психологічного змісту феномену «потенціал життєвого успіху учня основної школи» має розпочинатися з аналізу академічних здібностей школярів.

Найбільш поширеним у сучасній психології є визначення здібностей та їх суттєвих ознак, запропоноване ще Б.М. Тепловим, який зазначав: «По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, ніхто не стане говорити про здібності там, де справа йде про властивості, відносно яких усі люди рівні.

По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей.< ...>

По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені в цієї людини» [24, с. 262–263].

Виходячи з такого визначення, здібності, що детермінують успішність академічної діяльності учня основної школи, можна розуміти як соціально-психологічні та індивідуально-психологічні особливості індивідуальності, які забезпечують її успішність у плануванні, здійсненні та досягненні значних результатів навчальної діяльності.

Оскільки навчальна діяльність як найважливіша діяльність школяра (взагалі провідна для молодшого школяра та значна для молодшого підлітка) детермінована значною кількістю як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, здібності, що забезпечують її успішність, слід розглядати як складне утворення, що містить певну сукупність важливих елементів. Цілком логічно, що фундаментом цієї системи є власне академічні здібності, якісне поєднання яких утворює академічну обдарованість учня основної школи.

Безперечно, що основним елементом системи академічних здібностей учня основної школи виступає інтелектуальна обдарованість. Факт провідного значення когнітивних характеристик для досягнення високого рівня успішності у навчанні багаторазово підтверджений як класичними, так і сучасними емпіричними дослідженнями [28; 30]. Водночас ця закономірність встановлена для школярів, які навчаються у різних соціальних умовах [14; 25].

Визнаючи суттєву роль інтелекту для досягнення високих академічних результатів під час навчання у школі та подальшому здобутті вищої освіти, дослідники проблеми обдарованості зазначають, що успішність навчальної діяльності у школі та інших видів діяльності після її закінчення демонструють не тільки й не завжди ті, хто мають високі показники інтелекту. Так, Е.П. Торренс у результаті власних емпіричних досліджень встановив, що високий інтелект є дуже важливою, але не єдиною умовою досягнення високої успішності як шкільного навчання, так і усього майбутнього життя, оскільки для досягнення успіху людина потребує креативності як триади творчих здібностей, творчих умінь та творчої

мотивації. Креативність школяра пов'язана не тільки з результатами художньої діяльності, вона може виявлятися у мисленні, емоційних проявах, спілкуванні, окремих видах діяльності, водночас характеризувати як особистість в цілому, так і процес і результат створення окремих продуктів діяльності [21, с. 269]. Особливості взаємозв'язку інтелекту та креативності досить довго виступали предметом запеклих наукових дискусій. На сьогодні встановлено, що вони є незалежними, ортогональними здібностями, але високий рівень креативності не зустрічається у досліджуваних з коефіцієнтом інтелекту нижче середнього [12].

Прямий зв'язок академічних досягнень з показниками когнітивних здібностей (інтелекту та креативності) є досить зрозумілим та очікуваним, особливо з урахуванням того факту, що завдання з тестів інтелекту чи креативності зазвичай мають багато спільних рис, а тести інтелекту взагалі спочатку створювалися переважно для виявлення учнів, що не встигають у навчанні. Втім, ще починаючи з Л. Термена [33], дослідники визнають, що високий (принаймні, не нижче середнього) рівень розвитку когнітивних здібностей є обов'язковим, але не достатнім предиктором досягнення успішності у навчанні. Л. Термен, який спочатку майже ототожнював поняття обдарованості та високого рівня інтелекту, згодом отримав переконливі результати емпіричних досліджень, що встановили зв'язок високих академічних досягнень з мотивацією та іншими особистісними властивостями.

В одній з найбільш відомих у світовій психології концепцій Дж. Рензуллі обдарованість описано як взаємодію трьох характеристик особистості: інтелектуальних здібностей (з рівнем вище середнього), високого рівня креативності та мотивації як захопленості виконуваними завданнями [32].

Останніми десятиріччями у психологічних дослідженнях факт тісного взаємозв'язку пізнавальної та інших видів мотивації з високим рівнем навчальних досягнень є багаторазово доведеним. Виходячи з цього, ґрунтовне дослідження особистісних детермінант успішності навчальної діяльності (тим більш, провідної діяльності для учня основної школи) обов'язково має передбачати вивчення мотивів цієї діяльності. Водночас аналіз мотивації школярів має здійснюватися у двох площинах: перша – виявлення змістових аспектів мотивації учіння – оцінка мотивів, які спрямовують школяра на активну участь у навчальній діяльності (пізнавальні, досягнення саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні мотиви); друга площина аналізу мотивів навчальної діяльності – процесуальна, спрямована на вивчення особливостей функціонування мотивів учіння.

Отже, аналіз класичних та сучасних досліджень проблеми обдарованості дозволяє

визначити, що до змісту власне академічних здібностей у загальній структурі, що детермінують досягнення високого рівня успішності у навчанні, слід віднести високий рівень розвитку когнітивних здібностей (інтелекту, пам'яті, креативності) та мотивації учіння.

Дієвим засобом підвищення когнітивних можливостей людини, як показують результати сучасних досліджень [13], є метакогнітивні якості (зокрема метакогнітивна виключність у діяльність та імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту). Включення метакогнітивних здібностей до потенціалу життєвого успіху у структурі здібностей, що забезпечують академічну успішність, обґрунтовано результатами емпіричних розвідок, результати яких доводять, що метакогнітивні процеси безпосередньо впливають на успішність навчальної та професійної діяльності, так як вони виконують важливі функції: організація та контроль власної інтелектуальної діяльності [12; 15].

Метакогнітивна включеність у діяльність (усвідомленість) виступає як рефлексивна здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів. Метакогнітивна включеність у діяльність виявляється у схильності людини до планування пізнавальних процесів, включеність рефлексивних функцій у їх реалізацію, за рахунок яких здійснюється моніторинг-контроль пізнання. Отже, вивчення метакогнітивної включеності у діяльність учнів основної школи дозволяє суттєво збагатити уявлення про психологічний зміст потенціалу, що детермінує досягнення академічних успіхів учнів основної школи та загального життєвого успіху взагалі.

Важливою характеристикою метакогнітивних здібностей особистості є імпліцитні теорії інтелекту, які уявляють собою уявлення людини щодо потенційної можливості чи неможливості розвивати власні когнітивні здібності. К. Двек виявила два типи імпліцитних теорій інтелекту [29]. Прихильники «заданої» теорії інтелекту («entity theory») вважають рівень розвитку інтелекту постійним, малозмінюваним, фіксованим, погано контрольованим показником, внаслідок чого людина може «володіти» лише певною «кількістю» інтелекту. Прихильники іншої теорії – теорії «нарощуваного» інтелекту («incremental theory»), навпаки, вважають, що інтелект є керованою характеристикою людини, яку можна збільшувати та покращувати.

У регуляції навчальної діяльності школярів імпліцитні теорії інтелекту набувають особливого значення. Зокрема, як показала К. Двек, імпліцитні теорії інтелекту впливають на постановку різних навчальних цілей. Ті ж, хто вважає, що їх інтелектуальні здібності піддаються поліпшенню, розвитку, тренуванню, схильні ставити перед собою навчальні та пізнавальні цілі, вони праг-

нуть збільшити свою компетентність і майстерність, вважають більш привабливими нові, важкі і різноманітні завдання, які можуть допомогти чогось навчитися, просунути в своєму розвитку, отримати цінний досвід. Для учнів з імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту характерна конструктивна навчальна позиція – «більш важливо чогось навчитися, а не бути першим у класі» [29].

Разом з визнанням вирішальної ролі когнітивних і метакогнітивних здібностей та мотивації у регуляції навчальної діяльності школярів наприкінці ХХ століття виникло переконання у тому, що найважливішою детермінантою успішної самореалізації особистості у будь-якій діяльності та житті в цілому є здатності до ефективної взаємодії з оточуючими. В сучасних психологічних дослідженнях багаторазово обґрунтовано необхідність розширити діапазон тестованих особистісних властивостей, що входять до потенціалу академічної успішності, включивши в їх число соціально-комунікативні здібності, зокрема соціальний, емоційний та духовний інтелект.

Введення поняття соціальний інтелект пов'язують з роботами Р. Торндайка, який вперше виділив його як складову загального інтелекту та визначив як здатність розуміти інших та діяти або вести себе розумно стосовно оточуючих [1]. На сьогодні прийнято визначати соціальний інтелект як «здатність правильно розуміти та прогнозувати поведінку людей, яка необхідна для ефективної міжособової взаємодії та успішної соціальної адаптації» [15, с. 12]. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей) [26].

Наслідком розвитку концепції соціального інтелекту стало введення в науковий обіг поняття «емоційний інтелект», яке пов'язують з дослідницькою діяльністю американських психологів Дж.Д. Мейєра та П. Селовея (J.D. Mayer, P. Salovey) [1]. Вважається, що саме вони розробили першу модель емоційного інтелекту. Аналіз здібностей, що пов'язані з переробкою емоційної інформації, дозволив Дж.Д. Мейєру та П. Селовею виділити чотири компоненти емоційного інтелекту: ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності та спрямування уваги на важливі події, вміння визивати переживання, що сприяють вирішенню завдань; розуміння емоцій; управління емоціями. Американський дослідник Р. Бар-Он (R. Bar-On) виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту: самопізнання, навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності, управління стресовими ситуаціями, домінування позитивного настрою [18].

У російській психологічній науці категорію «емоційний інтелект» однією з перших використала



Г.Г. Гарскова [7], яка не тільки надала досить чітке визначення цього поняття, але й охарактеризувала його відмінності від загального інтелекту: «Емоційний інтелект продукує неочевидні способи активності задля досягнення цілей та задоволення потреб особистості. Якщо абстрактний та конкретний інтелект відображають закономірності зовнішнього світу, то емоційний інтелект відображає внутрішній світ у зв'язку з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю» [7; с. 26].

Найбільш відомий сучасний дослідник емоційного інтелекту Д.В. Люсін визначив його як «здібності до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними» [18], які містять в собі такі елементи: когнітивні здібності; уявлення про емоції; особливості емоційності. Водночас вчений виділив два види емоційного інтелекту – внутрішньоособистісний та міжособистісний.

На сьогодні у багатьох дослідженнях було доведено, що емоційність є ключовим фактором, що зумовлює досягнення життєвого успіху більшою мірою, ніж загальний інтелект.

Сутність психологічного змісту феномену «духовний інтелект» є «здатність діяти з мудрістю і співчуттям, зберігаючи внутрішню і зовнішню незворушність світу незалежно від обставин» [34], представлена низкою адаптивних розумових здібностей, заснованих на нематеріальних аспектах дійсності, які впливають на особистісне зростання [31].

В сучасних дослідженнях встановлено, що духовний інтелект характеризується трьома основними компонентами: трансцендентним, екзистенційним, моральним [9]. Виявлено, що онтогенетично першим розвивається моральний компонент духовного інтелекту, який представляє собою здатність до моральної саморегуляції та добросесної поведінки, що заснована на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя [9]. Отже, саме моральні здібності слід у першу чергу включити до моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи у структурі соціальних здібностей, що забезпечують досягнення успіху у провідній (навчальній) діяльності.

Таким чином, в теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи важливим змістовим блоком є здібності (академічні, метакогнітивні та соціальні), що забезпечують його успішність у провідній (навчальній) діяльності та спілкуванні. Втім, як показують результати численних досліджень, значні академічні успіхи як у початковій, так і у подальшій освіті, не завжди корелюють із загальним життєвим успіхом людини, отже обґрунтування психологічного змісту феномену потенціалу життєвого успіху має охоплювати визначення показників та факторів психічного благополуччя та повноцінного функціонування особистості. Аналіз результатів теоретичних та емпіричних розробок з проблем пов-

ноцінного функціонування людини дає підстави дійти висновку, що концепцією, в якій найбільш обґрунтовано визначено сутність та зміст показників психічного і психологічного благополуччя, є концепція гармонійної особистості О.І. Моткова [20]. В результаті теоретичних та емпіричних розвідок дослідник розглянув показники (ознаки) гармонійної особистості: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, самогармонізація особистості, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки [20].

Визначення провідних ресурсів гармонійності особистості є обов'язковим для обґрунтування психологічного змісту потенціалу життєвого успіху учнів основної школи. В створюваній у цій роботі теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи до таких ресурсів віднесено діяльнісні, соціальні та внутрішньоособистісні.

Сучасні вимоги до вивчення особливостей індивідуального розвитку учня основної школи передбачають дослідження мотивів його провідної (навчальної) діяльності. З метою встановлення ресурсів особистісної гармонійності школяра в освітньому процесі та освітньому середовищі школи аналіз мотивів як діяльнісних ресурсів має відбуватися у двох площинах. Перша площина – це змістовий аналіз мотивації навчання (через виділення предмета мотивації, того, що саме мотивує школяра). Друга площина вивчення мотивації як діяльнісного ресурсу розвитку особистості – це процесуальний аналіз мотивації учня, який спрямований на виявлення особливостей того, як функціонує навчальна мотивація учня. Аналіз досліджень з проблем мотивації навчальної діяльності школярів [10] дозволяє визначити такі найбільш суттєві змістові мотиви навчальної діяльності учня основної школи: пізнавальні, досягнення саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні. Процесуальний аналіз мотивації навчальної діяльності має передбачати вивчення особливостей прояву інтроєктного та ідентифікованого мотивів-регуляторів навчання та мотивів-цілей, які опосередковують навчальні досягнення учня (переваги над однокласниками, уникнення невдачі у навчанні, вдосконалення навчання).

Важливою складовою діяльнісних ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи є загальні вольові якості (організованість, рішучість, наполегливість, самостійність) та релевантні провідній (навчальній) діяльності вольові якості, що виявляються у наполегливості при виконанні домашніх завдань. Суттєвого значення також набувають особливості саморегуляції

негативних психоемоційних станів під час навчальної діяльності (шкільних страхів та шкільної тривоги).

До структури соціальних ресурсів гармонійного особистісного розвитку у теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи віднесено мінімізацію стрес-факторів навчальної діяльності (особливостей організації навчання, тиску вчителів та однокласників), оптимальну дистанцію з батьками та рівновагу батьківського контролю / допомоги при виконанні домашніх завдань.

Суттєвим індикатором благополуччя у сфері соціальних ресурсів особистісного розвитку дитини є феномени ранніх дезадаптивних схем та схемо-режимів, описані американським психотерапевтом Дж. Янгом [35]. Поняття «ранні дезадаптивні схеми» дослідник використовує для позначення ригідних уявлень про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. У складних або напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем виявляється у схемо-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними думками та моделями поведінки. До схемо-режимів віднесено: дисфункціональні «дитячі» режими (самотньої, кинutoї, приниженої, залежної, імпульсивної, недисциплінованої, розлюченої, впертої дитини), дисфункціональні «батьківські» режими (дорослий, який карає, та вимогливий дорослий), дисфункціональні копінгові режими (капітуляції, уникнення, гіперкомпенсації) та функціональні, здорові режими (щасливої дитини, здорового дорослого) [35]. Сформовані схемо-режими щасливої дитини та здорового дорослого виступають найважливішими внутрішньоособистісними ресурсами гармонійного розвитку індивідуальності школяра.

Розвиток гармонійної, психічно благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування в усіх сферах життя та успішного життєвого самоздійснення на всіх етапах життєвого шляху, пов'язаний із реалізацією фундаментальних життєвих компетенцій – життєтворчих здібностей: самопізнання та рефлексії, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку, здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованості у реалізації життєвих планів, подолання тимчасових труднощів, гнучкості у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, перегляду змісту життєвих цілей [5]. Визнання життєтворчих здібностей важливою детермінантою успішності життєвого самоздійснення потребує їх включення до структури внутрішньоособистісних ресурсів життєвого успіху учня основної школи.

Гармонійність особистості, детермінована діяльними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності) складають потенціал життєвого успіху учня основної школи.

Підсумовуючи проведений вище аналіз, можна обґрунтувати визначення потенціалу життєвого успіху учня основної школи як системної якості, що є результатом динамічної взаємодії здібностей (академічних, соціальних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнських, соціальних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в його провідній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психічного благополуччя школяра).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Гармонійність особистості детермінована діяльними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності).

Потенціал життєвого успіху учня основної школи складає гармонійність особистості, детермінована діяльними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності).

У загальній структурі здібностей, що детермінують досягнення високого рівня успішності у навчанні (провідній діяльності учня) слід визначити академічні здібності, метакогнітивні здібності та соціальні здібності.

До структури ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи слід віднести діяльнісні, соціальні та внутрішньоособистісні.

Потенціал життєвого успіху учня основної школи можна визначити як системну якість, що є підсумком динамічної взаємодії здібностей (академічних, соціальних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнських, соціальних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в його провідній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психічного благополуччя школяра).

Перспективи подальших досліджень мають полягати в емпіричній верифікації теоретичної моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи.

#### Література:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 83–95.
2. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. 99 с.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. Москва : Просвещение, 1991. 176 с.

4. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4 (45). С. 5–15.
5. Большакова А.М. Опитувальник життєтворчих здібностей. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 2 (29). С. 7
6. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения : Уроки Джемса Бюдженала. Москва : Смысл, 2001. 197 с.
7. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения*. 1999. Санкт-Петербург : Изд-во СПб. Ун-та, 1999. С. 25–26.
8. Головаха Е.И. Формула жизненного успеха. *Психология жизненного успеха : Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций*. Киев : Ин-т социологии АН Украины, 1995. С. 85–96.
9. Головіна О.Ю. Особливості духовного інтелекту у процесі розвитку моральної самосвідомості у студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. 12 с.
10. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов : структура, механизмы, условия развития : дисс. ... д. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2013. 441 с.
11. Джемс У. Психология. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
12. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 368 с.
13. Карпов А.А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ярославль : ЯГУ, 2013. 204 с.
14. Корнилов С.А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2012. 212 с.
15. Лашкевич Е.К., Трепачев П.М., Шакирзянова Е.В., Бубновская О.В., Ротэряну Ю.М. Психологическая школа формирования метакомпетенций в профессиональной деятельности психолога – Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2015. № 4(31). С. 214–219.
16. Леонтьев Д.А. Психология смысла : Природа, структура и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2007. 512 с.
17. Либин А. В. Стратегии жизненного успеха и мотивация достижения. URL: <http://www.profor.ru/1/MD LiteRC2/print.php?sid=6> (дата обращения: 24.10.08).
18. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
19. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2006. 56 с.
20. Мотков О.И. Ценностные представления о гармоничной личности людей разного возраста *Психологос* : электронная энциклопедия практической психологии. URL: [https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostnye\\_predstavleniya\\_o\\_garmonichnoy\\_lichnosti\\_lyudey\\_raznogo\\_vozrasta](https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostnye_predstavleniya_o_garmonichnoy_lichnosti_lyudey_raznogo_vozrasta).
21. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с
22. Прокофьев А.В. «Плюрализация успеха» : проблемы и парадоксы. *Этическая мысль*. Москва : ИФРАН, 2006. С. 196–211.
23. Татенко Н.О. Життєві завдання особистості як умова реалізації життєвого успіху. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ : ТОВ «Міленіум», 2007. Вип. 16 (19). С. 299–304.
24. Теплов Б.М. Способности и одарённость. *Психология индивидуальных различий*. Москва : ЧеРо; МПСИ, 2002. С. 262–272.
25. Тихомирова Т.Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении. *Знание. Понимание. Умение*. 2011. № 4. С. 207–213.
26. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
27. Чепелева Н. В. Жизненный успех как нарратив. *Успешность личности : потенциал та обмеження* : тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф., Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, березень 2010 р. URL: <http://www.psy-science.com.ua/department/Tezy-konfer-2010/chepeleva.doc>
28. Deary I.J., Strand S., Smith P. et al. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*. 2007. V. 35. N 1. P. 13–21.
29. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. 195 p.
30. Luo D., Thompson L.A., Detterman D.K. The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence*. 2006. 34(1). P. 79–120.
31. Noble K. Fostering Spiritual Intelligence: Undergraduates' Growth in a Course About Consciousness. *Oxford Review of Education*. 2008. № 26(2). P. 263–288.
32. Renzulli J.S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity In R. J. Sternberg & J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness*.

- New York : Cambridge University Press, 1986, P. 53–92.
33. Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA : Stanford University Press, 1959. 261 p.
34. Wigglesworth C. SQ 21: The Twenty – One Skills of Spiritual Intelligence. New York : Select Books, 2012. 223 p
35. Young J.E. Schema-focused therapy for personality disorders. *Cognitive behavior therapy*. New York : Routledge, 2002. P. 201–222.
- 

**Shcherbakova O. O. Potential of life success of academically capable elementary school student: ground of the psychological phenomenon**

*The aim of the theoretic-methodological research is to ground of the potential of life success of academically capable elementary school students' phenomenon.*

*It is set that life success (important life aims effectiveness, and personal and public confession of this results) is the obligatory factor of psychical well-being of personality. The study of indexes (attained results) of life success more topically for adult. For the elementary school students more appropriate is research of potential aspects of life success achievement (objective and subjective constituents of success).*

*The theoretical model of life success potential is reasonable. The life success potential of elementary school students is folded harmoniousness of personality, determined resources of activity, social resources and personal resources, in combination with the high level of academic success (success of main activity).*

*It is certain, that the general structure of capabilities, that determine the achievement of high level of success with studies (main activity of elementary school students) consists of academic capabilities (intellect, memory, creativity, motivation of learning), metacognitive capabilities (the metacognitive plugged in activity, implicit theory of the incremental intellect) and social capabilities (social intellect, emotional intellect, moral capabilities as pre-condition of spiritual intellect), are certain.*

*To the structure of resources of harmonious personal development of elementary school students, it is taken resources of activity (motivational adjusting, volitional internals, adjusting of the negative emotional states), social resources (minimization of stress factors of educational environment, optimal co-operating with parents) and personal resources (functional schema modes and life-creation abilities).*

*Potential of life success of capable elementary school students is certainly as system quality, that is the result of dynamic co-operation of capabilities (academic, social, metacognitive) and resources of personality development (activity, social, personal), realization of that allows to get the high academic success (as objective index of well-being of elementary school students in his main activity) with achievement of optimal level of personal harmoniousness (as an index of psychical well-being of elementary school students).*

**Key words:** *academically capable school students, personal development, life success, life success potential, resources of personality development, personality harmonious, academically success.*

УДК 159.923.5

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.34>**В. М. Юрченко**доктор психологічних наук, професор кафедри психології  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука»**М. М. Гришук**кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука»

## СИСТЕМНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ВІКОВИХ КРИЗ ІЗ ДОНЕВРОТИЧНИМИ СТАНАМИ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Стаття присвячена актуальній проблемі збереження психічного здоров'я населення, органічною складовою якої є проблема збереження психічного здоров'я дітей, особливо дітей шкільного віку, через налагодження системного психологічного супроводу їхнього психічного розвитку силами дитячих практичних психологів психологічної служби системи освіти.*

*Проаналізовано провідні концептуальні положення наукової полеміки відомих вітчизняних та зарубіжних психологів про вплив різного перебігу вікових криз на особливості психічного розвитку дітей та підлітків і формування у них передумов до невротичних розладів поведінки. Обґрунтовано складність, багатоконпонентність предмету дослідження, необхідність застосування системних засобів вивчення та корекції доневротичних форм поведінки у дітей шкільного віку. Уточнюється сутність понять «дезадаптація», «доневротичний стан», «невротичний розвиток».*

*Зроблені у ході теоретичного аналізу висновки створюють методологічні засади системного вивчення та психокорекції невротичного розвитку дітей та підлітків як наслідку дезадаптації до перебігу вікових криз в процесі психологічного супроводу. Суб'єктивним проявом дезадаптації є широкий діапазон психоемоційних порушень – від негативних переживань до клінічних, патологічних синдромів. Особливим станом, що характеризує такий перехід, визначено доневротичний стан як початок формування невротичної особистості, рання і кваліфікована психодіагностика і психокорекція якого є надійною психопрофілактикою такого процесу.*

*Загальний висновок статті полягає у невідкладній потребі вирішення проблем психологічного супроводу індивідуального розвитку особистості дітей шкільного віку. Активне залучення дитячих практичних психологів до психопрофілактики та психокорекції розладів емоційно-вольової регуляції поведінки дітей шкільного віку, використання ними адаптованих психологічних технологій та методів психотерапії дозволить успішніше вирішувати завдання, поставлене перед психологічною наукою суспільством – ефективна психологічна допомога становленню гармонійної особистості дитини.*

**Ключові слова:** вікова криза, дезадаптація, доневротичний стан, невротичний розвиток, системний підхід.

**Постановка проблеми.** У складних умовах змін та розвитку українського суспільства перед психологічною наукою, як у суто науковому, так і в практичному плані, постають першочерговими задачі збереження психічного здоров'я населення, вирішення яких повинно починатися із збереження психічного здоров'я дітей, особливо дітей шкільного віку, [1; 2, с. 91]. Здорова людина, на відміну від особистості із психічними розладами, здатна керувати своїм життям, ставити адекватні цілі та досягати їх, має активну життєву позицію. Одним із багатьох системних чинників, що, при певних несприятливих умовах, можуть порушувати психічну рівновагу особистості, особливо в дитячому віці, виступають вікові кризи. Саме тому проблема дослідження розвитку невротичних розладів поведінки дитини в контексті проблеми збереження психічного здоров'я населення не буде розглянута системно, якщо не охарактеризувати відомі психологічні науці погляди щодо

вікових криз та їх ролі у формуванні та психокорекції дитячих невротичних станів.

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

У наукових публікаціях поняття «криза» зустрічається в найрізноманітніших тлумаченнях. Феномен кризи як психологічне явище досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Л.С. Виготський [3], Д.Б. Ельконін та Л.Ф. Обухова [4], А.В. Запорожець та Я.З. Неверович, В.В. Давидов [5], Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович [6], І.С. Славина, Л.П. Блонський, І.С. Кон [7], О.А. Донченко і Т.М. Титаренко [8], Р.А. Ахмеров, Ф.Е. Василюк, Ch. Darwin, (1877 рік), E. Claparède (1911 рік), A. Cramer (1913 рік), П. Ломброзо (1915 рік), І. Россолімо (1922 рік), Ф. Арієс, Б. Зоззо, С. Холл, З. Фрейд [9], Е. Шпрангер, Е. Еріксон [10] та інші.

Теоретичний аналіз наукових досліджень особливостей перебігу вікових криз в онтогенезі дитини виявив, що вони можуть набувати значення нормативного переходу організації психіки

на її вищий рівень або призводити до дестабілізуючого процесу, який характеризується підвищеною вразливістю особистості та її невротичним розвитком.

**Мета статті.** Головні цілі роботи полягають в окресленні:

1) теоретико-методологічних засад системних досліджень проблеми збереження психічного здоров'я дітей через аналіз психологічних особливостей такого впливового чинника їхньої невротизації, як вікові кризи;

2) напрямку покращення психологічного супроводу індивідуального розвитку особистості школярів через активне залучення дитячих практичних психологів до психопрофілактики та психокорекції невротичних розладів емоційно-вольової регуляції поведінки дітей шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** З розвитком нових психологічних концепцій, методів наукового дослідження формувались численні підходи до розуміння вікової та диференціальної динаміки психічного розвитку людини. О.О. Рибалко виділяє такі: онтологічний (індивідуальний віковий розвиток як співвідношення біологічного та соціального); хронологічний («вікова динаміка визначається швидкістю, темпом, тривалістю та направленістю змін психічних форм в різні періоди»); структурний (за допомогою критеріїв диференціації та інтеграції досліджуються якісні та кількісні зміни на кожному етапі розвитку психіки); каузальний (проблема детермінації психічного розвитку як співвідношення внутрішніх та зовнішніх факторів). Загально визнаним є той факт, що індивідуальна зміна вікових періодів є найбільш сенситивним моментом психічного розвитку людини [4]. Переживання кризових змін безпосередньо впливає на ступінь зрілості індивідуальних та особистісних характеристик дитини на різних етапах її розвитку.

Вказуючи на кризи як переломні моменти в динаміці психічного розвитку дітей, Л.С. Виготський надавав такому явищу, яке за психологічним змістом визначається переходом, змінами в психічних та особистісних характеристиках, виникненням якісних новоутворень у життєдіяльності особистості, значення меж, що відділяють один вік від іншого. Розкрити психологічну сутність криз, на його думку, – значить зрозуміти внутрішню динаміку розвитку в певний період [3]. Доповнивши теорію Л.С. Виготського про психологічний вік, Д.Б. Ельконін включив в закон періодичності не тільки певні критерії, але й по новому пояснив зміст криз розвитку. Так, кризи 3 років та 11-12 років – кризи ставлення, після них у дітей виникає можливість орієнтації в людських взаєминах; 1 рік, 7 років – світоглядні кризи, які відкривають можливість орієнтації у світі речей та об'єктів [4].

А.В. Запорожець та Я.З. Неверович показали, що в процесі розвитку дитини через специфічні кризи, які пов'язані з появою нових форм співпереживання, співчуття іншому, змінюється місце емоцій у загальній структурі поведінки, у спільній діяльності та спілкуванні.

У психології багато авторів [3; 4; 5; 6; 7] використовують в своїх теоріях вікових криз ідею адаптації, розуміючи її як пристосування до середовища, що здійснюється психікою в цілому або окремими психічними системами. В деяких психологічних теоріях використовується це поняття досить широко, в інших – частково. При розробленні теорії криз також враховується таке поняття, як «адаптація» і, відповідно до нього, «деадаптація» особистості. Означене поняття застосовується в широкому розумінні як філософська категорія, що позначає відповідність між живою системою та зовнішніми умовами, причому адаптація – це і процес, і його результат, тобто певна організація [11, с. 105].

Досліджуючи особливості періодизації та психологічні характеристики молодшого шкільного віку, В.В. Давидов підмічає відсутність ознак кризи адаптації до певного впливу середовища в житті тих дітей, які взагалі не відвідували школу. Ці спостереження можуть свідчити про зв'язок вікових криз з переходом та адаптацією дитини до певних стандартів у суспільстві [5]. Д.Б. Ельконін зазначає, що, в порівнянні з дошкільником, який має дві сфери соціальних взаємин, молодший школяр переживає кризу диференціації та розгалуження цих взаємин як системи спілкування: «дитина – вчитель», «дитина – дорослий», «дитина – батьки», «дитина – діти». При чому змінюється і взаємний вплив цих підсистем на функціонування дитини. Дослідження Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, І.С. Славіної показали, що підсистема «дитина – вчитель» починає визначати ставлення дитини до батьків та до дітей [4; 6; 8].

Л.С. Виготський підходив до підліткового періоду як до історичного утворення. Поєднання, на його думку, трьох напрямів дозрівання (органічного, статевого та соціального) характеризує цей період як вирішальний, перехідний, критичний. Л.П. Блонський вважав, що особливості перебігу та тривалості підліткового віку змінюються в залежності від рівня розвитку суспільства. Тобто вітчизняні дослідники встановлюють суб'єктивні критерії тривалості підліткового віку в залежності від соціального статусу та тривалості освіти людини. Такий кут зору показує індивідуальні характеристики переживання кризи даного періоду [3; 4].

Д.Б. Ельконін, аналізуючи значення новоутворень, що виникають з провідної діяльності попереднього періоду, пов'язує кризу розвитку з внутрішньою готовністю розширювати репертуар

патернів взаємин із навколишньою дійсністю. Тільки спілкуючись, конфронтуючи з оточуючими, вирішуючи потребу в самовираженні, підлітки набувають знань про свої можливості, що значно впливає на особистісне зростання та формування життєвих перспектив. Тому, на думку Т.В. Драгунової, з'являються наступні види позитивної та негативної поведінки: копіювання зовнішніх ознак дорослішання (куріння, гра в карти, вживання алкогольних напоїв, особлива лексика, прагнення одягатись по дорослому та інші); демонстрація хлопчиками-підлітками якостей «справжнього чоловіка» (сила, сміливість, мужність, витривалість, відданість у дружбі та інше); соціальна зрілість (різні види співробітництва дитини з дорослими, де підліток займає місце помічника); інтелектуальна дорослість (прагнення підлітка щось знати та вміти «по-справжньому»). Зусилля бути дорослими можуть зустрічати опір, і дитина розуміє, що повноцінного місця в системі взаємин із дорослими вона ще зайняти не може.

Існує чимало визначень кризи, і визначення ці різні, оскільки автори підкреслюють значущість явища в житті людини певного віку [8; 12]. Сучасні психологи, які вивчали життєвий шлях особистості, спостерігали, що на кожному етапі є проблеми, події, які люди долають успішно, а є й такі, що стають причиною їхніх життєвих криз. У кризовій ситуації особистість стає перед необхідністю оновлення, перебудови не окремих планів, цінностей, відносин, а всього життєвого світу. Тому у науці з'явилися такі поняття, як мотиваційна криза, життєвий шлях особистості, стратегія життя, переживання критичних ситуацій та інші. Так, І.С. Кон поділяє життєві кризи на нормативні, природні, статистично нормальні, минулі, і на «ненормативні», які не є результатом нормальної логіки розвитку особистості, а є наслідком особливих випадкових обставин. Перелічені типи криз не обов'язково притаманні певному календарному періоду життя особистості. Їх виникнення і процес розвитку суто індивідуальний [7].

Таким чином, можна констатувати створення у вітчизняній науці теорій криз особистості, які мають як позитивні, так і негативні моменти. Ф.Е. Василюк до недоліків теорій криз відносить: еkleктичність теоретичних побудов; деяку теоретичну роздрібненість, відсутність чітких дефініцій; нерозробленість власної категоріальної системи й відсутність зв'язку понять, що використовуються, з академічними психологічними уявленнями; конкретні теоретичні положення, які переважно відтворюють те, що відомо з інших типів критичних ситуацій.

Позитивними сторонами теорій криз, на погляд дослідників, є такі: різноманітні розробки технологій «кризової інтервенції»; оцінювання кризи як можливості розвитку особистості; детальний опис фаз проходження кризи; створення класифіка-

ції кризових ситуацій; намагання розгляду різних аспектів кризи: ситуаційного, інтерперсонального та індивідуального.

Зарубіжні дослідження психічного розвитку дітей відкриває праця D. Tiedmann (1787 рік). Вона містить спостереження за розвитком психічних здібностей дитини. У подальшому по цій проблематиці провів дослідження W. Preyer, результати яких виклав в книзі «Душа дитини» (1891 рік). Тривалий час дослідники дитячої психіки обмежувались описами емоційних проявів у спостереженнях за власними дітьми (Darwin Ch., 1877 рік; Claparede E., 1911 рік; Cramer A., 1913 рік; Ломброзо П., 1915 рік; Россолімо І., 1922 рік та інші).

З. Фрейд у своїй психоаналітичній теорії етапам життя людини надає значення стадій психосексуального розвитку. Відповідно кризи переходу, адаптації він пов'язує з викривленням наступного розвитку через «фіксацію афекту», формування невротичної (психопатичної) структури особистості. Е. Шпрангер підходить до трактування провідних новоутворень у розвитку через усвідомлення власної індивідуальності, пізнання внутрішнього світу. На його думку, допомогти дитині та підлітку вгамувати свої страхи та кризові стани може тільки духовне ставлення до себе, сила ідеальних прагнень, любов оточуючих [9].

Досліджуючи поетапне формування цілісної особистості, Е. Еріксон надавав віковим кризам важливого значення. Він підкреслював, що психологічна напруга, яка є невід'ємною від формування цілісної особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому живе людина, від внутрішньої суперечливості суспільної ідеології [10].

Французький етнограф та історик Ф. Арієс, психолог Б. Зоззо запропонували виділяти підлітковий вік з відповідними кризами переходу та адаптації в залежності від перебігу статевого дозрівання, соціального положення, тривалості освіти та початку професійної діяльності юнаків та дівчат. С. Холл зміст підліткового віку описує як кризу самопізнання, подолавши яку людина набуває відчуття індивідуальності [4].

Враховуючи дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, ми виділяємо ефективні, конструктивні, непродуктивні та навіть деструктивні форми подолання кризових станів, що певним чином впливають на невротичний розвиток дітей та підлітків. Водночас внутрішньоособистісні конфлікти визначають феноменологію кризи, але не вичерпують її.

Серед факторів, що впливають на виникнення та розвиток криз особистості та формують невротичні розлади, доцільно виокремити дві великі групи – внутрішні (інтрапсихічні) та зовнішні

(впливи середовища). Що до першої групи, то становлення та індивідуальний розвиток людини дезадаптують різні акцентовані риси та деформацію пізнавальної діяльності (відбувається порушення форм психологічної адаптації). Це стосується, наприклад, підлітків, в яких не склалася адаптаційна система. Тобто в основі криз особистості лежать дезадаптаційні процеси, які можуть відбуватись в головних сферах людської діяльності – пізнавальній, перетворювальній і комунікативній.

Об'єктивно дезадаптація проявляється у зміні поведінки дітей та підлітків в соціальному середовищі, в обмеженій здатності справлятися з соціальними функціями або в патологічній трансформації поведінки. Суб'єктивним проявом дезадаптації є широкий діапазон психоемоційних порушень – від негативних переживань до клінічних, патологічних синдромів. Таким чином, як зазначають дослідники, соціально-психологічна дезадаптація не тотожна поняттю хвороби і проявляється в непатологічній та патологічній формах. Непатологічна дезадаптація виступає у формі відхилень в поведінці і переживаннях суб'єкта, пов'язаних з недостатньою соціалізацією, наявністю суспільно не схвалюваних установок особистості, різкою зміною умов існування, втратою ціннісних орієнтирів та інше. Патологічна форма адаптації формує ригідні психічні структури, клінічні синдроми [11].

Структура і механізм непатологічної і патологічної дезадаптації мають суттєву відмінність. В першому випадку викривлення розвитку відбувається за рахунок звуження сфери діяльності і послаблення її інтенсивності, однак тут не спостерігається структурне порушення адаптаційних механізмів – вони тимчасово обмежуються. В разі патологічної дезадаптації відбувається руйнування основних напрямів адаптаційної діяльності з появою патологічних варіантів адаптації, фіксуються патологічні форми поведінки. За певних умов елементи двох форм дезадаптації переходять одна в одну. Особливим станом, що характеризує такий перехід, на нашу думку, є доневротичний стан в процесі формування невротичної особистості [2, с. 6].

Проаналізувавши основні наукові погляди на процес невротизації дітей шкільного віку та провідні психолого-психотерапевтичні підходи до профілактики і корекції дитячих невротичних станів, ми підготували та реалізували відповідне емпіричне дослідження [2]. Вибірка обстежуваних формувалась за бажанням батьків та дітей (ідентифікованих клієнтів) в контексті їхнього запиту на роботу практичного психолога з додержанням принципів психологічної корекції (консультування), системної сімейної психотерапії (європейський сертифікат психотерапевта) та етичних засад роботи психолога.

Для ефективного проведення психодіагностики зазначено вибірку дітей було розділено згідно з концептуальними положеннями В.В. Ковальова про особливості нервово-психічного реагування молодших школярів та підлітків на такі підгрупи: I підгрупа – 32 особи, «афективний тип реагування» (8–10 років); II підгрупа – 21 особа, «емоційно-ідеаторний тип реагування» (11–17 років). Збір анамнестичних даних проводився з метою аналізу звернень батьків дітей I та II підгруп щодо розладів їхньої поведінки та виявив такі види скарг: неслухняність, підвищена активність, небажання вчитись, конфліктність з сестрою/братом, конфліктність з батьками, нав'язливі рухи, підвищена образливість, тривожність тощо.

Аналіз об'єктивних та суб'єктивних психодіагностичних даних обох підгруп дітей (індивідуальні та середні показники, інтегральні об'єктивні та суб'єктивні показники рівнів невротизації) підтвердили наявність у них таких змін, як особистісна дезадаптація, відхід від реальності, зниження допитливості та прагнення до спілкування, соціальну неадекватність та дисбаланс в системі ставлення обстежених дітей до референтного оточення, дисфункціональність їхніх сімей.

Реалізоване нами дослідження впливу системи факторів на збільшення інтенсивності передумов формування доневротичних станів у дітей та підлітків виявило високий рівень такого дисгармонійного процесу. Дійсно, з точки зору багатьох психологів, вікові кризи містять як позитивні, так і негативні компоненти. Вдале їх поєднання – це прогрес в розвитку людини. Невдала реалізація переходу з одного вікового періоду в інший, невирішення психологічних конфліктів та суперечностей – це небезпека в подальшому повноцінному розвитку та функціонуванні особистості дітей та підлітків. Цей факт обумовлює необхідність застосування системного підходу [14] до вивчення і корекції (системна сімейна психотерапія) доневротичних станів дітей та підлітків.

Для реалізації цієї мети нами була розроблена та експериментально апробована авторська модифікація класичної технології системної сімейної психотерапії («АМССП») як психологічного засобу профілактики та корекції початкової невротизації дітей шкільного віку, яка реалізує психологічні умови її ефективного використання практичними психологами.

Аналіз результатів проведеної «АМССП» з дітьми та їхніми сім'ями під час формувального етапу експериментального дослідження (отримання зворотного зв'язку від батьків та дітей вибірки, що зазначено у протоколах стенограм психокорекції; спостереження за психоемоційними змінами в поведінці дітей в умовах психологічного супроводу) показав, що відбулись не тільки цілеспрямовані позитивні зміни в складних



переживаннях дитини (пом'якшення/зменшення початкових невротичних розладів їхньої поведінки), але і покращилось функціонування всієї системи «дитина – батьки» [2, с. 13].

Матеріали контрольного етапу експериментального дослідження показують, що відбулись суттєві позитивні зміни (математико-статистично достовірні) в узагальнених показниках рівня невротизації обстежених дітей, одержаних до та після психокорекційної роботи.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином можна констатувати, що поставлені теоретична і практична цілі статті досягнуті. Це дозволяє зробити наступні висновки.

1. Теоретико-методологічні засади системного дослідження проблеми збереження психічного здоров'я дітей обов'язково повинні включати в себе основні визнані психологічні особливості такого впливового чинника їхньої невротизації, як вікові кризи.

2. Враховуючи точки зору вітчизняних та зарубіжних науковців, результати власних досліджень, ми вважаємо, що важливо вирізняти ефективні, конструктивні, непродуктивні та деструктивні форми подолання кризових станів, які певним чином впливають на невротизацію розвитку дітей та підлітків.

3. Серед факторів, що впливають на виникнення та розвиток криз особистості та формують невротичні розлади, доцільно виокремлювати та досліджувати дві великі групи – внутрішні (інтрапсихічні) та зовнішні (впливи середовища). В основі криз особистості лежать дезадаптаційні процеси, які можуть відбуватись в головних сферах людської діяльності – пізнавальній, перетворювальній й комунікативній.

4. Об'єктивні показники дезадаптації виявляються в зміні поведінки дітей та підлітків в соціальному середовищі, в обмеженій здатності справлятися з соціальними функціями або в патологічній трансформації поведінки. Суб'єктивним проявом дезадаптації є широкий діапазон психоемоційних порушень – від негативних переживань до клінічних, патологічних синдромів.

5. Непатологічна (доневротична) дезадаптація виступає у формі відхилень в поведінці і переживаннях суб'єкта, пов'язаних з недостатньою соціалізацією, наявністю соціально несхвалюваних установок особистості, різкою зміною умов існування, втратою ціннісних орієнтирів та інше. Патологічна (невротична) форма адаптації формує ригідні психічні структури, клінічні синдроми.

6. Структура і механізм непатологічної і патологічної дезадаптації мають суттєву відмінність. За певних умов елементи двох форм дезадаптації переходять одна в одну. Особливим станом, що характеризує такий перехід, на нашу думку,

є доневротичний стан в процесі формування невротичної особистості, рання і кваліфікована психодіагностика і психокорекція якого є надійною психопрофілактикою такого процесу.

7. Існує невідкладна потреба вирішення проблем психологічного супроводу індивідуального розвитку особистості дітей шкільного віку. Активне залучення дитячих практичних психологів до психопрофілактики та психокорекції доневротичних розладів емоційно-вольової регуляції поведінки дітей шкільного віку, використання ними адаптованих системних психологічних технологій та методів психотерапії («АМССП») дозволить ефективніше вирішувати завдання, поставлене перед психологічною наукою суспільством, – ефективна психологічна допомога становленню гармонійної особистості дитини.

#### Література:

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.
2. Грищук М.М. Психопрофілактика та психокорекція початкової невротизації дітей шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 22 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. *Собрание сочинений. В 6-ти т.* Т. 4. Москва : Педагогика, 1984. С. 244–268.
4. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Москва : Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва, 1986. 263 с.
6. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Москва, 1995. 212 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва, 1989. 192 с.
8. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность : конфликт, гармония. Киев, 1989. 205 с.
9. Шерток Л., де Соссюр Р. Рождение психоаналитика. Москва : Прогресс, 1991. 288 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. Москва, 1996. 263 с.
11. Абрамова А.Г., Тихоненко В.А., Бергельсон Л.Л. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида. *Вопросы психологии.* № 4. Москва, 1981. С. 43–46.
12. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1994. 24 с.
13. Основы практической психологии : учебник / В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін. ; за ред. В.Г. Панка. Київ : Либідь, 1999. 536 с.
14. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис. Рівне, 2006. 574 с.

**Yurchenko V. M., Hryshchuk M. M. Systemic aspects of studying the connections of age crisis in children with formation of their pre-neurotic states**

*The article is devoted to the actual problem of maintaining the mental health of the population, the natural component of which is the problem of maintaining the mental health of children, especially school-age children, through the establishment of systemic psychological support for their mental development by the practical children's psychologists of the psychological service of the educational system.*

*The leading conceptual positions of scientific controversy of well-known domestic and foreign psychologists on the impact and interdependence of different age crisis specifics on the mental development of children and adolescents and formation in them preconditions for conduct disorder have been analyzed. The complexity, multicomponentity of the research subject, the necessity of using systemic means of studying and correction of pre-neurotic forms of behavior in school children are substantiated. The essence of the concepts of maladaptation, pre-neurotic condition and neurotic development is clarified.*

*The findings of the theoretical analysis create a methodological basis for the study and psychocorrection of the neurotic development of children and adolescents, as a consequence of maladaptation to the age crisis, in the process of psychological support. The subjective manifestation of maladaptation is a wide range of psycho-emotional disorders - from negative experiences to clinical, pathological syndromes. A special condition that characterizes such a transition is the pre-neurotic condition as the beginning of formation of a neurotic personality, the early and qualified psychodiagnosis and psychocorrection of which is reliable psychoprophylaxis of such a process.*

*The overall conclusion of the study is that there is an urgent need to address the problems of psychological support of the individual development of personality of school-age children. Active involvement of practical children's psychologists in the psychoprophylaxis and psychocorrection of disorders of emotional and volitional regulation of behavior of school-age children, and the use of adapted psychological technologies and methods of psychotherapy will allow to solve more effectively the tasks set before the psychological science by society - an effective psychological and emotional help in development of harmonic child's personality.*

**Key words:** *age crisis, maladaptation, pre-neurotic condition, neurotic development, systemic approach.*

УДК 159.938.3:378.015.311

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.35>**Б. А. Якимчук**

кандидат психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології  
факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

## ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

*У статті здійснено опис основних підходів до розуміння акту творчості та описано потенціал можливостей творчого розвитку студентів. Висвітлено окремі питання, що є актуальними для аналізу творчого розвитку сучасного студента та можливостей його цілеспрямованого становлення у психологічному плані.*

*Виявлено основні причини, за яких відбувається актуалізація творчого потенціалу студента. Описано ключові перешкоди у реалізації творчого потенціалу особистості суб'єкта учіння. Виокремлено критерії аналізу творчого потенціалу студента та умов його розвитку. Обґрунтовано підхід до творчості як: можливість індивіда руйнувати існуючі усталені шаблони для формування нового; визначеність новизни кінцевого результату чи творчого продукту; самовираження особистості студента: когнітивний (пізнавально-мотиваційний); емоційний (ставлення та переживання); рефлексивний (прагнення саморозвитку); середовищний (соціальне оточення). Підкреслено, що тісна взаємозалежність специфіки творчої діяльності від оточуючого простору індивіда проявляється у соціально активній чи пасивній орієнтації. Виказано думку про те, що базисними складниками творчо орієнтованого навчального процесу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентом, прийняття особистісної відповідальності та орієнтація на творчий пошук. Виділено три ключові методологічні підходи до розгляду творчої діяльності: нормативний (домінування репродуктивних методів навчання, спрямованих на засвоєння готової інформації), орієнтувальний (проблемні методи навчання, враховуючи умови самостійності та продуктивності з боку студента як суб'єкта учіння) та конструктивний (посилення ролі мотивів учіння як активного процесу освоєння студентом нового знання). Відмічено, що творчий розвиток здійснюється саме на конструктивному методологічному освітньому рівні. Підведено підсумок про те, що ключовими вимогами до підготовки сучасного творчо орієнтованого молодого фахівця у вищому навчальному закладі є створення умов, які дають студентові можливість набутти здатності вчитися, тобто самостійно освоювати нове знання, і, як наслідок, бути творчо активним та продукувати нове знання та здобувати нові досягнення.*

**Ключові слова:** творчий потенціал, творчий розвиток, установка на творчість, складники творчості, перешкоди творчої діяльності.

**Постановка проблеми.** Сьогодні вища освіта тісно пов'язана з оволодінням студентом уміннями та навичками, що визначають їх професійну успішність. Іншими словами, конкурентоздатний фахівець у значній мірі повинен визначатися здатністю функціонувати в умовах невизначеності, перебувати у нетипових ситуаціях, працювати з новими задачами, які ще не мають інструкції до вирішення.

Творчий потенціал особистості, будучи предметом посиленої уваги фахівців, не має, проте, суттєвого застосування у навчально-освітній діяльності. Більшість спеціалістів пропонують такі підходи до творчості, які не передбачають інтеграції творчої діяльності у навчальний процес вищого навчального закладу (далі – ВНЗ). Водночас втрачається специфіка підходу до розуміння особистості суб'єкта учіння як активного учасника саморозвитку та деінтенсифікується вплив творчого складника на процеси побудови навчальних планів та основних спрямувань учбового процесу.

Ми підтримуємо підхід до навчальної діяльності сучасного студента, за якого знання складає переважати над творчо-практичною, та передують підхід до актуалізації власних творчих умінь студентів. Це проявляється не лише у збільшенні кількості практично орієнтованих завдань та стимулюванні вирішення студентами проблемно-орієнтованих задач, а й у ранньому включенні у процеси трансформації та впровадження у практику діяльності набутих знань з вираженим творчим підходом.

**Огляд останніх досліджень і публікацій.** Проблематика творчого розвитку особистості, зокрема у студентському віці, є об'єктом постійної уваги науковців. Серед фахівців, що плідно працюють в даній науковій сфері останніми роками, відмітимо В.І. Андрєєву, Н.П. Волкову, І.В. Гриненко, П.Ф. Кравчук, А.С. Майданову, І.П. Особова, Н.І. Остапенко, О.І. Янкович тощо. Фундаментальні питання творчої діяльності

розроблялися у працях Є.П. Ільїна, О.С. Кочарян, Є.В. Фролової, В.М. Павленко та інших.

Водночас актуальність нашої публікації визначена саме недостатньою методико-технологічною обґрунтованістю явища творчого розвитку студента за сучасних умов його навчально-професійного розвитку, і складає суперечність, що викликає потребу у деталізованому розгляді питання творчого розвитку сучасного студента з нових позицій, враховуючи актуальні світові виклики.

**Мета статті** полягає у висвітленні окремих питань, що є актуальними для аналізу творчого розвитку сучасного студента та можливостей його цілеспрямованого становлення у психологічному плані.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Творчий розвиток, без сумніву, є інтегральним процесом навчальної діяльності студента. Сьогодні можна стверджувати неможливість повноцінного саморозвитку особистості фахівця без активно-творчого підходу до будь-якої, зокрема професійної та навчальної діяльності. О.Г. Онишко влучно відмічає, що «творчі здібності виступають як інтеграція досягнення результатів конкретної діяльності» [8, с. 178]. Серед провідних питань, які при цьому потребують ґрунтовного дослідження та розробки відповідних методологічних підвалин, особливу увагу доцільно приділити розробці методичного забезпечення динамічного розвитку творчих здібностей сучасних студентів як майбутніх фахівців.

Узагальнюючи теоретичні напрацювання дослідників з теми творчого розвитку особистості, можемо відзначити такі основні підходи до розуміння творчості як виду діяльності (рис. 1).

Творчість ми визначаємо як фундаментальну особистісну якість, що обов'язково включає три складники: по-перше, можливість індивіда руйнувати існуючі усталені шаблони для формування нового; по-друге, визначеність новизни кінцевого результату чи творчого продукту; по-третє, самовираження особистості (як процес і як результат).

\* **містичний підхід:** творчість як щось наперед задане, те, чим особистість наділена «зверху»;

\* **комерційний підхід:** творчість як засіб створення кошовного продукту або продукту, що приносить дохід;

\* **пізнавальний підхід:** творчість як наслідок пізнання дійсності, пов'язаний з розширенням особистісного досвіду;

\* **соціально-особистісний підхід:** творчість як глибока соціальна адаптивність індивіда до умов оточуючого середовища, здатність використовувати наявні ресурси для постійного саморозвитку;

\* **психоаналітичний підхід:** творчість як прояв Еґо, вираження власних потаємних прихованих бажань та поривів;

\* **психометричний підхід:** творчість як кількісна міра розвиненості особистості.

Рис. 1. Базисні підходи до розуміння поняття творчої діяльності

Ключовими умовами творчої діяльності ми вважаємо:

– ставлення до творчої проблеми як до виклику;

– цілеспрямовану установку на творчість;

– наявність предметних знань та навичок в межах творчої проблеми;

– мінімізацію впливу стереотипів при вирішенні творчої задачі.

Послідовність реалізації складників творчої діяльності ми можемо виразити такою поступальною залежністю (рисунки 2).

Методи науково-психологічного дослідження творчої діяльності загалом можуть бути визначені компонентами, представленими на рисунку 2, відповідно до обраного підходу (дивись рисунок 1). Водночас структура творчого процесу передбачає обов'язкове залучення усіх вказаних компонентів [7].

На основі проаналізованого матеріалу можемо визначити чотири основні складники творчого розвитку особистості студента:

1) когнітивний (пізнавально-мотиваційний);

2) емоційний (ставлення та переживання);

3) рефлексивний (прагнення саморозвитку);

4) середовищний (соціальне оточення).

Пізнавальний аспект творчості обумовлений, перш за все, достатнім рівнем знань про об'єкт творчості або спрямованістю особистості на суміжну до творчої діяльності сферу знань.

Мотиваційний компонент, зокрема внутрішня мотивація творчої діяльності, у значній мірі визначає схильність індивіда до реалізації творчої діяльності. І.В. Гриненко відмічає, що динаміка розвитку мотивації творчості передбачає шлях від мотивації успіху до мотивації досягнення, що, в свою чергу, формує стійку внутрішню мотивацію [3, с. 28].

Параметр ставлення до творчої діяльності визначається емоційним компонентом особистісних проявів творчості. Надаючи суттєвого значення емоційному складнику розвитку творчості студента, Н.П. Волкова, зокрема, зазначає, що «знання ніколи не стануть стимулами поведінки студента, якщо не пройшли через його почуття, не прийняті ним (курсив Н.П. – Б.Я). Іншими словами, лише те знання, що знайшло відповідний емоційний відгук, емоційне сприйняття, поступово перетворилося на систему потреб, цінностей, переконань, стає постійною безпосередньою спонукою окремих вчинків та визначає всю поведінку студентів» [2, с. 164].

Рефлексивний компонент творчого розвитку передбачає постійний проміжний самоаналіз власних творчих здобутків, коригування напрямку дій та більш цілеспрямоване прикладання зусиль.

Окрім цього, важливим складником рефлексії щодо творчої діяльності є саморозвиток особистості. Є.П. Ільїн, всебічно досліджуючи динаміку розвитку творчості студента, визначає потребу в самовдосконаленні як основний рушій творчої особистості. Творчість виступає як інтеріоризована здатність до сприйняття, та спричинена впливом оточення і виробленням технології реалізації творчості [4, с. 11].

Тісна взаємозалежність специфіки творчої діяльності від оточуючого простору індивіда проявляється у соціально активній чи пасивній орієнтації (підтримка з боку оточення чи, навпаки, гальмування будь-якої пов'язаної з цим активності). Н.П. Волкова, характеризуючи освітній простір сучасного студентства, відмічає, що вагомим складником творчого розвитку є корпоративна культура як активний простір реалізації соціальних взаємин студентів [2, с. 162]. Окрім таких базисних складників навчального процесу, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентом, прийняття особистісної відповідальності та орієнтація на творчий пошук, авторка керується такими оціночними критеріями творчості, як результативність, ініціативність, продуктивність у освітній діяльності, відповідно до чого наводить аргументи про нормування поведінки суб'єктів освітнього простору відповідно до базисних творчих принципів та «диверсифікацію маршрутів соціально-професійного саморозвитку» [2, с. 162].

Зокрема, ми притримуємося думки про те, що творчість розгортається переважно за умов відповідної підтримки навколишнього середовища (або принаймні відсутності протидії з боку оточення), яке «повинне забезпечувати час та ресурси; розвиток компетентності; конструктивність зворотного зв'язку; заохочення атмосфери гри та експериментування; впровадження змішаних стилів роботи; заохочення ризику; вільний вибір завдань; передбачення винагороди за досягнення. Проте нагляд та оцінювання розглядаються як пере-

шкоди творчості внаслідок посилення чинників стресу» [3, с. 44].

Одним із вагомих середовищних компонентів розвитку творчості особистості у студентському віці є освітній (навчальний) простір. Освітнє середовище виступає як сукупність умов, за яких розкривається особистісний потенціал суб'єкта учіння, а також реалізується розвиток його особистісних рис та схильностей, зокрема творчих. Студент, відповідно, включений в це середовище як діяльний учасник творчого процесу. Ю.М. Кулюткін дає визначення освітнього середовища як «сукупності соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості» [6, с. 6].

С.Д. Смирнов називає ряд причин, що гальмують творчий розвиток. Ситуативними причинами виступають: нестача часу; переживання стресу, підвищена тривожність; установка на швидкий пошук рішень; надто сильна або, навпаки, надто слабка мотивація; переважання шаблонної установки на певний шлях вирішення проблемної ситуації; занижена самооцінка і сумніви у власній спроможності до дії, можливий довід попередніх невдач. Особистісними причинами автор називає конформізм; надмірну самовпевненість; емоційний дисбаланс та тенденцію до емоційної негативізації; боязнь ризикувати; переважання мотивації уникнення невдач; підвищену тривожність; деструктивні особистісні захисні механізми [13].

Н.П. Волкова слушно зауважує, що «систематичне інформування студента про досягнуті ним успіхи дає значний мотиваційний ефект, спонує його вірою у власні сили і зміцнює прагнення займатися творчою діяльністю» [2, с. 166].

Для стимуляції творчої діяльності важливою є умова ситуативного перебування особистості в ситуації невизначеності або наявності кількох рівноцінних варіантів вирішення питання. Це провокує активізацію пошукової активності та

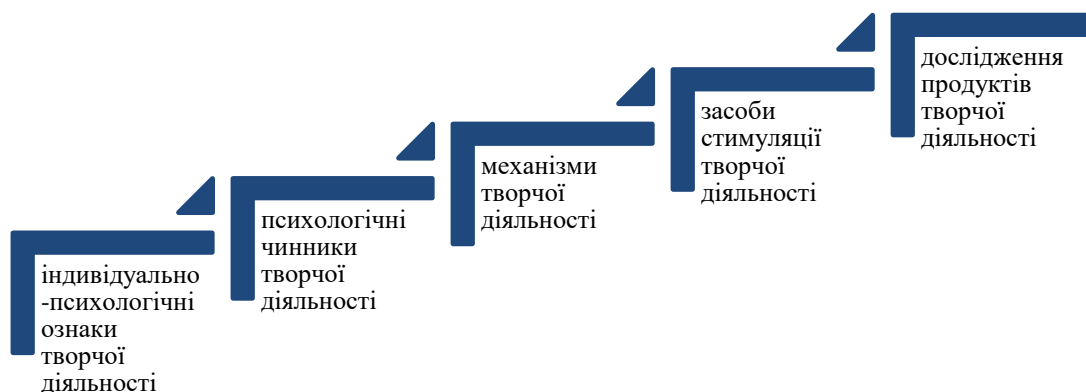


Рис. 2. Індивідуально-психологічний підхід до реалізації творчої діяльності

вироблення власних підходів до розв'язання нагальних проблем.

У питанні освітнього впливу на розвиток творчого мислення сучасної молоді людини ми спираємося на концепт продуктивного навчання, згадуваний у працях Р.М. Цокур [15], С.П. Яланської, В.В. Оніпко [16] та Н.І. Остапенко [10]. В освіті виділяють три ключові методологічні підходи до даного питання: нормативний, орієнтувальний та конструктивний. Нормативний методологічний підхід визначає домінування репродуктивних методів навчання, спрямованих на засвоєння готової інформації. Пріоритетом стає уміння відтворювати знання, широта й охоплення розуміння та теоретико-пізнавальна компетентність.

Орієнтувача методологічна концепція актуалізує проблемні методи навчання, враховуючи умови самостійності та продуктивності з боку студента як суб'єкта учіння. Студента навчають не лише конкретному знанню, а й умінню його застосовувати, обробляти та посилювати.

Конструктивна методологічна модель передбачає посилення ролі мотивів учіння як активного процесу освоєння студентом нового знання. Студент є не лише суб'єктом учіння, а й активно продукує нове, самостійно творене знання. На думку С.О. Сисоєвої, власне творчий розвиток здійснюється саме на цьому методологічному освітньому рівні [12].

С.Д. Смирнов формулює ґрунтовні рекомендації стосовно творчого розвитку суб'єкта освітнього процесу, що включають в себе такі базисні поради:

- стимулювати розвиток інтуїції у студента;
- формувати впевненість у своїх силах, сприятливе емоційне налаштування;
- провокувати самостійність у прийнятті рішень, у підборі варіантів для розв'язку певної навчальної задачі;
- уникати конформізму у судженнях, практикувати принципи «від зворотного»;
- показувати суперечності та розвивати уміння їх віднаходити;
- допомагати у розвитку уяви та спрямованого фантазування;
- стимулювати проблемну установку у навчанні;
- практикувати постановку питань відкритого типу, уникаючи шаблонів у вирішенні завдань [13, с. 132].

Підсумовуючи, можемо виокремити наступні складники розвитку творчої діяльності сучасної молоді, що залежать від ВНЗ:

- створення ситуації успіху, продукування установки на успіх;
- застосування передових навчальних технологій, зокрема з акцентом на особистісно орієнтовані методи;

- індивідуальна підтримка викладачем як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності;
- консультативна, кураторська та тьюторська підтримка, що стимулює фахове зростання;
- раннє включення студента у професійну діяльність, зокрема на рівні стажування;
- залучення студента до науково-дослідної роботи, індивідуальної та групової, а також виконання значної кількості практичних завдань.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ми вважаємо, що ключовими вимогами до підготовки сучасного творчо орієнтованого молодого фахівця у ВНЗ є створення умов, які дають студенту можливість набути здатності вчитися – самостійно освоювати нове знання і, як наслідок, продукувати творчість. За таких умов студент набуває вагомої професійної компетентності та здатності до постійного саморозвитку, що є ключовою підставою для творчих ініціатив. У такому аспекті ми цілком можемо ототожнити поняття професійного розвитку та творчого розвитку особистості сучасного молодого фахівця.

Перспективи подальших досліджень тісно пов'язані із розробкою методологічного базису щодо умов творчого розвитку особистості сучасного студента в умовах навчальної діяльності у ВНЗ.

#### Література:

1. Варгата О.В., Завада І.А. Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 8–11.
2. Волкова Н. П. Засоби стимулювання та мотивації творчої діяльності студентів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2017. № 1 (13). С. 161–169.
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 448 с.
5. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навчальний посібник / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. інст.», 2016. 40 с.
6. Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6–7.
7. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.

8. Онишко О.Г. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення інформатики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : Методологія, теорія, досвід, проблеми.* : збірник наукових праць/ редакційна комісія: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. Випуск 16. С. 177–183.
9. Особов І.П. Умови, що сприяють формуванню креативності студентів в навчально-освітньому середовищі. *Гуманитарные научные исследования.* 2011. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2011/12/291> (дата звернення: 26.01.2020).
10. Остапенко Н.І. До проблеми реалізації творчого потенціалу особистості. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво.* 2013. № 11. С. 105–108.
11. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації. *Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми* : науково-методичний збірник / за ред. І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. С. 553–561.
12. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта.* / за ред. І.А. Зязюна. Київ : АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2000. 273 с.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва : Академия, 2001. 304 с.
14. Тищенко Т. І. Напрями розвитку творчого потенціалу студентів. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* 2012. Вип. 38. С. 151–158.
15. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Південноукраїнський державний пед. університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 219 с.
16. Яланська С.П., Оніпко В.В. Стимулювання творчої активності студентів педагогічних ВНЗ. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 30. С. 754–763.
17. Янкович О.І. Розвиток технологій формування творчої особистості в педагогічній теорії і практиці України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Наукові праці. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія».* Випуск 8 (174). Донецьк : ДВНЗ «ДонТУ», 2010. С. 45–51.

#### **Yakymchuk B. A. Dynamics of the development of creative potential of modern students**

*The article outlines the main approaches to understanding the act of creativity and describes the potential of students' creative development opportunities. Some issues that are relevant for the analysis of the creative development of modern students and the possibilities of its purposeful development in psychological terms are covered.*

*The main reasons for the actualization of the student's creative potential are revealed. The key obstacles in realizing the creative potential of the personality of the subject of learning are described. The criteria of analysis of student's creative potential and conditions of its development are distinguished. The approach to creativity is substantiated as the ability of an individual to destroy existing established patterns for the formation of a new one; the novelty of the end result or creative product is determined; self-expression of a person (as a process and as a result). The main components of creative development of a student's personality are determined: cognitive (cognitive-motivational); emotional (attitude and experience); reflexive (desire for self-development); environment (social environment). It is emphasized that the close interdependence of the specifics of creative activity with the surrounding space of an individual manifests in socially active or passive orientation. It has been suggested that the basic components of a creatively-oriented educational process are subject-subject interaction between teacher and student, taking personal responsibility and focusing on creative search. Three key methodological approaches to the consideration of creative activity are distinguished: normative (dominance of reproductive learning methods aimed at assimilation of ready information), orientative (problematic methods of learning, taking into account the conditions of independence and productivity on the part of a student as a subject of learning) and constructive (strengthening the role of motives of learning as an active process of student acquiring new knowledge. It is noted that creative development is carried out at the constructive methodological educational level. It is concluded that the key requirements for the preparation of a modern creatively oriented young specialist in higher educational institution are to create conditions that enable the student to acquire the ability to learn, i.e. to independently assimilate new knowledge, and as a consequence, to be creatively active, generating new knowledge and acquiring new knowledge.*

**Key words:** *creative potential, creative development, setting to creativity, components of creativity, obstacles to creative activity.*

## НОТАТКИ