

УДК 159.922.6

Токарева Наталя

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
<https://orcid.org/0000-0003-1428-3729>

Коллі-Шамне Анжеліка

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
<https://orcid.org/0000-0003-1541-6079>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.246>

СТАВЛЕННЯ ДО СТАРОСТІ ОСІБ СТАРШОГО ВІКОВОГО ПЕРІОДУ: КРОСКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** Стаття присвячена аналізу кроскультурних вимірів феноменології старіння у сучасному соціокультурному просторі. Метою роботи обрано вивчення кроскультурних особливостей ставлення людей похилого віку до процесу старіння. Вибірка була представлена 127 респондентами 60-90 років, котрі проживають у країнах із різним рівнем соціокультурної та економічної захищеності старіння (в Україні, США, Швейцарії). На підставі аналізу емпіричного матеріалу автором доведено, що уявлення про старість і культура старіння респондентів в Україні базується передусім на проблемах майнового забезпечення і поліморбідності, що забарвлює систему сприймання песимістичним ставленням до даного вікового періоду, на відміну від представників спільноти США і Швейцарії, котрі зосереджуються передусім на можливостях ресурсного розвитку у старості.*

Статистично підтверджено, що основні предиктори старості у сприйманні осіб похилого віку фіксовані у сегменті соціокультурних маркерів. Констатовано, що стратегії старіння і ставлення до старості залежить не стільки від геронтологічних змін організму й усталених стереотипів щодо старіння, скільки від рівня соціально-економічного розвитку конкретного соціуму та морального здоров'я суспільства, яке несе відповідальність за соціокультурну, психічну захищеність суб'єктів інволюційного розвитку. Зроблено висновок, що актуалізація ідеї позитивного старіння у світогляді людини старшого віку модифікує доступні зразки старості, наслідуючи які особа здійснює вибір дій, орієнтованих на успішне старіння і підвищення ступеня задоволення життям.

***Ключові слова:** старість, старіння, ставлення до старості, прийняття старості, культура старіння, кроскультурність.*

Постановка проблеми. Розвиток цивілізації у сучасному інформаційному суспільстві відзначається, серед інших маркерів, глобальними змінами демографічної ситуації, пов'язаними передусім із катастрофічним старінням людства. Наслідком тенденційного збільшення кількості людей похилого віку має стати імператив на здорове довголіття, активне залучення літніх осіб до соціально-економічних, культурних, освітніх процесів життєтворення, що потребує суттєвого переосмислення наукових парадигм аналізу періоду пізньої зрілості й формування нової, прогресивної психологічної культури старіння. Разом з тим, надзвичайно важливі аспекти геронтологічного періоду генези життя людини лише частково долучені науковцями до поля дослідницьких інтересів: все ще залишається недостатньо вивченим питання рефлексії старіння, у проблемному полі соціогуманітарних наук (філософії, соціології, культурології, психології) відсутня конгруентна концепція

старіння; у континуумі психологічних досліджень старість лише починає осмислюватися як віковий період, котрий приховує значні резерви самоздійснення особистості. Означене певною мірою унеможливорює розуміння детермінант збереження життєвого ресурсу, реалізації продуктивних життєвих сценаріїв людини періоду пізньої зрілості. Водночас, як засвідчують дослідження науковців (див., наприклад: Балашова, 2017; Розов, 2017 та ін.), культ молодості – ювеналізм – став основою життєвої філософії епохи постмодернізму, а повага до старості, на фоні тотального соціального відчуження людей похилого віку, виявив інтолерантного ставлення до старості, ейджизму, – знецінюється. Тож вважаємо актуальним осмислення маркерів феноменології старості у несталих вимірах сьогодення, усвідомлення резервів і можливостей ретардації старіння із урахуванням кроскультурного аспекту наукового дискурсу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Дослідження психологів переконливо доводять, що якісні й динамічні властивості старіння детерміновані не лише біологічними факторами (зокрема – генетичними, нейрофізіологічними), але й факторами історичної, етнокультурної та соціально-психологічної природи (Балашова, 2017; Вербіна, 2019; Тылец, Краснянская & Иохвидов, 2019; Borg, Hertel & Hermann, 2017). Науковцями визнається, що представники старшого покоління протягом історії розвитку цивілізації у різних культурах сприймалися як носії досвіду, мудрості, як хранителі традицій. Проте у мінливому світі сьогодення швидкість і кількість інформаційних потоків, досвід і суспільні цінності змінюються настільки стрімко, що люди похилого віку із усталеними поглядами, запасом знань і компетентностей, із автономними моральними принципами недостатньо адаптивні, а інколи – безпорадні (Lachman, Teshale & Agrigoroaei, 2015; Borg, Hertel & Hermann, 2017); соціальні стереотипи щодо старих людей часто набувають презирливого і зверхнього смислового відтінку (Пацакула, Хачикян & Зайчикова, 2020: 95), що позначається на самоставленні і самоідентифікації людей поважного віку. Тож психологічно старіння можна розглядати як індивідуальний процес життєвого циклу, позначений численною варіативністю суб'єктивних смислів. Аналогічної думки дотримується й Вербіна, яка, висвітлюючи ресурсний потенціал людини у період пізньої дорослості та розглядаючи можливості ретардації старіння, підкреслює, що щасливо старішати можуть передусім особи, котрі мають ресурс життєтворення та психічні можливості для саморозвитку: «життєстійкість тісно пов'язана із фізичним, психічним і соціальним здоров'ям» людей похилого віку (2019: 193).

Звертають увагу дослідники й на дихотомію ставлення людей старшого віку до свого статусу у суспільстві, що передбачає, з одного боку, практики ігнорування (не визнання) старіння, а з іншого – пошук внутрішніх ресурсів самого процесу старіння (лібералізація старіння) (Аникіна & Иванкіна, 2019: 64). Протягом останніх років поширеними у наукових дослідженнях стали поняття «активне довголіття», «благополучне старіння» (Балашова, 2017; Розов, 2017; Смутьсон, 2016 та ін.), що визначають таку якість кінцевого етапу життя людини, за якої вона здатна адаптуватися до вікових змін, зберігаючи при цьому мету і сенс життя (Аникіна & Иванкіна, 2019: 65). В умовах активного старіння люди похилого віку активно долучаються до суспільно корисної діяльності, почуваються незалежними у повсякденному житті й відповідально виконують свої соціальні ролі, реалізуючи прагнення до самоудосконалення шляхом постійного вирішення фізичних і розумових задач (Аникіна & Иванкіна, 2019; Смутьсон, 2016; Borg, Hertel & Hermann, 2017; Rohr, John, Fung & Lang, 2017). І не останню роль у вимірах вибудовування життєвої позиції людей похилого віку щодо власного сценарію старіння, самосприймання відіграють прийняті у суспільстві стереотипи старіння, ставлення соціальної спільноти до старості і старіння, які є основними бар'єрами для реалізації внутрішніх ресурсів людей «третього віку» (Аникіна & Иванкіна, 2019; Вербіна, 2019; Пацакула, Хачикян & Зайчикова, 2020; Hess, O'Brien & Voss [et al.], 2017). Соціокультурний контекст життєвого сценарію особистості впливає на ставлення до старіння і детермінує суб'єктивний вік людини (Hess, O'Brien & Voss, 2017), обумовлює зміни у ієрархії цінностей (Borg, Hertel & Hermann, 2017). Тож перебіг інволюційного періоду розвитку у суспільстві передусім залежить від домінування у

суспільній свідомості громадян певної моделі старіння, що детермінує ставлення до старості.

Мета статті. Наше дослідження ми вважаємо однією із спроб привернути увагу спільноти до необхідності цілеспрямованого моделювання прогресивної культури старіння у несталому інформаційному просторі. Метою даної розвідки є вивчення кроскультурних особливостей ставлення людей похилого віку до процесу старіння. Застосування системно-інтегративного підходу до аналізу маркерів феноменології старості носіїв різного типу культур (в Україні, США, Швейцарії) дозволило експлікувати і реконструювати семантичне поле репрезентації ставлення до старості і старіння респондентів у площині кроскультурної парадигматики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предметом даного дослідження стали уявлення респондентів періоду пізньої зрілості (60-90 років) про маркери старіння, а також особливості кроскультурного ставлення людей похилого віку до старості.

Вибіркова сукупність була представлена 127 респондентами поважного віку (від 60 до 90 років), що проживають на територіях країн із різним рівнем соціокультурної та економічної захищеності старіння: в Україні (56 осіб), США (36 осіб) та Швейцарії (35 осіб). Матеріалом дослідження стали 635 відповідей і текстових фрагментів респондентів, що розглядалися згідно із логіко-сисловою схемою «Старість – це...» та її модифікаціями. Емпіричні дані були отримані шляхом індивідуального опитування респондентів (89% звітів) та за допомогою Google-форми (11% відповідей).

Емпірична частина дослідження підтримувалася математичними методами: застосовувалися прості статистики (віднайдення середніх значень за вибірками, відсоткового розподілу, вимірювання кількісних показників абсолютної частоти маркера, ранжування), метод рангових кореляцій Спірмена. Контент-аналіз отриманих результатів дозволив виокремити в уявленні респондентів три базових маркери образу старості: фізіологічні, соціокультурні та психологічні предиктори досліджуваного феномену. Узагальнені результати вимірювання кількісних показників абсолютної частоти (*absolute frequency*) використання полімодальних маркерів смислоутворення при моделюванні суб'єктивного образу старості у порівнюваних групах вибіркової сукупності наведені у таблицях 1-3.

Співставлення кількісних показників абсолютної частоти (*abs_freq*) використання маркерів форматування суб'єктивного уявлення про старість і старіння у когортах вибіркової сукупності досліджуваних засвідчило значимість асоціативних елементів, що конкретизуються у вимірах *фізіологічних параметрів* старіння: «старість – тривалий період розумової і фізичної руйнації, що закінчується смертю» (див. табл. 1).

Таблиця 1

Частотність використання фізіологічних маркерів образу старості у сприйманні респондентів

Базові конструкти аналізу концепту	Предиктори аналізу	Вікові групи респондентів					
		60-75 років (N=84)			75-90 років (N=43)		
		Частотність (<i>absolute frequency</i>) використання асоціата					
Фізіологічні (клінічні) маркери							
		1*	2**	3***	1	2	3
Фізіологічні зміни зовнішності		0	0,18	0	0	0	0
Стареча астения (зниження енергії, активності)		0,3	0	0	0,28	0,42	0,2
Погіршення здоров'я (поліморбідність, загострення хвороб)		0,43	0,75	0	0,8	0,58	0,6
Функціональні обмеження		0,35	0,96	0,27	0,62	0,9	0,4

Примітка: 1* – дані по вибірковій сукупності із України; 2** – із США; 3*** – із Швейцарії

Матеріали дослідження дозволяють констатувати, що найбільш переймаються проблемами здоров'я респонденти, котрі проживають на території США; раціональна зорієнтованість представників старшого покоління даної групи виявляється у об'єктивному сприйманні старіння як стадії життєвого циклу: «*Biological aging is an irreversible, not positive process*». Водночас, прагнення подовжити продуктивність власного життя, зберігаючи можливість активного розвитку, пояснює стурбованість респондентів даної соціокультурної групи проблемами функціональних обмежень організму (abs_freq 0,96 у віці до 75 років та abs_freq 0,90 – після 75) та погіршення здоров'я (abs_freq 0,75 у віці до 75 років та abs_freq 0,58 – після 75), що зумовлює більш уважне ставлення до проблем здоров'я (респонденти зазначають, що вони частіше звертаються до лікарів, проходять профілактичне обстеження, вдаються до оздоровчих процедур). Значимість геріатричного комплексу старіння простежується й у наративах людей похилого віку, котрі проживають в Україні; вони часто констатують: «*старість іде і хвороби веде*». Проте при поясненні причин зосередженості на клінічній картині старіння респонденти даної групи акцентують увагу на недостатньому рівні розвитку геріатричної медицини, незахищеності людей поважного віку в ситуаціях поліморбідності та старечої астенії, що часто супроводжується ейджизмом і нехтуванням потреб людей похилого віку на державному рівні.

У культурі економічно та соціально розвиненої Швейцарії респонденти до 75 років абсолютно не переймаються проблемами фізіологічного старіння: «*Vieillesse – une meilleure étape de la vie, aussi importante et belle que la jeunesse (Старість – крацій етап у житті, такий же важливий і гарний, як і молодість)*». Після 75 років вони констатують погіршення здоров'я (abs_freq 0,6) і необхідність більше піклуватися про себе, проте засвідчують гарантовану державою захищеність. Це дозволяє стверджувати, що якісні показники старіння залежать не стільки від фізіологічного континууму старості, скільки від відчуття захищеності і позитивного сприймання людьми похилого віку актуальної життєвої ситуації. Означене підтверджується й аналізом соціокультурної складової сприймання концепту «старість» респондентами «третього віку» у країнах із різним менталітетом, і зокрема – у ставленні до старіння (табл. 2).

Таблиця 2

Частотність використання соціокультурних маркерів образу старості у сприйманні респондентів

Предиктори аналізу	Вікові групи респондентів						
	60-75 років (N=84)			75-90 років (N=43)			
	Частотність (absolute frequency) використання асоціата						
Базові конструкти аналізу концепту	Соціокультурні маркери						
		1*	2**	3***	1	2	3
	Фінансові обмеження, соц.незахищеність	0,38	0	0	0,62	0,7	0
	Згорання діапазону соц. ролей, відсторонення	0,31	0	0,27	0,19	0	0,2
	Змінення векторів соціальних зв'язків (орієнтованість на сім'ю, згорання трудових відносин)	0,68	0,18	0	0,4	0,42	0
Актуалізація резервних можливостей (хобі, мандрівки), варіативність життєвих стратегій	0,31	0,31	0,72	0	0,25	0,2	

Примітка: 1* – дані по вибірковій сукупності із України; 2** – із США; 3*** – із Швейцарії

Узагальнення отриманих даних дозволяє стверджувати, що для людей похилого віку в Україні соціокультурний вектор старіння пов'язаний передусім із стигматизованістю даного вікового періоду: зі страхами через змінення векторів соціальних зв'язків (згортання трудових відносин, змінення звичних моделей поведінки і пріоритетів життєтворення) – *abs_freq* 0,68. Значимим конструктором у ставленні до старіння українців похилого віку (особливо після 75 років) є також усвідомлення респондентами фінансових обмежень і соціальної незахищеності у вирі мінливого трансформаційного сьогодення (*abs_freq* 0,62): «*Старість – це бідність на фоні страшною депресії*».

Старі люди прагнуть мінімізувати економічні та соціальні ризики (або й взагалі уникнути їх), втрачаючи смак життя поза межами фіксованої проблемної зони економічних негараздів; ситуації невизначеності, усвідомленої безвиході ускладнюють (або й взагалі унеможлиблюють) планування позитивних життєвих сценаріїв людей похилого віку в Україні.

Для американської спільноти у площині сталого економічного простору проблема згортання соціальних ролей не постає взагалі; у суспільстві стало цінується авторитет і досвід людей похилого віку: «*Respect and authority of the opinion is always given to a more experienced older person comparing to a younger one*». Фінансові обмеження (*abs_freq* 0,7) та змінення векторів соціальних зв'язків (*abs_freq* 0,42) набувають значимості для респондентів даної соціальної групи лише після 75 років і мають суб'єктивно-індивідуальний характер переживання. Для жителів Швейцарії дані проблеми не є важливими через фінансову стабільність і соціокультурну захищеність людей старшого віку; означене дозволяє їм довільно планувати власне життя із урахуванням інтересів і особистісних ресурсів життєтворення. Найбільш значимим маркером старіння для респондентів даної групи вибіркової сукупності (у віці до 75 років) є актуалізація резервних можливостей позитивних сценаріїв часопроведення (хобі, мандрівки, спілкування із близькими та друзями), що обумовлює варіативність життєвих стратегій (*abs_freq* 0,72) і суб'єктивну комфортність життєвого циклу: «*Vieillesse – une étape, avoir du temps pour soi et pour les autres (Старість – етап, є час для себе й для інших)*».

Вагому роль у переживанні старіння й у прийнятті старості суб'єктами геронтологічного віку відіграють також психологічні маркери образу старості у сприйманні респондентів (табл. 3).

Таблиця 3

Частотність використання психологічних маркерів образу старості у сприйманні респондентів

Базові конструкти аналізу концепту	Предиктори аналізу	Вікові групи респондентів					
		60-75 років (N=84)			75-90 років (N=43)		
	Частотність (absolute frequency) використання асоціата						
Психологічні маркери							
		1*	2**	3***	1	2	3
Значний життєвий досвід, можливість його творчого переосмислення та використання, мудрість		0	0,28	0,4	0	0	0,2
Інтровертованість, зосередження на внутрішньому світі, рефлексія		0,23	0	0,4	0,24	0,7	0,4
Суб'єктивні переживання руйнації організму, власної непотрібності, самотності, танатофобія		0,76	0,18	0,4	0,38	0,25	0,3
Зниження інтелектуальних функцій		0,23	0,28	0	0,28	0	0

Примітка: 1* – дані по вибірковій сукупності із України; 2** – із США; 3*** – із Швейцарії

Аналіз наративів емпіричного дослідження доводить передусім негативістичний (або й фаталістичний) контекст переживання старіння респондентами із України; вони зосереджені на суб'єктивних переживаннях руйнації організму, усвідомленні власної непотрібності, самотності, танатофобії: «*Старість – це останній етюд життєвої симфонії, який вже нікому не цікавий*».

Переживання життєвих труднощів, тривожність, розчарування і фрустрації призводять до психічного виснаження людей похилого віку, знецінюючи резерви психічного розвитку на пізніх етапах життя та детермінуючи страх перед майбутнім. Українці старшого віку підпадають під вплив традиційних соціальних стереотипів (наприклад: «*старість – не радість*»), котрі формують негативну установку щодо старіння і заважають їм активно жити, насолоджуючись кожним днем життя, знаходячи нові смисли життєтворення і самоздійснення. Вони не здатні (або й просто ігнорують цінність цієї здатності) до рефлексії (як, наприклад, когорта респондентів США ($abs_freq\ 0,7$)). Суб'єктивні переживання минулого (у формі спогадів, очікувань, сподівань) несуть потужний сенсоутворювальний ресурс управління світобаченням людини, управління її поведінкою, дозволяють усвідомити внутрішні ресурси саморозвитку, самоудосконалення, і тим самим – продовжити життя у координатах активності і продуктивності. Адже світоглядні і ціннісні орієнтири безпосередньо позначаються на ступені задоволеності життям. Саме від сприймання старіння і прийняття старості в цілому залежить те, наскільки успішним буде сценарій даного періоду життя людини.

З метою перевірки статистичної значимості емпіричних даних, уточнення напряму і сили кореляційних зв'язків між маркерами сприймання респондентами феноменології старості у площині кроскультурних відмінностей нами був використаний метод рангових кореляцій Спірмена (R_s). Було виявлено, що кореляційні зв'язки високого рівня значимості між системами ознак досліджуваного концепту прослідковуються на рівні фізіологічних (клінічних) маркерів: між образами старості респондентів України і США ($R_s = 0,747$ (при $p < 0,01$)) та США і Швейцарії ($R_s = 0,603$ (при $p < 0,05$)), що підтверджує інваріантність ставлення до фізіологічного контенту старості культуральних груп різних країн. Крім того зафіксовано відмінність у полі соціокультурних маркерів: значимий зворотний кореляційний зв'язок ($R_s = -0,753$ (при $p < 0,01$)) виявлено між показниками старості в уявленнях респондентів України та Швейцарії; у відповідях респондентів з України та США кореляційний зв'язок є малозначимим ($R_s = -0,484$ (при $p < 0,01$)). Психологічні маркери у кроскультурних системах уявлень респондентів про старість відрізняються у відповідях респондентів України і Швейцарії ($R_s = 0,461$ (при $p < 0,05$)), що засвідчує тенденційність відмінностей у переживанні екзистенційного вакууму людьми похилого віку з різних країн.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На фоні реалізації прогресивних векторів благополучного старіння у країнах із високим рівнем соціокультурної та економічної захищеності людей поважного віку маємо констатувати, що в Україні (як і у більшості країн пострадянського простору, див., наприклад, (Тылец, Краснянская & Иохвидов, 2019) уявлення про старість і культуру старіння склалися стихійно, а феноменологія старості забарвлена песимістичним ставленням до даного вікового періоду. Люди поважного віку в Україні не схильні до рефлексії з приводу оптимізації власного життя і шляхів особистісного самоздійснення, переймаються передусім матеріальними статками і психосоматичними хворобами, ігноруючи проблеми когнітивного розвитку, розглядають погіршення пам'яті та інших психічних функцій облігатним симптомом нормотипового старіння. Однак необхідно свідомо оцінювати ситуацію у стрімкому сьогоденні й розуміти, що без вирішення проблеми лібералізації старіння поступальний розвиток сучасного суспільства навряд чи можливий. Визнання світовою спільнотою цінності людських ресурсів потребує ґрунтовного переосмислення комплексу проблем, пов'язаних із пізніми періодами генези буття людини: старість варто сприймати не як період доживання, а як продуктивну стадію повноцінного життєтворення.

Узагальнення результатів теоретико-емпіричного аналізу психологічних особливостей ставлення до старості осіб старшого віку дозволяє констатувати:

– конструктивність стратегій старіння особистості, ставлення до старості у суспільстві залежить не стільки від геронтологічних змін організму й усталених стереотипів щодо старіння, скільки від рівня соціально-економічного розвитку конкретного соціуму та *морального здоров'я суспільства*, що несе відповідальність за комфортність життя й соціокультурну, психічну захищеність суб'єктів інволюційного розвитку;

– суб'єктивне ставлення людей старшого віку до старості, прийняття (або неприйняття) ними власного старіння визначає полярні площини самосприймання і самовираження у період пізнього віку, детермінує здатність до продовження особистісного зростання у вимірах успішного старіння;

– реалізація активної або пасивно-депресивної стратегії старіння залежить від *якості сприймання* людьми похилого віку актуальної життєвої ситуації і суб'єктивного відчуття захищеності у мінливих умовах сьогодення;

– актуалізація ідеї позитивного старіння у світогляді людини старшого віку модифікує доступні зразки старості, наслідуючи які особа здійснює вибір дій, орієнтованих на успішне старіння і підвищення ступеня задоволення життям.

Представлені у даній статті матеріали є частиною авторського дослідницького проекту, що має за мету означення тенденцій концептуалізації вікових періодів генези буття (і зокрема – старості) у свідомості респондентів різних вікових та соціокультурних груп. Отримані результати доповнюють представлені науковою спільнотою матеріали щодо кроскультурних тенденцій у ставленні людей похилого віку до феноменології старості. Перспективи дослідження ми вбачаємо у подальшому вивченні кроскультурних особливостей «образу власних змін» у сприйманні осіб «третього віку».

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Аникина, Е. А., & Иванкина, Л. И. (2019). Отношение к старости как фактор благополучного старения. *Векторы благополучия: экономика и социум*, 2(33), 63-71. Взято с <http://jwt.su>.
- Балашова, Е. Ю. (2017). Культурно-исторические детерминанты старения: прошлое и настоящее. *Психологические исследования*, 10(54), 3. Взято с <http://psystudy.ru>.
- Вербина, Г. Г. (2019). Психологические возможности пожилого человека и ретардация старения. *Образование и право*, 7, 193-195.
- Пацакула, И. И., Хачикян, Е. И., & Зайчикова, И. В. (2020). Социально-психологические особенности принятия старости. *Прикладная юридическая психология*, 2(51), 94-100. DOI: 10.33463/2072- 8336.2020.2(51).094-100.
- Розин, В. М. (2017). Старость как психологический и культурный феномен. *Журнал Высшей школы экономики. Психология*, 14(2), 320-337. DOI: 10.17323/1813-8918-2017-2-320-337
- Смульсон, М. Л. (2016). Саморозвиток і самопроєктування особистості в старості. *Психологія саморозвитку особистості* (с. 19-34). Чернівці-Київ.
- Borg, I., Hertel, G., & Hermann, D. (2017). Age and personal values: Similar value circles with shifting priorities. *Psychology And Aging*, 7(32), 636-641.
- Hess, T. M., O'Brien, E. L. & Voss, P. [et al.] (2017). Context influences on the relationship between views of aging and subjective age: The moderating role of culture and domain of functioning. *Psychology And Aging*, 5(32), 419-431.
- Lachman, M. E., Teshale, S. & Agrigoroaei, S. (2015). Midlife as a pivotal period in the life course: Balancing growth and decline at the crossroads of youth and old age. *International Journal of Behavioral Development*, 1(39), 20-31.
- Rohr, M. K., John, D. T., Fung, H. H. & Lang, F. R. (2017). A three-component model of future time perspective across adulthood. *Psychology and Aging*, 7(32), 597-607.

REFERENCES

- Anikina, E. A., & Ivankina, L. I. (2019). Otnosheniye k starosti kak faktor blagopoluchnogo stareniya [Attitude towards old age as a factor of successful aging]. *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium*, 2(33), 63-71. Vzyato s <http://jwt.su> [in Russian].
- Balashova, E. Yu. (2017). Kulturno-istoricheskiye determinanty stareniya: proshloye i nastoyashcheye [Cultural and Historical Determinants of Aging: Past and Present]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya*, 10(54), 3. Vzyato s <http://psystudy.ru> [in Russian].
- Verbina, G. G. (2019). Psikhologicheskkiye vozmozhnosti pozhilogo cheloveka i retardatsiya stareniya [Psychological Capabilities of the Elderly and Retardation of Aging]. *Obrazovaniye i pravo*, 7, 193-195. [in Russian].
- Patsakula, I. I., Khachikyan, E. I., & Zaychikova, I. V. (2020). Sotsialno-psikhologicheskkiye osobennosti prinyatiya starosti [Socio-psychological characteristics of accepting old age]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*, 2(51), 94-100. [in Russian]. DOI: 10.33463/2072-8336.2020.2(51).094-100.
- Rozin, V. M. (2017). Starost kak psihologicheskyy i kulturnyy fenomen [Old age as a psychological and cultural phenomenon]. *Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. Psihologiya*, 14(2), 320-337. [in Russian].
- Smulson, M. L. (2016). Samorozvitok i samoproektuvannya osobistosti v starosti [Self-development and self-design of personality in old age]. *Psihologiya samorozvitku osobistosti* (s.19-34). Chernivtsi-Kiyiv. [in Ukrainian].
- Borg I., Hertel G., Hermann D. (2017). Age and personal values: Similar value circles with shifting priorities. *Psychology And Aging*, 7(32), 636-641. [in English].
- Hess, T. M., O'Brien, E. L., & Voss, P. [et al.] (2017). Context influences on the relationship between views of aging and subjective age: The moderating role of culture and domain of functioning. *Psychology And Aging*, 5(32), 419-431. [in English].
- Lachman, M. E., Teshale, S., & Agrigoroaei, S. (2015). Midlife as a pivotal period in the life course: Balancing growth and decline at the crossroads of youth and old age. *International Journal of Behavioral Development*, 1(39), 20-31. [in English].
- Rohr, M. K., John, D. T., Fung, H. H., & Lang, F. R. (2017). A three-component model of future time perspective across adulthood. *Psychology and Aging*, 7(32), 597-607. [in English].

**ELDERLY PEOPLE'S ATTITUDES TOWARDS AGEING:
CROSS-CULTURAL ASPECT**

Natalya Tokareva

Doctor of psychological sciences, Professor,
Head of the Department of common and developmental psychology faculty
Kryvyi Rih State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0003-1428-3729>

Anzhelika Colli-Shamne

Doctor of psychological sciences, Professor,
Professor of the Department of common and developmental psychology faculty
Kryvyi Rih State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0003-1541-6079>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.246>

Abstract: *The article is devoted to the analysis of cross-cultural dimensions of the phenomenology of aging in the modern socio-cultural space. The author emphasizes that in the conditions of demographic aging of mankind the old age should be perceived not as a period of survival, but as a productive stage of full-fledged life.*

The purpose of this study was to investigate cross-cultural features of the attitude of older people to the aging process. The sample was presented by 127 respondents of a respectable age (from 60 to 90 years) living in countries with different levels of socio-cultural and economic protection of aging (in Ukraine, USA, Switzerland). The content-analysis of the received narratives allowed to allocate three basic markers of an image of old age in representation of respondents: physiological, sociocultural and psychological one, which quite completely reflects semantic essence of the concept of old age. Based on the analysis of empirical material, the author proves that the idea of old age and aging culture of respondents in Ukraine is based primarily on the problems of proprietary security and polymorbidity, and is pessimistic about this age period, in contrast to the US and Switzerland.

It was statistically confirmed that the main predictors of old age in the perception of older people are fixed in the segment of sociocultural markers, which in general determines the variable aging strategies. Generalization of the results of theoretical and empirical analysis of psychological features of attitudes to old age of older people allowed to say that the constructiveness of aging strategies and attitudes to old age in a society depends not so much on gerontological changes and established stereotypes about aging, but on the level of socio-economic development of society and moral health of society, which is responsible for the comfort of life and socio-cultural, mental security of the subjects of involutory development. It was proved that the subjective attitude of older people to old age, their acceptance of their own aging determines the polar planes of self-perception and self-expression in late childhood, determines the ability to continue personal development in the dimensions of successful aging. It is stated that the actualization of the idea of positive aging in the worldview of the older people modifies the available patterns of old age, which a person takes over when making a choice of actions aimed at successful aging and increasing satisfaction with life.

The obtained results complement the materials presented by the scientific community on cross-cultural trends in the attitude of older people to the phenomenology of old age.

Key words: *old age, aging, attitudes towards old age, acceptance of old age, culture of aging, cross-cultural features.*

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

УДК 159.922.7 +710.85

Бабій Микола

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
педагогічної та вікової психології
Волинського національного університету
імені Лесі Українки
<https://orcid.org/0000-0002-9550-3166>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.244>

ВАРІАТИВНІСТЬ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА МІЖСОБИСТОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ТИНЕЙДЖЕРІВ

***Анотація.** У статті проаналізовані результати дослідження варіативності віктимної поведінки та міжособистої залежності у тинейджерів, які ми отримали завдяки авторській програмі. До її складу увійшли дві діагностичні методики на визначення схильності до віктимної поведінки й типів рольової віктимності, а також тест для діагностики міжособистої залежності. Отримані результати засвідчують, що переважна більшість опитаних, незалежно від віку, нечасто потрапляли у критичні ситуації або ж у них вже встиг виробитися захисний спосіб поведінки, що дозволяє уникати небезпечних ситуацій, окрім того, у них не виражена рольова віктимність, а рівень міжособистої залежності знаходиться у межах «норма», або «нижче норми».*

В осіб з високими показниками схильності до віктимної поведінки, а також визначена аутовіктимна, гіпервіктимна рольова віктимність, навпаки, рівень співзалежності знаходиться на позначці «високий». Це закономірно, оскільки особи, що ідентифікують себе з жертвою отримують можливість маніпулювати іншими й отримувати вигоду (моральну або матеріальну) зі свого уявного несприятливого положення. У такий спосіб зазначені особи можуть намагатися поправити своє персональне положення за рахунок отримання певних пільгових преференцій від соціуму. Це саме стосується віктимного та гіпервіктимного типу поведінки, коли міжособиста залежність нав'язує конкретним особам роль жертви, спонукає їх до скарг та демонстрації індивідуальних страждань та самозвинувачень.

***Ключові слова:** віктимна поведінка, міжособиста залежність, агресія, позиція «жертви», підлітковий вік, ранній юнацький вік, гіперсоціальна віктимність, некритична поведінка, реалізована віктимність.*

Постановка проблеми. Ритм та стиль життя неповнолітніх молодих людей з кожним наступним поколінням постійно змінюється, трансформується та модернізується. Кожна нова генерація своєю поведінкою відрізняється від попередньої більшою розкутістю, емансипацією, сильнішим прагненням діяти на власний розсуд, без глибокого аналізу існуючої ситуації. Таке зухвальство у діях, ігнорування наявних обставин не рідко завершується варіативністю в проявах віктимності у поведінці особистості. Віктимність (від лат. *victima* - жертва) - готовність особи, за певних обставин, стати жертвою злочину. При цьому одна категорія людей опиняється у такій ролі, бо знехтувала безпекою, інша – сама позиціонує себе такою, щоб викликати співчуття, турботу, захист та підтримку соціуму. Важливим є питання наскільки варіанти віктимної поведінки корелюють із рівнями міжособистої залежності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «віктимність» ввів у науку Франк. На його переконання, це неспроможність особи, в силу особистих якостей, уникнути небезпеки там, де це було об'єктивно можливо та потрапити в тенета злочинця за певних умов (Франк, 1977). Згодом, виникла ціла наука «віктимологія» у дослівному тлумаченні означає «вчення про жертву». На думку Ривмана, жертва – це переважно фізична особа, якій безпосередньо заподіяно шкоду. Саме такого ґибу особи є основним предметом

віктимологічного вивчення. Ривман визначає віктимність як об'єктивно притаманну людині «схильність, за певних обставин, стати жертвою злочину або нездатність протистояти злочинцеві, за сукупністю факторів, що роблять цю нездатність об'єктивною (незалежною від жертви) або залишають її на рівні суб'єктивного «небажання або невміння». На його ж думку, усі члени суспільства потенційно віктимні, оскільки проживають у суспільстві враженому злочинністю (Ривман, 2002).

В роботі Христенко пропонується наступне визначення: жертва – це особа (сторона міжособистої взаємодії), яка втратила значущі для неї цінності в результаті впливу на неї іншої персони (сторони взаємодії), гурту осіб, конкретних подій та обставин. Віктимна ситуація породжена результатом міжособистої взаємодії між злочинцем та жертвою до вчинення злочину, або породжена ініціативою самої жертви. Відповідно, розрізняють два типи віктимності: 1. персональну - наявна у людини якість, що має вираз у суб'єктивній схильності ставати офірою певного виду злочину в умовах, коли була реальна й очевидна, для буденної свідомості, можливість уникнути цього; 2. рольову - об'єктивно існуюча позиція соціальної ролі жертви, коли особа, яка її виконує намагається добитися певної підтримки від суспільства у формі матеріальної допомоги, або всезагального співчуття, щоб уникнути осуду, або кримінального переслідування (Христенко, 2004).

Віктимна ситуація та поведінка неможливі без міжособистої залежності – це, розлад поведінки й відносин із фіксацією на оточуючих, або на конкретній людині, у підґрунті якого лежить сильна потреба в певній особі, групі осіб. Значення терміну залежність (англ. Dependence - залежність) - прагнення покладатися на іншу людину(або інших людей) для досягнення конкретних цілей (Уайнхолда 2002). Міжособистісна залежність є однією з найактуальніших проблем нашого часу, особливо це стосується середовища тинейджерів, які вибудовують свої стосунки за лекалами дорослого світу. Кожен неповнолітній відшуковує таку модель поведінки, щоб добитися вигідного статусного положення та примножити власний престиж. Нерідко це відбувається за рахунок більш слабшої, беззахисної сторони, коли на прикладі жертви демонструється зверхність та домінантність. Можливий й інший варіант, коли тинейджер намагається привернути до себе погляди демонструючи свою беззахисність, слабкість, тим самим намагаючись створити навколо себе коло співчуваючих, з метою добитись від них певних преференцій. В обох випадках чітко помітні варіанти віктимної поведінки.

Мета статті спрямована на наукове вивчення варіативності віктимної поведінки та міжособистої залежності у тинейджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми склали програму дослідження, до її складу увійшли три діагностичні інструментарії: методика Андронникова «Дослідження схильності до віктимної поведінки», опитувальник авторства Одінцової, Радчікової «Тип рольової віктимності» та тест «Діагностика між особистої залежності» (Уайнхолда). Було протестовані дві групи: до складу першої увійшли 46 учнів 8-х класів НВК «Гімназії №14 імені Василя Сухомлинського» підліткового віку, - друга - ранній юнацький вік, 44 студенти першого курсу факультету педагогічної освіти та факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Проаналізуємо показники отримані за діагностичною методикою Андронникова «Дослідження схильності до віктимної поведінки». Спочатку розглянемо показники за **«Шкалою реалізованої віктимності»** (шкала 7). Ми встановили, що у 34 осіб підліткового віку вони нижче норми, що становить 74%. Такі особи нечасто потрапляли у критичні ситуації або ж у них вже встиг сформуватися захисний варіант поведінки, що дозволяє уникати небезпечних ситуацій. Однак внутрішня готовність до віктимного типу поведінки присутня. Швидше за все, відчуваючи внутрішній рівень напруги, випробуваний прагне взагалі уникати ситуації конфлікту. У решти 26 % школярів цього ж віку реалізована віктимність у межах норми. Серед 44 осіб раннього юнацького віку результати за цією шкалою розподілилися наступним чином: нижче норми виявлено у 35 (80%), у 10 персон (20%) показники у межах норми.

Шкала № 2 «Схильність до агресивної віктимної поведінки» (модель агресивного віктимної поведінки). У 41 % (19 підлітків), й 20 осіб (45 %) раннього юнацького, нижче норми, у їхній поведінці спостерігається зниження мотивації досягнення, спонтанність, хороший самоконтроль, прагнення дотримуватися прийнятих норм й правил, стабільність у збереженні установок, інтересів та цілей, можлива висока вразливість. Результати «у межах норми» виявлені у 26 підлітків (57%) та 25 осіб раннього юнацького (57%). У одного школяра-підлітка (2 %) вони входять у зону «вище норми». Серед першокурсників визначено по троє осіб (6%), у яких результати за цією шкалою на межі «норма» та «вище норми». Такі особи схильні, або вже потрапляти в неприємні й небезпечні для життя та здоров'я ситуації у результаті проявленої ними агресії у формі нападу чи іншої провокуючої поведінки (образа, наклеп, знущання і т.д.). Їм властиво створювати, або провокувати конфліктні ситуації. Їх поведінка може бути реалізацією типової для них антигромадської спрямованості, в рамках якої агресивність проявляється по відношенню до певних осіб й у певних ситуаціях вибірково, або у не виразних й «розмитих» формах, що не ідентифікуються по об'єкту. Спостерігається схильність до девіантної поведінки з порушенням соціальних норм, правил й етичних цінностей, якими суб'єкт часто нехтує. Такі люди легко піддаються емоціям, особливо негативного характеру, яскраво їх вербалізують. Вони домінують, нетерплячі, запальні. При всіх відмінностях в мотивації поведінки їм властиві насильницькі антигромадські установки особистості.

За шкалою №3 *Схильності до активної віктимної поведінки»* ми виявили 14 (30%) підлітків, й 18 (40%) першокурсників з результатами нижче норми за цією шкалою. Для них властива підвищена турбота про власну безпеку, прагнення захистити себе від помилок, неприємностей, тривожність, недовірливість, схильність до страхів. Можлива пасивність особистості на кшталт «краще нічого не робити, ніж помилятися».

У 25 школярів-підлітків (54%) , 24 (54%) осіб раннього юнацького віку вказана схильність знаходитися у межах норми. Показники вище норми виявлені у 16 % (7 учнів-підлітків) та 8% (2 першокурсників). Ці особи провокують ситуацію віктимності своїм проханням або зверненням. По суті, для активних потерпілих характерна поведінка двох видів: провокативна, у такому разі, для заподіяння шкоди залучається інша особа, або активізується власна схильність до ризику, необдуманого поведінки, часто небезпечної для себе й оточуючих. Наслідків своїх дій тинейджери можуть не усвідомлювати, або не надавати їм значення, сподіваючись, що все обійдеться. З урахуванням специфіки поведінки й ставленням до віктимних наслідків в рамках цього типу виокремлюють: свідомого підбурювача (звертається з проханням про заподіяння йому шкоди); необережного підбурювача (поведінка у вигляді будь-якого прохання чи в іншому варіанті провокує злочинця на заподіяння шкоди, але сам потенційний потерпілий цього не в достатній мірі усвідомлює), свідомий що сам нашкоїв (особа, навмисне заподіює собі фізичну або майнову шкоду); необережний, який сам собі нашкодив (шкода заподіяна власними необережними діями в процесі здійснення іншого умисного, або необережного злочину).

Шкала № 4 «Схильності до гіперсоціальної віктимної поведінки» (модель ініціативної віктимної поведінки). Нижче норми зафіксовано в 18 учнів підліткового віку (39%), у шести представників раннього юнацького віку(14%). Їхня поведінка характеризується пасивністю, байдужістю до тих явищ, які відбуваються навколо них. Тинейджер діє за принципом «моя хата скраю», що може бути наслідком як образи на зовнішній світ, або сформованого відчуття нерозуміння, ізольованості від світу, відсутність почуття соціальної підтримки та включеності у соціум. В межах норми показники у 26 підлітків (57%) та у 14 першокурсників (66%).

Вище норми виявлено у двох (4%) підлітків, у одинадцяти осіб (29%) раннього юнацького віку(25%). Їм властива жертвна поведінка, соціально схвалювана й часто очікувана. Сюди відносяться особи з позитивною поведінкою, на яку скеровує свої злочинні дії агресор. Це люди, які демонструють позитивну поведінку в ситуаціях конфлікту або постійно, або в результаті посадового положення, вони намагаються виправдати позитивне

очікування оточуючих. Людина даного типу вважає неприпустимим ухилення від втручання у конфлікт, навіть якщо це може коштувати йому здоров'я або життя. Наслідки таких вчинків усвідомлюються не завжди. Сміливий, рішучий, чуйний, принциповий, щирий, добрий, вимогливий, готовий ризикувати, може бути надмірно самовпевнений, нетерпимий до асоціальної поведінки, наприклад, порушення громадського порядку. Самооцінка найчастіше завищена, а поведінка викликається та спрямовується позитивними мотивами та намірами.

Шкала №5 Схильність до залежної й безпорадної поведінки (модель пасивної віктимної поведінки). Нижче норми виявлено у 23 осіб підліткового віку (50%), у 21 (48%) раннього юнацького віку. У їхніх діях має місце прагнення до незалежності, відособленості. Представник даного типу завжди прагне виділитися з групи ровесників, має на все власну точку зору, може бути непримиренний до думки інших, авторитарний, конфліктний. Йому властивий підвищений скептицизм. Можлива внутрішня вразливість, яка веде до підвищеного бажанням відокремитися від оточуючих.

Вище норми у чотирьох підлітків (9%) та у двох першокурників (5%). Вони належать до осіб, що не чинять опору, протидію злочинцю з різних причин: в силу віку, фізичної слабкості, безпорадного стану (стабільного або тимчасового), боягузтва, страху відповідальності за власні протиправні або аморальні дії і т.д. Вони можуть мати установку на безпорадність, низьку самооцінку. Їм властиве небажання робити щось самому, без допомоги інших. Такі тинейджери постійно залучаються до кризових ситуацій з метою отримати співчуття й підтримку оточуючих. Вони мають рольову позицію жертви. Людина в даному випадку боязка, скромна, сильно піддається сугестії, конформна. Можливий також варіант засвоєної безпорадності, як результат неодноразового попадання у ситуації насильства. Схильність до залежної поведінки, поступливість, оправдання чужої агресії, всепрощення. Маємо усі підстави для такого твердження, оскільки їхні показники вище норми. У решті учнів-підлітків (41%), першокурників 61% результати у межах норми.

Шкала 6 «Схильності до некритичної поведінки» (модель некритичної віктимної поведінки). Нижче норми встановлено у: 16 школярів-підлітків (35%), 25 (57%) раннього юнацького віку. Для людей цього типу характерні вдумливість, обачність, прагнення передбачати можливі наслідки своїх вчинків, які іноді призводять до пасивності, страхів. Самореалізація в цьому випадку значно ускладнена, може з'являтися соціальна пасивність, викликана незадоволенням власними здобутками, почуттям розпачу, заздрощами.

Вище норми у трьох підлітків (7%). До цієї групи належать особи, які демонструють необачність, невміння безпомилково оцінювати життєві ситуації. Некритичність може проявитися як на основі власних негативних рис (жадібність, користоловство і ін.), так й на основі позитивних (щедрість, доброта, чуйність, сміливість та ін.). Окрім того, в силу невисокого інтелектуального рівня, ці люди демонструють необережність, необачність, невміння вірно оцінювати життєві ситуації в силу власних чи ситуативних чинників: емоційний стан, вік, рівень інтелекту, захворювання. Особистість некритичного типу виявляє схильність до спиртного, нерозбірливість у знайомствах, довірливість, легковажність, а також має неміцні моральні підвалини, що цементуються відсутністю особистого досвіду, або його неврахуванням. Такі особи схильні до ідеалізації людей, виправданню негативної поведінки інших, не помічають небезпеки. У інших 42 % учнів, 43% першокурників схильність до некритичної поведінки знаходиться у межах норми.

Наступним був опитувальник авторства Одінцової, Радчікової «Тип рольової віктимності» для визначення віктимних типів. На основі його даних автори виділяють чотири типи ролевої віктимності: *аутовіктимні* - високі бали, якщо набрали, за шкалою *ігрова роль жертви*; *віктимні* - високі показники за шкалою *соціальна роль жертви*; *гіпервіктимні* - високі показники по обох вище названих шкалах; *невіктимні* - низькі показники по усіх шкалах. Аналізуючи отримані результати ми виявили дев'ять учнів-підлітків (20%) та таку ж кількість представників раннього юнацького віку (29%), поведінка яких відноситься до аутовіктивного типу. Він характеризуються тим, що особи ідентифікують себе з жертвою й у такий спосіб привласнюють її особистий сенс. Це дозволяє

маніпулювати іншими та отримувати вигоду(моральну або матеріальну) зі свого уявного катастрофічного положення. Наприклад, демонстрація себе в якості погорільця, та переконування незнайомих людей про свій стан жертви обставин, якій нікуди подітись, бо згоріла оселя разом з документами та грошима. Віктимний тип поведінки властивий для чотирьох (9%) підлітків, шістьом особам (14%) раннього юнацького віку – це, особи, яким соціум нав'язує роль жертви. Навколишня дійсність для них ворожа, вони почувають себе самотніми й непотрібними.

Серед учнів-підлітків виявлені двоє (4%) та така ж кількість першокурсників (9%), які є гіпервіктимними особами. Для них властиво занурюватися у свої страждання й всіляко їх демонструвати, при цьому вони схильні до постійних скарг, звинувачень та самозвинувачень. Решту 80 % осіб підліткового, 95% раннього юнацького віку можна віднести до невіктимного типу – це, люди, у поведінці яких, ознаки рольової віктимності відсутні.

Третьою діагностичною методикою була «Методика діагностики міжособистісної залежності» (Уайнхолда).

Для досягнення мети дослідження, ми простежити рівні міжособистісної залежності в осіб різного віку й з різним типом віктимної залежності та різновидом такої ж поведінки. Порівняльний аналіз показав, що у школярів-підлітків за усіма шкалами методики Андронникова показники або «нижче норми», або «норма» рівень співзалежності має такі ж показники. У тих осіб, які мають високі показники за шкалами №2 - №6 рівень міжособистісної залежності найчастіше тотожний. Така ж тенденція спостерігається й в осіб раннього юнацького. Різниця з попередньою віковою категорією лише в тому, що рівень співзалежності, найчастіше знаходиться на середньому рівні.

Ми також порівняли результати за вказаними методиками та виявили наступні тенденції: в осіб схильних до аутовіктимної, віктимної та гіпервіктимної рольової віктимності, рівень міжособистісної залежності (МОЗ), високий незалежно від вікової категорії; індивіди невіктимні у своїй поведінці мають рівень співзалежності низький

Висновки перспективи подальших розвідок. Переважна більшість тинейджерів, що приймали участь у дослідженні, незалежно, від віку, нечасто потрапляли у критичні ситуації, або ж у них вже встиг виробитися захисний спосіб поведінки, що дозволяє уникати небезпечних ситуацій. Їм властива вдумливість, обачність, прагнення передбачати можливі наслідки своїх вчинків, які іноді призводять до пасивності, остраху. У них спостерігається низький, або середній рівень міжособистісної залежності.

Керуючись результатами шкалами 2-7, ми виділи коло осіб з показниками «вище норми». Такі особи схильні, або вже потрапляти в неприємні й небезпечні для життя та здоров'я ситуації в результаті проявленої ними агресії в формі нападу чи іншої провокуючої поведінки (образа, наклеп, знущання і т.д.). Вони схильні до антигромадської поведінки, порушення соціальних норм, правил й етичних цінностей, якими часто суб'єкт нехтує. Вони домінують, нетерплячі, запальні, провокують ситуацію віктимності своїм проханням або зверненням. Іншій категорії осіб властива жертвна поведінка, соціально схвалювана й часто очікувана, оскільки вважають неприпустимим ухилення від втручання в конфлікт, навіть якщо це може коштувати йому здоров'я або життя. Вони належать до тих, хто не чинить опору, протидію злочинцю з різних причин: в силу віку, фізичної слабкості, безпорадного стану (стабільного або тимчасового), боягузтва, з побоювання відповідальності за власні протиправні або аморальні дії і т.д. Вони можуть мати установку на безпорадність, низьку самооцінку. Їм властиве небажання робити щось самому, без допомоги інших. Це персоналії, які демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації. Загалом їм властивий високий рівень міжособистісної залежності.

За результатами дослідження рольової віктимності у 80 % осіб підліткового, 95% раннього юнацького віку можна віднести до невіктимного типу — це люди, у поведінці яких ознаки рольової віктимності не виражені. Схожий результати ми отримали й за попередньою

методикою, мало того, рівень міжособистої залежності знаходиться у межах «норма», рідше «нижче норми».

Аналізуючи їх результати ми виявили також дев'ять учнів-підлітків (20%) та таку ж кількість юнаків (13%), поведінка яких відноситься до аутовіктивного типу. Він характеризується тим, що особи ідентифікують себе з жертвою, тим самим привласнюють її особистий сенс. Це дозволяє маніпулювати іншими й отримувати вигоду (моральну або матеріальну) зі свого уявного несприятливого положення.

Віктимний тип поведінки властивий для 9% підлітків. 14% становлять особи, яким соціум нав'язує роль жертви. Навколишня дійсність для них ворожа, вони почувають себе самотніми й непотрібними.

Варто зазначити, що у нашому дослідженні серед учнів-підлітків виявлені двоє (4%) та троє першокурсників (5%), які є гіпервіктивними особами. Для них властиво занурюватися у свої страждання й всіляко їх демонструвати, при цьому вони схильні до постійних скарг, звинувачень та самозвинувачень. Рівень міжособистої залежності, в основному, високий незалежно від вікової категорії.

У перспективі ми маємо намір дослідити особливості віктимної поведінки в осіб зрілого віку.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Макушина О.П. (2007) *Психология зависимости*. Воронеж: ИПЦ ВГУ.
Остроумов С. Франк Л.В. (1972) *Виктимология и виктимность*. Изд-во Тадж. ун-та.
Ривман Д.В (2002) *Криминальная виктимология*. Санкт-Петербург, Питер.
Уайнхолд Б. Уайнхолд Дж. (2002) *Освобождение от созависимости*. Москва, Независимая фирма "Класс".
Франк Л.В. (1977) *Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии*. Душанбе: Ирфон.
Христенко В.Е. (2004) *Психология поведения жертвы*. Ростов-на-Дону, Феникс.

REFERENCES

- Frank L.V. (1977) *Poterpevshye ot prestupleniya y problemy sovetskoï vyktymolohyy. [The psychology of addiction]*. Dushanbe: Yrfon. [in Russian]
Khrystenko V.E. (2004) *Psykhologhiya povedeniya zhertvy [The psychology of victim behaviour]*. Rostov-na-Donu, Fenyks. [in Russian]
Makushyna O.P. (2007) *Psykhologhiya zavysymosty [The psychology of addiction]*. Voronezh: YPTs VHU. [in Russian]
Ostroumov S. Frank L.V. (1972) *Vyktymolohiya y vyktymnost [Victimology and victimhood]*. Yzd-vo Tadzh. un-ta. [in Russian]
Ryvman D.V (2002) *Krymynalnaia vyktymolohiya [Criminal Victimology]*. Sankt-Peterburh, Pyter. [in Russian]
Uainkhold B. Uainkhold Dzh. (2002) *Osvobozhdenye ot sozavysymosty [Liberating yourself from co-dependency]*. Moskva, Nezavysymaia fyрма "Klass". [in Russian]

VARIATION IN VICTIMISATION AND INTERPERSONAL DEPENDENCY AMONG TEENAGERS

Mykola Babii

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Pedagogical and Age Psychology
Eastern European National Lesya Ukrainka University
<https://orcid.org/0000-0002-9550-3166>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.244>

Abstract. *The article presents a study of the variability of victimisation and interpersonal dependence among teenagers, which we obtained through the author's programme. It included two diagnostic techniques to determine the propensity for victim behaviour and types of role victimization, as well as a test to diagnose interpersonal dependence. Two age categories were included in our study: adolescents and late adolescents on the cusp of independent adulthood. We were interested in investigating how likely teenagers were to engage in victimising behaviour and the types of role victimisation of those with different levels of interpersonal dependency, as well as the number of individuals who had already been in unpleasant situations, or who exhibited the role of "victim" for profit.*

The results indicated that the vast majority of participants demonstrated that, regardless of their age, they were not often in critical situations, had already developed protective behaviours which enabled them to avoid risky situations, or did not exhibit role-based victimisation and that their level of interpersonal dependence was either "normal" or "below normal". Individuals with a high propensity for victimising behaviour and role victimisation of different variations, in contrast, have a level of co-dependence that is "high". This is evident as individuals with the identification of the role of 'victim' open themselves up to manipulating others and benefiting (morally or financially) from their imagined disadvantage. In this way, such persons try to improve their personal situation by obtaining certain preferences from society. This refers to victimisation and hyper victim behaviour, where interpersonal dependency imposes the role of victim on particular individuals, encouraging them to complain and display individual suffering and self-blaming.

Keywords: *victimisation, interpersonal dependence, aggression, victimhood, adolescence, early adolescence, hyper social victimhood, uncritical behaviour, realised victimhood.*

Стаття надійшла до редакції 1.10.2021 р.

УДК:159.9:005.95–051–047.22

Березюк Тетяна

старший викладач

кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

<https://orcid.org/0000-0002-6864-9055>DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.254>

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ЗВО

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність впровадження та реалізації компетентнісного підходу в освіті щодо досягнення змістовно-інтегральних результатів, оволодіння загальними, спеціальними, програмними компетенціями майбутніми менеджерами невиробничої сфери під час навчання у ЗВО. Представлено результати емпіричного дослідження складної для вирішення проблеми – розвиток професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вищій школі. Зазначено, що впровадження діагностичного моніторингу процесів формування та реалізації потенціалу здобувачів вищої освіти слугує перспективним способом здійснення психологічних досліджень в області професійно-особистісного становлення майбутніх спеціалістів. У статті висвітлено організаційний процес констатувального експерименту, де здійснено факторизацію вихідного масиву емпіричних даних випробуваних з метою вивчення факторної структури їх особистісних, мотиваційних, ціннісних, емоційних, вольових та ін. характеристик та доведено припущення про динамічний характер розвитку змістовно-структурних компонентів їх професійної компетентності в процесі фахової підготовки у ЗВО. На основі розробленої факторної моделі змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери обґрунтовано чинники її розвитку. Підтверджено детермінуючий характер впливу на розвиток професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери чинників особистісно-сміслового, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного характеру. Емпіричним шляхом визначено типологію випробуваних залежно від характеру та специфіки вираженості змістовно-структурних компонентів їх професійної компетентності. В результаті отримано дані, що засвідчують необхідність виявлення, обґрунтування та реалізації організаційно-педагогічних умов для підвищення результативності процесу розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у ЗВО.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентнісна освіта, професійна компетентність, особистісно-професійне становлення, професіоналізація, менеджер невиробничої сфери, психологічна діагностика.

Постановка проблеми. У сучасному вимірі на етапі виокремлення оптимізаційної складової управління організаційними структурами професійний розвиток особистості майбутніх фахівців в управлінському середовищі набуває форми їх самореалізації. Професійно-особистісне визначення кваліфікованих менеджерів, здобуте в процесі фахової підготовки у ЗВО, тісно пов'язане з якісним навчальним процесом, що відхиляє в майбутній професійній діяльності проблемні питання професіоналізації молодих спеціалістів.

Проблемні діагностично-оціночні аспекти змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери обслуговування виступає пріоритетним вектором у ЗВО в рамках імплементації компетентнісного навчання в контексті реформування української освіти, але не операционалізовані для постійно-діючого практичного застосування. У процесі аналізу практичних компонентів підготовки майбутніх

фахівців важливим аспектом є розвиток особистісно-професійних якостей, вмінь і навиків здійснення базових методологічних знань. Дані складові мають взаємопов'язаний характер. Методологічні знання є основою системного засвоєння знань і розвитку наукової ідеології та служать інструментом підготовки до самоосвіти, способом якісно-усвідомленого вибору управлінсько-професійних рішень, що мають прямий вплив на становлення особистісної складової теоретичного сприйняття.

Аналіз останніх джерел з досліджень. Особливого значення професійна компетентність набуває у зв'язку з тим, що система вищої освіти перебуває у фазі активного інноваційного перетворення. У сучасних умовах майбутній менеджер невиробничої сфери для власної успішності й конкурентоздатності повинен бути максимально підготовленим до змін в організаційно-управлінському. Ключовою ланкою підготовленості фахівця є професійна компетентність, оскільки вона дозволяє йому успішно брати участь у праці і виконувати різні види професійної діяльності: «професійна компетентність синтезує в собі широку гаму знання і практичної дії, відображає ступінь розвитку і вираженості професійної культури і визначає результати не тільки пріоритетної діяльності, але і всієї праці» (Жигірь, 2012). Особистість є складною системою, яка саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити даний процес, а отже, й дослідити саму особистість, необхідно створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а – викликали, співіснували б із ним (Скрипченко, 2008)

Саме через призму дефініцій «особистість» та «становлення» вчені оцінюють сутність процесу набуття психологічних характеристик професійно-особистісного становлення майбутніх спеціалістів у фаховій підготовці. Психолого-педагогічні питання формування та розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації представлені у роботах Підкасистого, Сластеніна, Бондар, Кузьменко та інших дослідників. Психологічні аспекти розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах компетентнісного навчання представлено у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Поведа, Лебедев, Дибкова, Панфілов, Стерджис, Сандберг, Говертс, Даннефер), де пояснюються принципи розробки на основі компетентності програм в галузі освіти та висвітлюються процес розробки навчальних програм моделювання на основі компетентності освіти, підготовки та підвищення кваліфікації.

Питання психологічного змісту професійної компетентності та її розвитку у майбутніх спеціалістів економічного профілю і менеджерів вивчають: Бабаян, Балабанова, Бородієнко, Григорчук, Ельбрехт, Жигірь, Івашкевич, Самарук, Саух, Скібіцька.

Зауважимо, що проблема професіоналізації майбутніх спеціалістів залишається однією з найбільш дискусійних, адже сам феномен досліджуваної проблеми набуває складності у процесі вивчення професійної свідомості особистості, де має місце необхідність систематичного проведення соціально-педагогічного й психологічного моніторингу змістовно-структурних компонентів професійної компетентності в умовах фахової підготовки у ЗВО. При цьому, загальною закономірністю професіогенезу є те, що всі його площини, а саме: історична, інформаційна, особистісна охоплюють закономірності розвитку особистості як професіонала і вимагають від неї власної активності в розвитку і утворенні психолого-педагогічної структури, що забезпечує професійну діяльність і особистісну ідентичність, яка її координуватиме (Цільмак, 2009).

Одним із перспективних шляхів трансформації соціально-освітніх процесів є впровадження інноваційних методик та технологій у навчально-виховний процес освітнього закладу на основі врахування потенціалу зовнішнього соціального та внутрішнього соціально-педагогічного середовища. У цих умовах діагностичний моніторинг процесів формування та реалізації ресурсів студентської молоді повинен здійснюватися на підґрунті глибокого вивчення процесів становлення її самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження як взаємозалежних і взаємообумовлених елементів «індивідуальної творчої лабораторії» особистості (Вербець, 2008).

Реалізація окреслених процесів діагностики можлива тільки в рамках взаємозалежної діяльності всього викладацького колективу, оскільки для соціально-психологічного моніторингу важлива вся інформація, яка ґрунтується на виявленні особистісних ознак здобувачів вищої освіти (розвиток професійних компетенцій, психологічних особливостей особистості) і обумовлює вибір відповідних засобів і методів психолого-педагогічної роботи і їх освітніх потреб.

Отже, психологічна діагностика факторної структури особистісних, мотиваційних, ціннісних, емоційних, вольових та ін. характеристик, що складають основу особистісно-професійних компетенцій, надає можливість здійснення контролю за освітньо-навчальною діяльністю на всіх етапах підготовки здобувачів й оцінювати рівень сформованості професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери в процесі фахової підготовки у ЗВО.

Мета статті. Емпірична розробка проблеми розвитку змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери в умовах ЗВО. Досягнення мети передбачало вирішення ряду послідовних **завдань** з урахуванням нормативів і вимог щодо організації і планування науково-психологічного дослідження: 1) здійснення факторизації вихідного масиву емпіричних даних майбутніх менеджерів невиробничої сфери з метою вивчення факторної структури їх психологічних характеристик; 2) встановлення характеру відмінностей у середніх значеннях вираженості змістовно-структурних компонентів професійної компетентності на кожному курсі їх фахової підготовки; 3) визначення типології майбутніх менеджерів невиробничої сфери залежно від специфіки вираженості змістовно-структурних компонентів їх професійної компетентності; 4) емпіричне дослідження типів випробуваних, які виступають детермінуючими чинниками розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. При дослідженні особливостей розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери в якості дослідницького контингенту було визначено вибірку здобувачів вищої освіти, що проходять фахову підготовку за спеціальністю «Менеджмент» невиробничої сфери обслуговування («менеджмент на ринку товарів та послуг», «менеджмент у сфері міжнародного туризму», «менеджмент і адміністрування» і т. п.), де загальна кількість досліджуваних, які взяли участь у всіх його етапах, склала 228 осіб. Серед усіх випробуваних здобувачів вищої освіти – 96 (42%) осіб чоловічої і 132 (58%) особи жіночої статі. Дослідницький контингент було сформовано з числа студентів першого (n=63), другого (n=59), третього (n=55) і четвертого (n=51) курсів підготовки, які проходили навчання за денною та заочною формою навчання з метою здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Перший констатувальний етап дослідження побудовано з метою вивчення факторної структури майбутніх менеджерів невиробничої сфери, а саме – їх особистісних, мотиваційних, ціннісних, емоційних, вольових та ін. характеристик, було здійснено факторизацію вихідного масиву емпіричних даних. Вихідним емпіричним фактажем для факторизації стали психологічні змінні, виміряні за допомогою стандартизованих психодіагностичних засобів: опитувальник «Самоактуалізація особистості» (Шостром), методика діагностики рівня саморозвитку (Бережнова), методика діагностики емоційного інтелекту (Холл), методика «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (Леонт'єв), шкали загальної самоефективності (Шварцер, Єрусалем), методика діагностики міжособистісних відносин (Лірі), методика оцінки стилю управління (Подоляк), методика «Тест визначення індивідуальної міри рефлексивності» (Карпов, Пономарьова), методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (Бойко), опитувальник «Визначення рівня самооцінки» (Ковальов). З цією метою було використано метод факторного аналізу (ФА) (Factor Analysis) (Бююль & Цёфель, 2002).

З використанням методу головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax normalized) матриці психологічних змінних нами було

отримано інтерпретовану факторну модель змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери. На основі факторного рішення з простою структурою і мінімальними втратами вихідної інформації (повнота факторизації 53,8%; інформативність фактору 1 – 13,8%, фактору 2 – 13,2%, фактору 3 – 11,7%, фактору 4 – 8,6%, фактору 5 – 6,5%) було проаналізовано та інтерпретовано фактори, які утворили її змістову структуру (табл. 1).

Таблиця 1

Факторна модель компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери

Психологічні змінні	Фактори				
	1	2	3	4	5
орієнтація в часі	0,884				
підтримка	0,835				
самоповага	0,809				
контактність	0,786				
пізнавальні потреби	0,743				
цілі в житті	0,712				
локус контролю Я	0,658				
осмисленість життя	0,619				
синергічність	0,559				
загальний рівень емоційного інтелекту		0,868			
керування емоціями		0,831			
розпізнавання емоцій інших людей		0,793			
емпатійність		0,745			
індекс вольового самоконтролю		0,706			
наполегливість		0,647			
самовладання		0,582			
гнучкість поведінки			0,814		
одноосібно-демократичний стиль управління			0,746		
авторитарний тип відношення			-0,718		
доброзичливий тип відношення			0,654		
альтруїстичний тип відношення			0,569		
ціннісні орієнтації				0,735	
мотивація саморозвитку				0,674	
самотивація				0,611	
самоефективність				0,547	

рефлексивність					0,642
сенситивність					0,594
оцінка своїх якостей саморозвитку					0,536
самооцінка					0,518

Узагальнюючи психологічні змінні, що визначили структуру першого фактору (пояснює 13,8% дисперсії ознак), маркуємо його як *особистісно-смисловий* компонент розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери, виділимо спільну для них особливість у контексті взаємозалежності з важливими інтегральними потребами особистості, як пошук сенсу в житті і прагненням самоактуалізації.

Другий фактор (пояснює 13,2% дисперсії ознак), який маркуємо як *емоційно-вольовий* компонент розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери, об'єднав у своїй структурі характеристики випробуваних, які змістовно визначаються додатнім полюсом семи психологічних змінних. Спільна для них особливість – всі вони значною мірою пов'язані з високим ступенем забезпечення емоційної і вольової регуляції процесів власної життєдіяльності.

Третій фактор (пояснює 11,7% дисперсії ознак), інтерпретуємо як *конативний* компонент розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери, консолідував у своїй структурі характеристики випробуваних, які змістовно визначаються від'ємним полюсом однієї та додатнім полюсом чотирьох психологічних змінних. Змістовно узагальнюючи даний фактор, констатуємо, що його сутнісна основа визначається сукупністю характеристик, пов'язаних з адаптивним комплексом поведінкових проявів особистості.

Четвертий фактор (пояснює 8,6% дисперсії ознак), маркуємо, як *ціннісно-мотиваційний* компонент розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери. Категоризація даного фактору дозволяє ідентифікувати його сутнісну основу, яка визначається ціннісно значимим і мотиваційно детермінованим характером досягнень у сфері особистісного саморозвитку та самореалізації, на основі чого можна заключити, що професійна компетентність майбутніх менеджерів невиробничої сфери визначатиметься високим ступенем сформованості їх мотиваційно-ціннісної системи, пріоритетне місце в якій належатиме цінностям та ідеалам, які притаманні особистості, що самоактуалізується.

Категоризація *п'ятого фактору* (пояснює 6,5% дисперсії ознак) – *рефлексивний* компонент розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери, дозволяє ідентифікувати його сутнісну основу, яка визначається комплексом якостей, змістовно релевантних ступеню особистісної готовності і здатності до глибокого змістовно-смислового аналізу та структурування власного життєвого досвіду.

В ході другого етапу констатувальної частини дослідження на основі обчислених факторних оцінок для кожного з попередньо-виділених аналізом інтегральних факторів майбутніх менеджерів невиробничої сфери (особистісно-смисловий, емоційно-вольовий, конативний, ціннісно-мотиваційний, рефлексивний) відбулося визначення характеру відмінностей у середніх значеннях вираженості змістовно-структурних компонентів професійної компетентності на кожному курсі їх фахової підготовки (табл. 2). Дане завдання вирішувалося з використанням методу порівняння середніх значень (Compare Means) (Бююль & Цёфель, 2002) та методу однофакторного дисперсійного аналізу (ОДА) (One-Way ANOVA) (Наследов, 2004). За результатами *дисперсійного аналізу взаємозалежності рівня вираженості змістовно-структурних компонентів* професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери з процесом їх фахової підготовки у ЗВО стверджуємо, що фактично найвищі середні значення вираженості *особистісно-смислового* компоненту ($p \leq 0,001$) демонструють майбутні менеджери невиробничої сфери на четвертому курсі фахової підготовки, натомість, пік мінімальних середніх значень вираженості даного

компоненту спостерігається на першому курсі їх фахової підготовки. Динаміка зростання середніх значень вираженості *особистісно-сміслового* компоненту має строгий лінійний характер – це дає підстави стверджувати, що упродовж усього періоду фахової підготовки у ЗВО у майбутніх спеціалістів відбувається поступальний розвиток таких інтегральних особистісних потреб, як пошук сенсу в житті й прагнення самоактуалізації. Також найвищі кількісні показники (середні значення) вираженості *ціннісно-мотиваційного* компоненту ($p \leq 0,01$) професійної компетентності демонструють майбутні менеджери невиробничої сфери найстаршого курсу фахової підготовки, тоді як, найнижчі середні значення його вираженості – наймолодшого курсу.

Таблиця 2

Середні значення вираженості компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери в процесі фахової підготовки

Курс фахової підготовки	Компоненти професійної компетентності				
	особистісно-смісловий	емоційно-вольовий	конативний	ціннісно-мотиваційний	рефлексивний
перший	-,46347	-,12839	-,23278	-,37248	-,34276
другий	-,23578	,07368	-,13974	-,26479	-,05827
третій	,30684	-,08291	,07926	,29365	,07379
четвертий	,39241	,11916	,29326	,34362	,32724

Лінійний тренд до зростання середніх значень вираженості означеного змістовно-структурного компоненту майбутніх спеціалістів упродовж усього періоду їх фахової підготовки у ЗВО підтверджує, що упродовж усього навчального періоду відбувається формування базових ціннісно-мотиваційних настанов їх особистісної самоактуалізації і саморозвитку. *Рефлексивний* компонент ($p \leq 0,05$), що продемонстрував достовірний характер зміни кількісних показників у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів у ЗВО, було виявлено у здобувачів найстаршого курсу навчання, а найнижчі середні значення, – наймолодшого курсу навчання. Відповідно до динаміки зростання показників (середніх значень) вираженості *рефлексивного* компоненту професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери, яка має строгий лінійний характер, зазначаємо, що упродовж усього періоду їх фахової підготовки відбувається формування якостей, змістовно релевантних ступеню особистісної готовності і здатності до глибокого змістовно-сміслового аналізу й структурування власного життєвого досвіду. На основі не підтвердження у решті заявлених змістовно-структурних компонентів професійної компетентності досліджуваних статистично достовірних відмінностей за рівнем вираженості їх середніх значень на різних курсах фахової підготовки ($p > 0,05$), можемо стверджувати, що процес фахової підготовки менеджерів невиробничої сфери *не впливає на розвиток емоційно-вольового і конативного компонентів їх професійної компетентності*.

Третій етап констатувальної частини емпіричного дослідження забезпечив, шляхом групування індивідуальних факторних оцінок досліджуваних, отриманих в процесі факторизації вихідного масиву психологічних змінних, визначення *типології майбутніх менеджерів невиробничої сфери залежно від специфіки вираженості змістовно-структурних компонентів їх професійної компетентності* (табл. 3). Дане завдання вирішувалось за допомогою *кластерного аналізу (Cluster Analysis)*, методом *кластерних центрів (K-Means Cluster)* (Важинський & Щербак, 2016).

Таблиця 3

Кластерна структура середніх значень компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери

Компонент професійної компетентності	Кластери				
	1	2	3	4	5
особистісно-смысловий	1,3796	-1,2480	0,2756	0,4218	-0,0537
емоційно-вольовий	0,2193	0,3845	1,3352	0,3684	-1,1924
конативний	1,2682	0,0716	-0,1405	0,1819	-1,0863
ціннісно-мотиваційний	0,3148	-1,3293	1,1027	0,4760	0,1762
рефлексивний	0,4269	0,1754	1,3245	-1,0927	-0,2578

З огляду на табличні дані, було отримано кластерну структуру індивідуальних факторних оцінок випробуваних, де перший кластер досліджуваних (56 осіб) характеризується високими показниками (середніми значеннями) вираженості особистісно-смыслового (1,3796) і конативного (1,2682) компонентів. Даний тип досліджуваних пояснюється високим рівнем особистісно-смыслової організації та розвиненим адаптивним комплексом поведінкових проявів у майбутніх менеджерів невиробничої сфери. Другий кластер випробуваних (48 осіб) – з низькими показниками вираженості ціннісно-мотиваційного (-1,3293) та особистісно-смыслового (-1,2480) компонентів. Процедурою аналізу сюди було включено випробуваних з низьким рівнем сформованості мотиваційних, ціннісних, смисложиттєвих і самоактуалізаційних особистісних настанов саморозвитку. Майбутні менеджери, що сформували основу даного типу, мають низький ступінь сформованості мотиваційно-ціннісної системи, тобто мотивів особистісного розвитку, оптимального життєздійснення та самодетермінації, мотивації самовдосконалення; недостатньо розвинені мотиви саморозвитку у професійній сфері через розвиток професійних знань та інтересів, бажання вчитись і розширювати власний професійний простір. У третій кластер увійшли досліджувані (68 осіб) з високими показниками вираженості емоційно-вольового (1,3352), рефлексивного (1,3245) і ціннісно-мотиваційного (1,1027) компонентів. Характерним для даного типу майбутніх менеджерів виявився високий рівень сформованості механізмів довільного контролю і регуляції власної поведінки; розвитку емоційної обізнаності, здатності керувати власними емоціями; розвитку самостійності, вольового самоконтролю, що підтверджує високий рівень розвитку їх рефлексивних здібностей, тобто тих якостей, які релевантні готовності і здатності до глибокого змістовно-смыслового аналізу і структурування власного життєвого досвіду. Четвертий кластер склали майбутні фахівці (19 осіб) з низькими показниками вираженості рефлексивного компоненту (-1,0927). Процедурою КА було включено випробуваних з низьким ступенем сформованості рефлексивних здібностей. Характерним для майбутніх менеджерів невиробничої сфери, що сформували даний тип, є низький рівень розвитку здатності до глибокого аналізу та структурування власного життєвого досвіду; несформована здатність виходити у зовнішню позицію по відношенню до свого внутрішнього світу та актуальної діяльності; нечутливість до власних потреб і переживань; низький рівень сформованості суб'єктивної шкали оцінки своїх здібностей і якостей, змістовно релевантних особистісним і професійним досягненням. П'ятий кластер, сформований з досліджуваних (37 осіб) з низькими показниками розвитку емоційно-вольового (-1,1924) і конативного (-1,0863) компонентів. Процедурою кластерного аналізу сюди було відібрано випробуваних з низьким рівнем розвитку системи емоційно-вольової саморегуляції та неадаптивним комплексом поведінкових проявів, для яких виявився низький ступінь сформованості механізмів довільного контролю і регуляції власної поведінки; низький рівень розвитку емоційної обізнаності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На підставі узагальнення результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у ЗВО можемо стверджувати, що розвиток професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери має свої специфічні закономірні особливості, зумовлені характером їх фахової підготовки у вищій школі. Доведено, що детермінація розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вищих навчальних закладах визначається специфічним комплексом їх особистісних, мотиваційних, емоційних, вольових, ціннісних, конативних та ін. характеристик. На основі розробленої факторної моделі змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери обґрунтовано і підтверджено детермінуючий характер впливу на розвиток їх професійної компетентності *чинників особистісно-смислового, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного характеру.*

Залежно від характеру та специфіки вираженості змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери, емпіричним шляхом виділено їх типологічну структуру, яку склали: тип з високим рівнем розвитку *особистісно-смилового та конативного* компонентів; тип з низьким рівнем розвитку *ціннісно-мотиваційного та особистісно-смилового* компонентів; тип з високим рівнем розвитку *емоційно-вольового, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного* компонентів; тип з низьким рівнем розвитку *рефлексивного* компоненту; тип з низьким рівнем розвитку *емоційно-вольового та конативного* компонентів. *Перспективу подальших досліджень* передбачається спрямувати на розробку та апробацію спеціальної психотренінгової програми формування професійної компетентності у відношенні тих майбутніх менеджерів невиробничої сфери, у яких за результатами аналізу виявлено низький рівень розвитку *особистісно-смилового, ціннісно-мотиваційного і рефлексивного* компонентів професійної компетентності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бююль, А. & Цёфель, П. (2002). *SPSS: искусство обработки информации: анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. СПб.: ООО «ДиаСофтЮГ».
- Важинський, С. Е. & Щербак, Т. І. (2016). *Методика та організація наукових досліджень*. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка.
- Вербець, В. В. (2008). *Моніторинг навчального-виховного процесу*. Рівне: РДГУ: Інститут соціальних досліджень.
- Жигірь, В. І. (2012). Педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (21), 352–362.
- Наследов, А. Д. (2004). *Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных*. СПб.: Речь.
- Скрипченко, О. В. (2008). *Загальна психологія*. Київ: Каравела.
- Цільмак, О. М. (2009). Компетентнісний підхід під час підготовки фахівців правоохоронного профілю. *Юридична психологія та педагогіка*, 2, 154–164.

REFERENCES:

- Byuyul, A. & Tsefel, P. (2002). *SPSS: iskusstvo obrabotki informatsii: analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovleniye skrytykh zakonomernostey*. [SPSS: the art of information processing: analyzing statistical data and recovering hidden patterns]. St. Petersburg.: ООО «DiaSoftYuG». [in Russian].
- Vazhynskyyi, S. E. & Shcherbak, T. I. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methods and organization of scientific research]*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S Makarenko. [in Ukrainian].

Verbets, V. V. (2008). *Monitorynh navchalnoho-vykhovnoho protsesu [Monitoring of the educational process]*. Rivne: Rivne State Humanities University: Institute of Social Research. [in Ukrainian].

Zhyhir, V. I. (2012). Pedagogichni umovy rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnoho menedzhera osvity u VNZ [Pedagogical conditions for the development of professional competence of the future manager in the university]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 3 (21), 352–362. [in Ukrainian].

Nasledov, A. D. (2004). *Matematicheskiye metody psikhologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological research: data analysis and interpretation]*. St. Petersburg.: Rech. [in Russian].

Skrypchenko, O. V. (2008). *Zahalna psykholohiia. [General psychology]*. Kyiv: Karavela. [in Ukrainian].

Tsilmak, O. M. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid pid chas pidhotovky fakhivtsiv pravookhoronnoho profilu [Competence-based approach in training law enforcement specialists]. *Yurydychna psykholohiia ta pedahohika*, 2, 154–164. [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PROFESSIONAL COMPETENCE AMONG FUTURE MANAGERS OF NON-PRODUCTION SECTOR IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Tetyana Bereziuk

Senior Lecturer

Department of Developmental and Pedagogical Psychology

Rivne State University of Humanities

<https://orcid.org/0000-0002-6864-9055>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.254>

Summary. *In the paper a need to implement and realize a competency-based approach in education concerning achievement of meaningful and integrated results, development of general, special and program competencies of future managers of the non-productive sector while studying in a higher education institution is substantiated. The importance of creating optimal conditions for the formation and development of professional competence of highly qualified specialists, that are able to carry out professional activities based on mastering basic management concepts and principles, to research and to analyse processes of formation and effective functioning in a competitive environment, in the process of providing their training for various industries of Ukraine is emphasized. The successful implementation of the competence approach in higher education is realized through a harmonious combination of fundamental and professional orientation of education, development of scientific research, integration into the European educational, scientific and economic community. The results of an empirical study of a difficult problem to solve, namely the professional competence development of future managers of the non-productive sector in higher education institutions are presented. The need for its solution has led to the choice of those research directions, the theoretical and empirical implementation of which will be useful for national psychological science. It is noted that the implementation of diagnostic monitoring of the processes of formation and realization of higher education seekers' potential is a promising way to conduct the psychological research in the field of professional and personal development of future specialists. At the stage of empirical research, a standardized set of psychodiagnostic tools is used in order to analyse the content and structural components of professional competence of future managers of the non-productive sector. The paper highlights the organizational process of the observational experiment, where the factorization of the original array of empirical data of the subjects is conducted in order to study the factor structure of their personal, motivational, value, emotional, volitional characteristics and assumptions about the dynamic nature of the development of content-structural components of their professional competence in the process of professional*

training in higher education institutions are proved. On the basis of the designed factor model of content-structural components of professional competence of future managers of non-productive sector, the factors of its development are substantiated. The determining nature of the influence of personal-semantic, value-motivational and reflective factors on the development of professional competence of future managers of the non-productive sector is confirmed. The typology of content-structural components of their professional competence, being tested depending on the nature and specificity of expression is determined empirically. The computer package of statistical programs SPSS for Windows (version 19) is used to implement all stages of empirical research using a certain set of mathematical and statistical procedures. Consequently, the data that indicate the need to identify, justify and implement organizational and pedagogical conditions to increase the effectiveness of the process of developing the professional competence of future managers of the non-productive sector in higher education institutions are obtained.

Key words: *professional training, competence education, professional competence, personal development, professionalization, manager of non-productive sector, psychological diagnostics.*

Стаття надійшла до редакції 21.10.2021 р

УДК 159.922.73:316.47

Білецька Олена
здобувач ступеня PhD
за спеціальністю 053 «Психологія»
кафедра вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет
<https://orcid.org/0000-0002-9447-4455>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.247>

ПРОБЛЕМА ДОВІРИ ТА ЕМПАТІЇ В КОНТЕКСТІ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Анотація. *Стаття присвячена висвітленню проблеми довіри та емпатії в контексті міжособистісних стосунків в юнацькому віці, періоді переходу до дорослості, який вимагає від особистості чітко визначених життєвих орієнтирів, відповідальних виборів і вчинків. На основі теоретичного аналізу психологічних особливостей міжособистісної взаємодії осіб юнацького віку, доводиться що рівень довіри та емпатії особистості знаходяться у взаємозалежному: сила прояву емпатії, що входить до емоційної сфери особистості впливає на підвищення рівня довіри між юнаками в процесі спілкування. Зазначається, що завдяки особливостям емпатії та довірливого спілкування юнаки можуть оцінювати навколишніх людей, встановлювати певне значення відносин, які набувають протягом певного періоду часу. Обговорюється, що сензитивність раннього юнацького віку до встановлення та розвитку міжособистісних стосунків зумовлюється викликом інтенсифікацію програм пошуку шляхів особистісної самореалізації, перебудови системи зв'язків з оточуючими та супроводжується зокрема проявом таких психологічних властивостей особистості, як толерантність та агресивність, страх і бажання довіряти, потребою мати стосунки з іншими й потребою в незалежності. Зазначається, що емпатія як здатність розуміти та проникати в світ іншої людини, яка є складним інтегральним явищем, що включає в себе сукупність взаємопов'язаних елементів когнітивного, поведінкового та емоційного характеру, необхідна для встановлення належного рівня довіри в міжособистісних стосунках. Аналізуються результати емпіричного дослідження, які визначають ступінь розвитку емпатії та ступінь довіри до людей, вказують на залежність особистості у прийнятті рішення довіряти чи ні від думки інших людей та власної здатності співчувати їм та співпереживати з ними. Описується особливість, тіснота та напрямок взаємного впливу рівнів довіри та рівнів емпатії.*

Ключові слова: міжособистісні стосунки, довіра, довірливі стосунки, емпатія

Постановка проблеми. Суспільні процеси, що відбуваються в останні роки в нашій країні, суттєво змінили цінності та культурні стереотипи соціально-психологічної взаємодії, в тому числі й в юнацькому віці в контексті міжособистісних стосунків. З одного боку, міжособистісні стосунки з іншими людьми передбачають обмін інформацією, думками, переживаннями, а з іншого – розуміння та прийняття один одного. У таких умовах важливого значення набуває довіра, яка виконує функцію зв'язку між суб'єктами спілкування та соціальної взаємодії, є основою емоційного боку міжособистісного сприйняття. Адже міжособистісні стосунки, які, як стверджують Ануфрієва, Єрмакова, Зелінська, є такими взаємозв'язками, що переживаються суб'єктивно, але об'єктивно проявляються за характером та способами взаємовпливу юнаків під час спілкування та в процесі спільної діяльності, мають найбільше значення для особистості саме через своє емоційне забарвлення (Ануфрієва, Єрмакова, Зелінська, 2009).

Актуальність проблеми довіри та емпатії в контексті міжособистісних стосунків у період ранньої юності набуває особливої ваги, зважаючи на те, що саме поняття довіри з високим рівнем здатності до співпереживання почуттів інших, їх розуміння, зумовлює якість таких стосунків, визначає поняття дружби, симпатії, сумісності, згуртованості, пронизує всі

сторони людського життя, а емпатія є інструментом, який уможлиблює встановлення довірливих відносин на основі прихильності та симпатії. Особливо гострого значення дана проблема набуває в період ранньої юності, оскільки саме в даному віковому періоді відбувається активний розвиток духовної сфери юнацтва, формування особистісних цінностей та змісту становлення життєвої позиції хлопців та дівчат, їх світосприйняття, засвоєння системи способів взаємодії зі світом, в тому числі й в довірливих міжособистісних стосунках, збагачених співвідчуттям, співпереживанням та вмінням зрозуміти внутрішні емоційні особливості інших.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Розробкою проблеми міжособистісної довіри займалися такі науковці, як Борум, Касталдо, Купрейченко, Чаплак, Чуйко, Шурман, Яремчук та ін., як готовності «...прийняти вразливість чи ризик, що засновано на впевнених очікуваннях відносно поведінки інших людей...» (Vogun, 2010).

Феномен довіри порівняно недавно знаходиться в полі зору української та зарубіжної психології та до сьогодні не має достатньо значущого наукового рішення. Проте викликають інтерес наукові доробки Аронсона, Гідденса, Еріксона, Зінченка. Ільїна, Козлова, Лума, Майерса, Маслоу, Мільнера, Пратканіса, Реана, Роджерса, Рудковського, Сафонова, Селігмена, Скрипкіної та ін., в яких довіра розглядається в особистісному та суспільному аспектах як інструмент забезпечення потреби індивіда в безпеці онтологічного характеру, визначаються її сфери, функції. Проте загалом психологічний зміст довіри був зведений до одностороннього уявлення про неї як про одну зі сторін спілкування (міжособистісного чи ділового). Натомість логіка розвитку психології та її методологічних основ (Антоненко, Голуб, 2008; Купрейченко, Скрипкіна, Табхарова, 2012) вказують на те, що неправомірно зводити суть даного явища лише до сфери спілкування, оскільки довіра включена у цілісну взаємодію людини зі світом.

Початок дослідження поняття емпатії як психологічної категорії розпочався в рамках когнітивної психології на початку ХХ століття (Вааль, Мід, Олпорт, Престон, Тітченер, Штубер). Проте досі зберігається актуальність методологічних проблем дослідження як теоретичних, так і експериментальних аспектів емпатії, не дивлячись на пошук інтересу до даної наукової проблеми, в тому числі в працях Андрєєвої, Бауер, Бодалева, Василюка, Гаврилової, Девіса, Журавльової, Пузиревського, Чаплака, Шпак та ін.

Аналіз наукової літератури виявив, що вивчення проблеми довіри та емпатії в контексті міжособистісних стосунків у період ранньої юності, не здобула у науці достатнього висвітлення, тому наше дослідження спрямоване на уточнення поняття довіри, встановлення теоретичним та емпіричним шляхом взаємозв'язків між довірою, як основою ефективних взаємостосунків, та емпатією, що є емоційною базою встановлення довірливих стосунків між хлопцями та дівчатами в ранньому юнацькому віці.

Мета статті - теоретично проаналізувати розуміння поняття довіри й емпатії в контексті міжособистісних стосунків в ранньому юнацькому віці та емпірично дослідити взаємовплив їх рівнів у побудові таких стосунків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ранній юнацький вік є сензитивним для встановлення та розвитку міжособистісних стосунків. Саме в цьому віці юнаки задаються проблемою пошуку відповіді на питання щодо сенсу буття, що супроводжується зокрема, на думку Волошиної та Лотиш, проявом таких психологічних властивостей його особистості, як толерантність та агресивність, страх і бажання довіряти, потребою мати стосунки з іншими й потребою в незалежності тощо (Волошина, Лотиш, 2012). Особистість в юнацькому віці зокрема характеризується тим, що її становлення відбувається завдяки активній взаємодії з іншими людьми, зі суспільством загалом. Юнаки створюють власні міжособистісні стосунки та одночасно розвиваються в їх системі. Адже, завдяки соціальній активності особистості в таких стосунках, які є об'єктивно існуючими взаємозв'язками між людьми, що спрямовуються на суб'єктивне сприйняття як позиції інших, так і власної позиції, формуються характер та варіанти поведінки, моральна відповідальність, здійснюється вираження внутрішнього суб'єктивного світу особистості (Мясищев, 1998).

Неодмінною умовою розвитку та зміцнення міжособистісних стосунків, на чому зауважують Чуйко та Чаплак, є довіра, що виступає фундаментальним механізмом їх ефективності (Чуйко, Чаплак, 2020). Адже, як вважає Яремчук, «позиціонування довіри як однієї з фундаментальних складових ефективної міжособистісної взаємодії, дає змогу людині активно контактувати з незнайомими та малознайомими людьми» (Яремчук, 2016, с.23)

Як передумову для аналізу поняття довіри в міжособистісних стосунках варто визначити дослідження Касталдо, що здійснювався за допомогою мета-аналізу. Так, згідно висновків науковця, який порівняв підсумував результати визначення довіри у контексті 72 навчальних дисциплін, слід звернути увагу на те, що переважна більшість з таких визначень стосуються суб'єкта, його поведінки та дій, намірів, та очікувань, а також переконань особистості. В підсумку згідно цих даних Борумом довіра була визначена як «готовність приймати вразливість чи ризик, що засновуються на впевнених очікуваннях стосовно поведінки іншої людини та є важливою для багатьох випадків взаємодії людей, особливо в контекстах обмеженості інформації чи важливих наслідків для зради довіри» (Vogun, 2010).

Найширше розроблення проблема довіри, на що вказує Лисенко, здобула в напрямку соціальної психології в якості необхідної умови існування різних соціально-психологічних феноменів та вихідної детермінати соціально-психологічних стосунків як між людьми загалом, так і між дівчатами та хлопцями в ранньому юнацькому віці (Лисенко, 2018). Загалом психологічний зміст феномену довіри зумовлюється особливим ставленням її суб'єктів до об'єктів, що виникає внаслідок міжособистісної безпосередньої чи опосередкованої взаємодії та супроводжується відображенням внутрішньої позиції суб'єкта за оцінкою якості результатів такої взаємодії.

Довіра в міжособистісних стосунках є психологічним явищем, що неможливе в прояві всієї своєї повноти без достатнього рівня розвитку емпатії. Саме емпатія, на що вказує Чаплак в аналізі поглядів Пузиревського, є глибоким сприйняттям внутрішнього світу інших людей в якості співчуття та співпереживання їм, емоційного та поведінкового відгуку на їх відчуття (Чаплак, 2018)

В сучасному узагальненому трактуванні емпатія є здатністю до розуміння та проникнення в світ іншої людини. При цьому емпатія одночасно виступає в якості ключового психологічного механізму, що забезпечує здатність розуміти та керувати емоціями інших людей (Журавльова, 2015). Серед існуючих наукових підходів до розуміння психологічної сутності емпатії як цілісного ієрархічного структурованого багатовимірного утворення, слід виділити комплексний підхід, при якому емпатія є складним інтегральним явищем, що включає в себе сукупність взаємопов'язаних елементів (когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти).

Погоджуємося з думкою Келлі, який вважав, що для гармонійної соціальної міжособистісної взаємодії необхідно, щоб одна людина психологічно поставила себе на місце іншої, щоб краще розуміти та прогнозувати її теперішню й майбутню поведінку, тобто щоб вона мала здатність до емпатії (Келлі, 2000).

Взаємозв'язок довіри та емпатії зумовлюється, тим, що емпатія є одночасно є: процесом розуміння психічних станів інших людей; вмінням поставити себе на їх місце та відчувати їх думки, почуття, переживання; здатністю до переживання емоційних станів інших людей разом з ними, співчувати їм з приводу їх страждань із трансформацією такої здатності в бажання допомогти.

З метою експериментальної перевірки істотності взаємозв'язку рівнів довіри та емпатії було поведене емпіричне дослідження, яке здійснювалося в 2021 році на базі ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ». У дослідженні приймали участь студенти 1-3 курсів у віці 16-18 років у кількості 160 осіб (140 дівчат та 20 хлопців).

Для встановлення характеру зв'язку рівня розвитку довіри особистості з рівнем емпатії у період ранньої юності нами було використано такі діагностичні інструменти: методика «Віра в людей. Експрес-діагностика» (Тест «Шкала довіри» Розенберга), Методика

діагностики рівня емпатійних здібностей Бойко (Тест на емпатію Бойко), коефіцієнт кореляції r_{xy} Пірсона.

Діагностику рівня довіри в міжособистісних стосунках було проведено за допомогою шкали довіри Розенберга, яка оцінює загальну довіру до людей і людській спільноті в цілому. Дана методика призначена для проведення експрес-діагностики та включає в себе лише три питання, на кожне з яких респонденту у відповідь необхідно було обрати один із двох запропонованих варіантів відповіді. Інтерпретація результатів здійснювалася за допомогою визначення рівнів довіри: 0-1 бал – низький, 2 бали – середній, 3 бали – високий рівень.

Аналіз та узагальнення результатів дослідження за методикою шкали довіри Розенберга дозволили визначити рівні довіри студентів періоду ранньої юності до інших людей, структуру яких проілюстровано за допомогою діаграми (рис. 1):

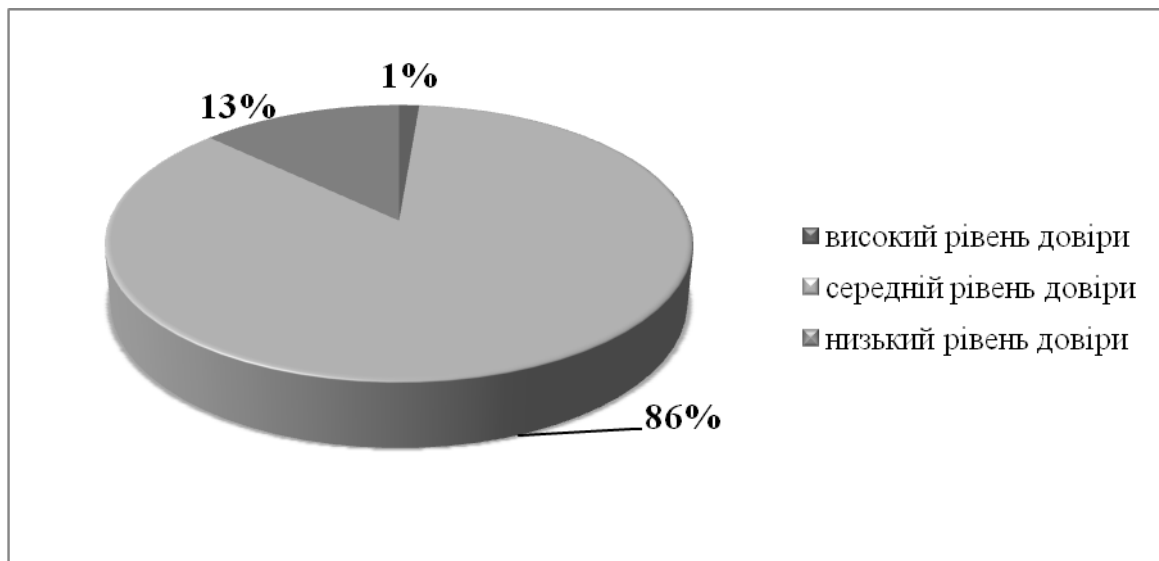


Рис. 1. Показники рівнів довіри до інших людей за результатами обстеження (у %)

Результати дослідження показали, що більшість (86%) виявляють середній рівень довіри до інших людей. Це означає, що в повсякденному житті юнаки та дівчата, з одного боку, прагнуть довіряти людям, а з іншого – роблять це нерішуче, продовжуючи остерігатися, боятися невиправданості власної довірливості. Отримані результати вказують на залежність особистості у прийнятті рішення довіряти чи ні від думки інших людей, постійний пошук підтвердження правильності свого вибору, невпевненість у власних можливостях.

Зокрема, було встановлено, що в гендерному аспекті структури рівнів довіри до інших людей серед дівчат та серед хлопців, які приймали участь в дослідженні, не мають суттєвих відмінностей. Високий рівень досліджуваного показника було виявлено серед 1,4% дівчат, середній – у 87,1% дівчат та у 80% хлопців, а низький рівень - у 11,4% дівчат та у 20% (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники рівнів довіри до інших людей (у%)

Рівень довіри	Кількість студентів		
	Дівчата	Хлопці	Разом
Високий	1,4	0	1,3
Середній	87,1	80,0	86,3
Низький	11,4	20,0	12,4

Рівень емпатії в учасників дослідження встановлювався за допомогою Методики діагностики рівня емпатійних здатностей Бойко (Тест на емпатію Бойко), що призначена для оцінки вміння співпереживати та розуміти думки та почуття іншої людини. Досліджуваним було необхідно оцінити вказані в тестовому матеріалі запитання відповідно до того, чи згодні вони з твердженнями, чи ні. Рівень емпатії визначався як сумарний показник за всіма тенденціями (шкалами), наведеними в діагностичній методиці: раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють емпатії, проникаюча здатність емпатії, ідентифікація в емпатії.

Результати дослідження емпатійних здатностей засвідчили, що переважна більшість респондентів мають низький (71% студентів) та дуже низький (17% студентів) емпатії. Середній рівень емпатії притаманний лише 12% студентів (див. рис.2).

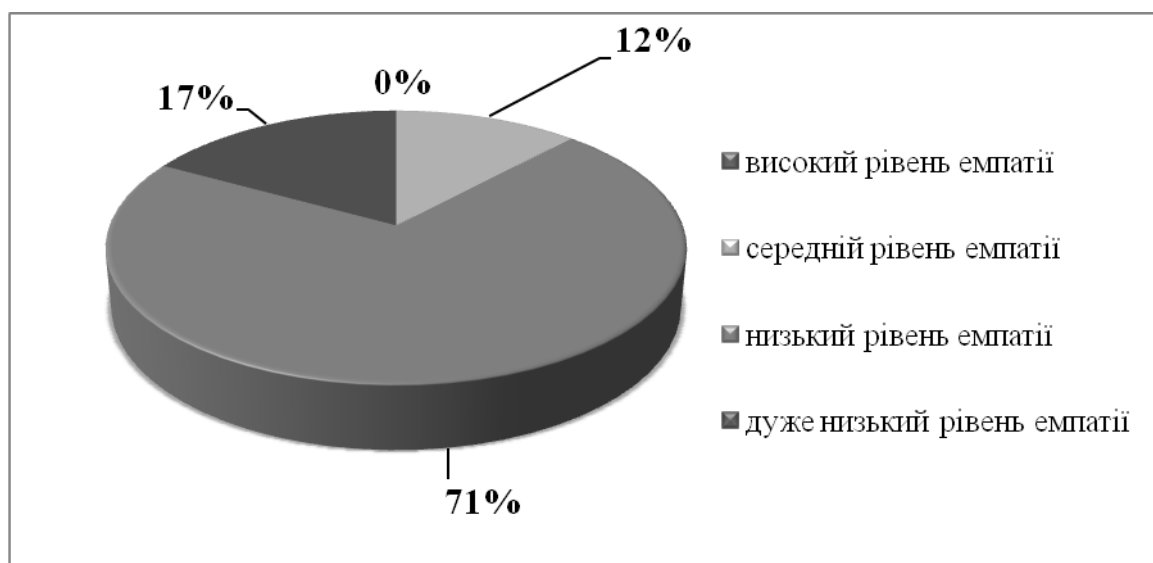


Рис. 2. Показники рівня емпатії в обстежуваній вибірці

Згідно з узагальненими даними рівень когнітивних та емоційних реакцій досліджуваних знаходиться переважно на низькому та дуже низькому рівні. Так, серед дівчат низький рівень емпатії було констатовано в 72,1% (101 особа), дуже низький – в 15,7% (22 особи), а серед хлопців – низький рівень емпатії в 65,0% (13 осіб), дуже низький – в 25,0% (5 осіб). При цьому середній рівень діагностованого показника було встановлено серед 12,1% дівчат (17 осіб), та серед 10,0% хлопців (2 особи) (див. табл.2).

Таблиця 2

Результатами дослідження рівня емпатії в обстежуваній вибірці (у%)

Рівень емпатії	Кількість респондентів		
	Дівчата	Хлопці	Разом
Високий	-	-	-
Середній	12,1	10,0	12
Низький	72,1	65,0	71
Дуже низький	15,7	25,0	17

Отримані дані вказують на те, що в досліджуваних знижений рівень спрямованості уваги, сприйняття та мислення на стан, проблеми іншої людини (раціональний канал емпатії), здатності співпереживати, співчувати іншій людині (емоційний канал емпатії), створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності в спілкуванні, вміння поставити себе на місце іншого, використовувати інтуїтивні відчуття у спілкуванні

(інтуїтивний канал емпатії), а також - підвищений рівень прояву установок, що перешкоджають розвитку емпатії.

Виявлення характеру зв'язку емпатії та довіри у міжособистісних стосунках в період ранньої юності розглядався на матеріалі діагностики рівня довіри за шкалою Розенберга та емпатійних здатностей за методикою Бойко, що стало наступним етапом дослідження, здійснювалося за допомогою кореляційного методу (коефіцієнт кореляції r_{xy} Пірсона) із відображенням коваріації змінних. При цьому виконувалися передумови використання такого коефіцієнту: спостереження були взаємозалежними та мали нормальний закон розподілу.

Статистично значущий позитивний зв'язок між параметрами рівня довіри та рівня емпатії при $r_{xy} = 0,658$, рівні значимості $p < 0,05$ та числі ступенів свободи $df = 150$, що визначався у статистичній програмі SPSS Statistics 23.0, вказує на наявність взаємовпливу цих параметрів – зі зростанням рівня емпатії зростає рівень довіри.

Таким чином, статистично доведено, що рівень емпатії та рівень довіри особистості, які є неодмінними складовими ефективних міжособистісних стосунків юнаків, знаходяться у взаємозв'язку. Адже завдяки особливостям емпатії та довірливого спілкування юнаки можуть оцінювати навколишніх людей, встановлювати певне значення відносин, які набувають протягом певного періоду часу: чим більше особистість вміє співпереживати, ставити себе на місце партнера по міжособистісній взаємодії, тим легше їй буде встановлювати контакти з оточуючими людьми.

Висновки і перспективи подальших розвідок. **Висновки і перспективи подальших розвідок.** Результати здійсненого теоретичного аналізу понять довіри та емпатії та виконаного емпіричного дослідження взаємовпливу рівнів довіри та емпатії дозволили зробити висновки про те, що більшість студентів ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ» 1-3 курсів, які приймали участь в експерименті, виявляють середній рівень схильності довіряти більшості людей, дотримуватися обережності при взаємодії з ними, а також мають переважно низький та дуже низький рівень емоційної співучасті в переживаннях інших людей та їх емоційного прийняття. У зв'язку з цим подальшої розробки потребують психологічні засоби впливу на особистість юнаків з метою підвищення рівня емпатії, що призведе в сою чергу до підвищення якості міжособистісних стосунків через підвищення рівня довіри між партнерами в таких стосунках.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ:

- Антоненко, И. В. (2004). *Доверие: социально-психологический феномен*. Москва: Социум.
- Волошина В. В., Лотиш В. М. (2012). Теоретичні аспекти вивчення міжособистісних взаємодій в юнацькому віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип.12. С. 35-41.
- Журавльова Л. П., Шпак М. М. (2015) Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3 (25). pp. 85-88.
- Келли Дж. (2000). *Психология личности: Теория личных конструкторов*. СПб.: Речь. 2000.
- Лисенко Д. П. (2018) Довіра в предметному полі психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Вип. 40. С. 196-208.
- Мясищев В. Н. (1998). О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии. *Тезисы симпозиума: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми*. СПб.: Питер,. С.128.
- Чапак В. Я. (2018) Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Психологічний журнал*. №5. С. 24-39.
- Чуйко Г. В., Чапак Я. В. (2020) Міжособистісна довіра як передумова партнерських стосунків між людьми. *Психологічний журнал*. №6. С. 29-39.

- Яремчук Н. (2016). Формування довіри у студентів ВНЗ в умовах освітнього середовища. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*. №31. С.19-27.
- Borum, R. (2010). *The science of interpersonal trust*. Mental health, law & policy faculty publications, 574. Retrieved from URL: http://scholarcommons.usf.edu/mhlp_facpub/574
- Castaldo, S. (2007). *Trust in market relationships*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

REFERENCES:

- Antonenko I. V. Doveriye: sotsialno-psikhologicheskiy fenomen [*Trust: a socio-psychological phenomenon*]. M.: Sotsium. 2004. S. 320. [in Russian].
- Voloshina V. V., Lotish V. M. (2012). Theoretical aspects of the study of interpersonal interactions in adolescence. *International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*. Issue.12. pp. 35-41. [in Ukrainian]
- Zhuravlyova L. P., Shpak M. M. (2015) Empathy as a psychological mechanism for the development of interpersonal emotional intelligence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3 (25). pp. 85-88 [in Ukrainian]
- Kelly J. (2000). *Personality psychology: Theory of personal constructs*. SPb : Speech. 2000. 249 p. [in Russian]
- Lysenko D. P. (2018) Trust in the subject field of psychological research. *Problems of modern psychology. Collection of scientific papers of K-PNU named after Ivan Ogienko, Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPS of Ukraine*. Issue. 40. pp. 196-208. [in Ukrainian]
- Myasishchev VN (1998). On the relationship of communication, attitudes and reflections as problems of general and social psychology. *Symposium abstracts: Socio-psychological and linguistic characteristics of communication forms and the development of contacts among people*. SPb .: Peter,. P.128. [in Russian]
- Chaplak V. Ya. (2018) The problem of empathy in psychology and its importance in the professional development of a psychologist. *Psychological Journal*. №5. pp. 24-39 [in Ukrainian].
- Chuiko G. V., Chaplak J. V. (2020) Interpersonal trust as a prerequisite for partnerships among people. *Psychological Journal*. №6. pp. 29-39[in Ukrainian].
- Yaremchuk N. (2016). Formation of trust in university students in an educational environment. *Bulletin of Lviv University. Pedagogy series*. №31. P.19-27.
- Borum, R. (2010). The science of interpersonal trust. Mental health, law & policy faculty publications, 574. Retrieved from URL: http://scholarcommons.usf.edu/mhlp_facpub/574 [in English]
- Castaldo, S. (2007). Trust in market relationships. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing [in English].

THE PROBLEM OF TRUST AND EMPATHY IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN LATE ADOLESCENCE

Biletska Olena

PhD student, specialty 053 «Psychology»,
Department of Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0002-9447-4455>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.247>

Abstract. The article is devoted to the problem of trust and empathy in the context of interpersonal relationships in late adolescence, the period of transition to adulthood, which requires clearly defined life goals, responsible choices and actions from an individual. Based on the

theoretical analysis of psychological features of interpersonal interaction of adolescents, it is proved that the level of trust and empathy of the individual are interdependent: the strength of empathy in the emotional sphere of personality affects the level of trust among young boys in communication. It is noted that due to the features of empathy and trusting communication, young boys can evaluate the people around them, establish a certain value of the relationship that they acquire over a period of time. It is discussed that the sensitivity of early adolescence to the establishment and development of interpersonal relationships is due to the intensification of programs to find ways of personal self-realization, restructuring the system of relationships with others and accompanied by displaying such psychological personality traits as tolerance and aggression, fear and desire to trust, the need to have relationships with others and the need for independence. Empathy is noted as the ability to understand and penetrate the world of another person, which is a complex integral phenomenon that includes a set of interrelated elements of cognitive, behavioral and emotional nature, necessary to establish an appropriate level of trust in interpersonal relationships. The results of empirical research are analyzed, which determine the degree of empathy and trust in people, indicate the dependence of the individual to decide whether or not to trust the opinion of others and their own ability to sympathize them and empathize with them. The peculiarity, closeness and direction of mutual influence of levels of trust and levels of empathy are described.

Key words: *interpersonal relationships, trust, trusting relationships, empathy.*

Стаття надійшла до редакції 17.10.2021 р.

УДК 159.942 : 378

Джеджера Ольга
старший викладач
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0001-5471-703X>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.259>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ЯК ЧИННИКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті підкреслюється актуальність забезпечення принципу емоційності навчання в закладах вищої освіти у контексті гуманізації освітнього середовища, що вимагає посилення уваги до емоційних переживань, якими супроводжується навчальна діяльність здобувачів вищої освіти і які суттєво впливають на її ефективність.

Запропоновано власне тлумачення: емоційного переживання як специфічної психічної форми відображення дійсності, що реалізується з допомогою емоційно-почуттєвих феноменів, забезпечує певну якість ставлення особистості до реальних або уявних, наявних, минулих або майбутніх подій та його реалізацію в поведінці й діяльності; ефективності навчальної діяльності – як полімодального динамічного явища, що визначається ступенем співвідносності її результатів з суб'єктивними витратами (часовими, фізичними, психічними), використаними для її реалізації.

Здійснено добір та обґрунтування комплексу діагностичних методик, які дають змогу: щодо емоційних переживань – визначити знак емоційного фону переживань, модальність, ступінь презентованості стійких емоційних переживань, тип емоційних реакцій на вплив стимулів навколишнього середовища; щодо ефективності навчальної діяльності – виявити результати навчальної діяльності, зміст ставлення до неї, трудомісткість та функціональну спроможність здобувачів вищої освіти до виконання навчальних завдань.

Ключові слова: принцип емоційності, гуманізація, емоційне переживання, навчальна діяльність, ефективність навчальної діяльності, емпіричне дослідження, психодіагностичні методики.

Постановка проблеми. В умовах інтенсифікації освітнього процесу вищої школи набуває актуальності проблема ефективності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Серед багатьох її детермінант привертає увагу емоційний чинник, що у контексті забезпечення принципу емоційності навчання є важливим для активізації регулятивних програм такої діяльності через спонукання до емоційних переживань та вироблення ставлення до неї. Виконуючи свою регулятивну функцію, емоція «... мобілізує енергію, і ця енергія в деяких випадках відчувається суб'єктом як тенденція до здійснення дії... керує розумовою і фізичною активністю людини, спрямовує її в певне русло... регулює або фільтрує наше сприйняття» (Ся Цзюань, 2017, с. 25), а емоційне переживання стає фактором розвитку особистості – переживаючи «свої досягнення й недоліки, співставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення в результаті власної діяльності, прагнення до самоосвіти й самовиховання» (Кириленко, Давискиба, 2010).

Дотримання принципу емоційності сприяє реалізації стратегічного принципу гуманізації вищої школи, що передбачає «розкриття людиновимірного та орієнтованого на людину потенціалу викладачів та студентів, спрямованого на гуманізацію глобального соціального, соціально-політичного та соціально-культурного середовища» (Автомонов, 2012, с. 185).

Відтак не викликає сумнівів потреба не лише у теоретичному аналізі порушеної проблеми, але й у проведенні діагностичних досліджень, які б уможливили виявлення особливостей її практичного розв'язання, визначення шляхів наближення організаційно-методичних засад освітнього процесу до методологічних положень гуманістичної парадигми, що орієнтують заклади вищої освіти на забезпечення психологічно комфортного освітнього середовища, в якому успішний розвиток інтелектуальних потенцій особистості супроводжується позитивними емоційними переживаннями.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Значущість згаданої проблеми зумовлює дослідницький інтерес до багатьох її аспектів. Звернення до психолого-педагогічного наукового доробку засвідчує наявність наукових досліджень, присвячених з'ясуванню сутності навчальної діяльності та її ефективності; емоційного переживання та його ролі у навчальній діяльності особистості. Водночас оприлюднено праці, в яких презентовано хід та результати дослідження щодо змісту та особливостей перебігу емоційних переживань здобувачів освіти, впливу емоціогенних компонентів освітнього процесу на результати навчання, зв'язку між емоційними переживаннями та ставленням студентів до навчання.

Розуміючи емоційне переживання як специфічну психічну форму відображення дійсності, що реалізується з допомогою емоційно-почуттєвих феноменів, забезпечує певну якість ставлення особистості до реальних або уявних, наявних, минулих або майбутніх подій та його реалізацію в поведінці й діяльності (Джеджера, 2014), а ефективність навчальної діяльності – як її функціональну характеристику, що відображає спроможність здобувача освіти досягати корисних (відповідних цілям і цінностям) результатів (успішності, навченості, ставлення) з найменшими витратами психічної і фізичної енергії та часу (Джеджера, 2015), ми підтверджуємо наявність зв'язку між цими явищами, у якому детермінуючий вплив належить емоційно-почуттєвим феноменам (зокрема емоційним переживанням). Адже, як слушно зауважує Шпак (2016), «...через переживання людина відображає, з одного боку, впливи як зовнішнього, так і внутрішнього середовища – свій емоційний стан, зумовлений взаємовідносинами з навколишнім світом; з іншого – у переживаннях втілюється оцінка людиною подій та явищ, спонукання до дій та передбачення їхніх наслідків» (Шпак, 2016, с. 555).

Водночас варто погодитись з Кириленко і Давискибою (2010) і констатувати недостатню розробленість діагностичного інструментарію щодо вивчення зазначених феноменів.

Мета статті. Висвітлити комплекс діагностичних методик для з'ясування змісту актуальних емоційних переживань здобувачів вищої освіти, рівня ефективності їхньої навчальної діяльності, виявлення залежності між ними.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пошук діагностичних інструментів для дослідження емоційних переживань спирається на теоретичні висновки про те, що головними характеристиками емоційних явищ виступають знак, модальність, тип емоційних реакцій на існуючі впливи, ступінь презентованості в емоційній сфері особистості (Саннікова, 2014), що орієнтує дослідника на вивчення цих показників.

Відповідно для вивчення актуальних емоційних переживань здобувачів вищої освіти можна використовувати: методика діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища В. Бойко (Райгородский, 2001); самооціночний тест «Характеристика емоційності» Є. Ільїна (Ільїн, 2001); чотирьохкомпонентний емоційний опитувальник Л. Рабінович (Ільїн, 2001).

Застосування методики діагностики типу емоційних реакцій на вплив стимулів зовнішнього середовища дає змогу визначити значущість для людини стимулів, які мають для неї особистісний сенс або соціальне значення; з'ясувати домінуючий знак відповідних переживань на основі виявлення переважаючого типу емоційної реакції (ейфоричної, рефрактерної або дисфоричної) на вплив таких стимулів, а на цій основі – дізнатись про тип налаштованості емоційної сфери особистості на: а) позитивні стимули, що в цілому зводиться до позитивних переживань; б) негативні стимули, що призводить до домінування негативних переживань; в) амбівалентні стимули, що спонукають до роздумів, суму, злості.

Методика Ільїна «Характеристика емоційності» використовується для оцінки вираженості різних характеристик емоцій, якими є емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, їх стійкість та вплив на ефективність діяльності і спілкування. Переваги даної методики полягають у невисоких часових затратах і водночас забезпеченні цінних даних щодо змісту емоційних переживань не тільки під час навчання але й у позааудиторний час.

Аналіз результатів, отриманих з допомогою зазначених методик, дає змогу отримати уявлення про загальний спектр переживань здобувачів освіти. Водночас важливо, на наш погляд, виявити стійкі емоційні переживання, характерні для кожного студента. Для цього може бути використаний чотирьохмодальний опитувальник Л. Рабінович. Використовуючи цю методику, можна отримати дані щодо ступеня прояву переживання радості, гніву, страху, печалі; виявити схильність до оптимізму або песимізму; з'ясувати знак емоційного фону, яким визначаються емоційні переживання кожного студента.

Як відомо, формування оптимальної діагностичної системи, необхідної для вивчення досліджуваного явища, базується на виборі адекватних критеріїв. У контексті вивчення ефективності навчальної діяльності студентів нашу увагу привернули пропозиції дослідників вважати критеріями такої ефективності: оволодіння метазнаннями; уміння самостійно розробляти способи навчальної діяльності; уміння будувати цілісний образ об'єкта, що вивчається і передавати його зміст у різноманітних знакових системах; особистісно-сміслові ставлення до навчального матеріалу (Шевандрин, 1998); ступінь досягнення навчальних цілей; кількість і якість засвоєння знань, відображені в академічних успіхах; міцність засвоєння (збереження навчального матеріалу для наступного застосування в професійній діяльності) (Орлов, 1984); навчальну успішність, яка відображає «оптимальність застосованих способів навчальної діяльності» (Шаповал, 2013); продуктивність (об'єктивний результат діяльності); задоволення (психологічна оцінку суб'єктом своєї діяльності) (Шадриков, 1996).

Узагальнюючи викладені пропозиції, отримуємо підстави для виокремлення таких критеріїв ефективності навчальної діяльності, як: результативний, що відображає об'єктивний результат навчальної діяльності здобувачів вищої освіти; мотиваційно-смісловий, який характеризує їхнє ставлення до навчальної діяльності; функціональний, що віддзеркалює трудомісткість навчальної діяльності для студентів та їхню спроможність до виконання навчальних завдань.

У визначенні показників результативного критерію ми виходимо з того, що об'єктивний результат навчальної діяльності студента отримує предметне втілення у її матеріальному продукті (відповідях, самостійних, контрольних, курсових та кваліфікаційних роботах, матеріалах практики тощо), що оцінюється в балах. Відтак дослідження за цим критерієм бачиться доцільним здійснювати за показниками результатів навчальних досягнень, що дає змогу встановити відповідність рівня оволодіння знаннями, уміннями і навичками освітній меті.

На підставі положень, сформульованих Серим та Яницьким (1999) про виявлення суб'єктивного сенсу явища у ставленні до нього, висновків (Столїна, 1983) про те, що смисл відображає безпосередньо значущі предмети (мотиви), які спонукають до досягнення мети або заважають такому досягненню, ми дійшли висновку, що показниками дослідження ефективності навчальної діяльності за мотиваційно-смісловим критерієм, можуть бути: а) ставлення до навчальної діяльності, що виявляється у задоволенні-незадоволенні нею, її значущістю-незначущістю; б) мотиви як спонуки до учіння.

Відповідно до твердження Зуєва (2000), згідно з яким ефективність навчальної діяльності визначається залежно від витрачених на неї часу, фізичних та психічних зусиль, маємо підстави віднести до числа показників за функціональним критерієм ефективності досліджуваного явища темп навчальної діяльності (її часову характеристику) і втомлюваність.

На наш погляд, дослідження ефективності навчальної діяльності за визначеними критеріями та показниками можуть забезпечити такі діагностичні методики, як: вимірювання результатів навчальної діяльності (Бабкова, 2011), кваліметрична методика відстеження рівнів навченості Симонова в адаптації Єльнікової (Моніторинг навчальних досягнень учнів, 2009), діагностика мотиваційних станів Сопова в модифікації Прохорова (Прохоров, 2004), діагностика

мотивації студентів Реана і Якуніна в модифікації Бадмаєвої (Бадмаєва, 2004), тест-опитувальник задоволення навчальною діяльністю (Міщенко, 2007), фіксація фізичного стану, методика дослідження втомлюваності Крепеліна (Лемак, Петрище, 2012), методика САН Доскіна і Мирошнікова (Райгородський, 2001), методика діагностики самооцінки психічних станів Айзенка (Лемак, Петрище, 2012).

Для вимірювання результатів навчальної діяльності ефективним є тестовий контроль (поточний, підсумковий), який дає змогу визначити рівні засвоєння студентами матеріалу з навчальних дисциплін. На основі виявлених індивідуальних результатів вираховується середній бал кожної групи студентів як середнє арифметичне результатів, отриманих усіма студентами, а також їх абсолютна та відносна успішність.

Важливо проводити оцінювання з використанням індикаторних показників якості освіти відносно рівнів засвоєння та утруднення щодо засвоєння студентами навчального матеріалу. Коефіцієнт засвоєння співвідноситься з рівнями засвоєння навчального матеріалу таким чином: k від 0,9 до 1 – з високим рівнем; k від 0,9 до 0,8 – з достатнім рівнем; k від 0,8 до 0,7 – з середнім рівнем; k нижчий від 0,7 – з початковим рівнем. Рівні ускладнення визначаються за оберненими величинами: найвищий рівень ускладнення відповідає значенню k , нижчому за 0,7; середній – при k до 0,8; низький – при k від 0,95 до 1; нульовий – при $k = 1$ (Бабкова, 2011).

Застосування кваліметричної методики уможливило оцінювання якісних показників навчальної діяльності у контексті багатовимірного аналізу її результатів. Перевага цієї методики полягає в тому, що такі результати можна подати у вигляді сукупності певних властивостей. Для цього використовуються абсолютні показники, які презентуються у балах і надалі переводяться у відносні показники (кваліметричні оцінки), що визначаються шляхом зіставлення абсолютного показника з еталонним і дають змогу сформуванню комплексної оцінки якості досліджуваного явища як функцію відносних показників і коефіцієнтів вагомості, а також порівняти між собою всі його досліджувані властивості (сторони, аспекти).

Кваліметрична методика відстеження рівнів навченості Симонова, адаптована Єльніковою, використовується з метою виявлення лінійної залежності між результатами навчальної діяльності, відображеними у знаннях, уміннях і навичках та рівнем вимог педагога. Результат навченості визначається на підставі оцінок за виконання студентами різнорівневих завдань, спрямованих на перевірку таких навчальних досягнень, як: розпізнавання і запам'ятовування опорних понять (середній та низький рівень); умінь практичного використання знань у стандартних і нестандартних ситуаціях (достатній рівень); умінь використання знань у нових умовах для вирішення проблемних питань (високий рівень). Залежно від рівня вимог викладача застосовуються такі формули розрахунку навченості:

- на першому рівні вимог щодо виконання завдань високого рівня:

$$PH_1 = K_b + 0,64 K_d + 0,36 K_n / N = 1;$$

PH – рівень навченості здобувачів вищої освіти;

K_b – кількість учнів з високим рівнем досягнень;

K_d – кількість учнів з достатнім рівнем досягнень;

K_n – кількість учнів з низьким рівнем досягнень;

- на другому рівні вимог щодо виконання завдань достатнього рівня:

$$PH_2 = 0,64 K_b + 0,36 K_d + 0,16 K_n / N = 0,64;$$

- на третьому рівні вимог щодо виконання завдань низького рівня:

$$PH_3 = 0,36 K_b + 0,16 K_d + 0,04 K_n / N = 0,36 \text{ (Моніторинг навчальних досягнень учнів, 2009).}$$

З допомогою цієї методики можна визначити результат щодо навченості окремого студента, академічної групи або декількох груп з одного навчального предмета чи з усіх предметів навчального плану.

Для дослідження мотиваційного аспекта ефективності навчальної діяльності студентів може прислужитись методика «Діагностика мотиваційних станів», розроблена Соповим (у

модифікації Прохорова) та «Діагностика навчальної мотивації студентів Реана і Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої.

Перша зі згаданих методик призначена для виявлення інтенсивності спонукання до навчальної діяльності. Вона складається з семи тверджень, які передбачають оцінку: власного навчального стану; методики навчання; власної активності; сподівання на успіх у навчанні; ставлення до того, що відбувається під час занять; доцільності особистісного впливу на процес навчання (відображену у відповідях «ні, це зовсім не так», «мабуть так», «вірно», «абсолютно вірно»). Обробка даних полягає у підрахунку підсумкового показника, який є сумою балів цифр, закреслених респондентами за відповідною чотирьохмірною шкалою.

Методика діагностики навчальної мотивації студентів Реана і Якуніна в модифікації Бадмаєвої призначається для вивчення структури такої мотивації (комунікативних, професійних, навчально-пізнавальних, соціальних мотивів, мотивів творчої самореалізації, уникнення невдач, престижу) за ознакою значущості (оцінки) представлених у тесті тверджень, що уможливорює побудову рейтингу спонукальних чинників навчальної діяльності та виявлення у ньому місця навчально-пізнавальних мотивів у цій структурі.

Результати тестування підраховуються за кожним із семи компонентів мотиваційної структури як сума виставлених студентами балів. Аналіз структури навчальної мотивації проводиться на основі підсумкових оцінок: рейтинг кожного мотиву є пропорційним отриманій оцінці. Отже, якщо навчально-пізнавальні мотиви посідають провідне місце в такій структурі, то є підстави для висновку про високий рівень навчальної мотивації, а свідченням її низького рівня є їх найнижчі рейтингові місця цих мотивів.

Важливим показником ефективності навчальної діяльності є задоволення. Для його вивчення доцільним є застосування тесту-опитувальника задоволення навчальною діяльністю (Мищенко). Тест складається з 70 тверджень емоційно-оціночного змісту, з якими досліджувані можуть погодитись чи не погодитись з різним ступенем впевненості: «вірно», «мабуть вірно», «мабуть невірно», «невірно».

Ця методика дає змогу визначити рівень загального задоволення студентів навчальною діяльністю і отримати дані щодо їхнього ставлення до окремих її аспектів на основі аналізу даних за субшкалами: задоволення змістом навчального процесу, виховним процесом, вибором спеціальності, взаєминами з однокурсниками, взаємодією з викладачами, побутом, бюджетом, дозволями, здоров'ям. Під час аналізу результатів дослідник бере до уваги ті аспекти ставлення студентів, які становлять його дослідницький інтерес. У зв'язку з тим, що емоційні переживання можуть бути викликані будь якими обставинами, в яких відбувається навчальна діяльність студентів, доцільно аналізувати отримані дані за усіма субшкалами.

На наш погляд, діагностика ефективності навчальної діяльності студентів за функціональним критерієм має бути зорієнтована на вивчення показників темпів просування у навчанні здобувачів освіти, їхньої втомлюваності та функціональної готовності до навчання. Тоді вивчення досліджуваного явища за першим показником спрямовується на визначення витрат часу, необхідного для: а) засвоєння знань і умінь (передусім засвоєння еталонних понять); в) приросту результатів навчальної діяльності.

Перший аспект досліджуваного показника можна вивчати з допомогою контрольних еталонних тестів, які уможливають визначення відповідності рівнів засвоєння знань середньостатистичному рівню та формування рейтингу за ознакою швидкості і безпомилковості виконання тестових завдань, а другий – на основі вивчення динаміки навченості щодо її підвищення, зниження або стабілізації за вимірами, здійсненими на початку та наприкінці навчального семестру.

З метою фіксації фізичного стану здобувачів освіти доцільно використовувати суб'єктивні оцінки їхньої працездатності, які вносяться до спеціальних бланків за такими ознаками, як: працездатність (висока, середня, низька), суб'єктивний стан (позитивний, негативний), самопочуття (хороше, погане), наявність втоми (відсутня, легка втома, відчутна втома, перевтома).

Ці дані корисно співвіднести з показниками втомлюваності, отриманими з допомогою методики Крепеліна. Зміст діагностичної процедури полягає у вимірюванні часу, витраченого на

виконання завдань з попарного складання чисел з «числових рядів Крепеліна», та кількості правильних відповідей і помилок, отриманих під час виконання. Якісний аналіз результатів підрахунку зручно здійснювати з допомогою графіка, в якому відображається характер виконання завдань на всіх етапах роботи. При цьому нормою вважається рівномірність або незначні зміни в отриманих показниках на всіх часових відрізках, а зниження швидкості роботи та збільшення кількості помилок свідчать про втомлюваність досліджуваного.

Очевидно, що ефективність навчальної діяльності значною мірою залежить від самопочуття, активності, настрою студентів. Для вивчення цих характеристик призначений опитувальник САН. Під час його використання досліджуваним пропонується співвіднести свій стан з наведеними у бланку ознаками у формі тверджень (шкал антонімічних парних порівнянь). Розроблений авторами алгоритм обробки результатів дає змогу визначити ступінь прояву позитивних (високі бали) та негативних (низькі бали) станів. У ході аналізу даних можливо визначити окремі стани здобувачів і співвідношення між ними, що на думку авторів, засвідчує або високу працездатність (високий рівень оцінки всіх ознак), або зростання втоми (дещо нижчий рівень оцінки самопочуття та активності у порівнянні з оцінкою настрою).

Ймовірно, що функціональна готовність студентів до навчальної діяльності визначається станами тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Тоді незайвим буде використання методики Айзенка, що уможливорює вивчення таких станів на підставі оцінок стосовно їх виявлення та інтерпретацію рівнів вираженості кожного з досліджуваних психічних станів в континуумі від низького до високого.

Таким чином, використаний психодіагностичний інструментарій дає змогу виявити рівень ефективності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти та встановити відповідність між рівнем ефективності такої діяльності та їхніми емоційними переживаннями, що може бути підтверджено не лише якісним аналізом експериментальних даних, але й на підставі їх статистичної обробки, зокрема розрахунків коефіцієнтів лінійної кореляції Пірсона, рангової кореляції, t-критерій Ст'юдента.

Висновки і перспективи подальших розробок. Таким чином, вивчення проблеми зв'язку між ефективністю навчальної діяльності та емоційними переживаннями здобувачів вищої освіти має важливе методологічне значення, оскільки дає змогу розкрити можливості освітнього процесу стосовно подальшої гуманізації освітнього середовища на засадах реалізації принципу емоційності навчання. Для забезпечення глибокого теоретичного обґрунтування порушеної проблеми необхідними є дослідницькі дані, отримані з допомогою емпіричного дослідження її реального стану.

Запропонована система діагностичних методик не претендує на унікальність і може бути змінена та вдосконалена залежно від дослідницьких завдань стосовно аналізу інших аспектів цих явищ. У зазначеному контексті перспективним бачиться добір методів дослідження для вивчення емоційних переживань учасників освітнього процесу, спричинених пандемією Covid-19 та відповідними змінами в організації навчання, взаємодії викладачів закладів вищої освіти зі студентами.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Автомонов, П. П. (2012). Стратегічний принцип гуманізації вищої освіти і тактика його реалізації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 15, 184-189.
- Бадмаева, Н. Ц. (2004). *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Взято с <http://vallos-alien.narod.ru/Creator/Bibl/Mtdusc10.pdf>.
- Бабкова, О. О. (2011). Теоретико-методологічні аспекти інтерпретації результатів регіональних моніторингових досліджень якості освіти. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*, 2. Взято з https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip2.html.
- Джеджера, О. В. (2014). Емоційне переживання: сутність феномена. *Актуальні проблеми психології*, X, 26, 293-304.

- Джеджера, О. В. (2015). Ефективність як функціональна характеристика навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2, 140-145.
- Зуев, П. В. (2000). *Теоретические основы эффективного обучения физике в средней школе (праксеологический подход)*. Санкт-Петербург: Российский государственный университет имени А. И. Герцена.
- Ильин, Е. П. (2001). *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер.
- Кириленко, Т. С., & Давискиба, І. П. (2010). Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. Взято з https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/9_2010/18.pdf.
- Лемак, М. В., & Петрище, В. Ю. (Уклад.) (2012). *Психологу для роботи. Діагностичні методика* (2-ге вид.). Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші.
- Мищенко, Л. В. (2007). К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. *Вестник практической психологии образования*, 3, 122-128.
- Моніторинг навчальних досягнень учнів (методичні рекомендації)*. (2009). Черкаси: ЧОПООП.
- Орлов, Ю. М. (1984). *Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза*. (Дис. д-ра психол. наук). І Московский медицинский университет имени И. М. Сеченова, Москва.
- Прохоров, А. О. (2004). *Методики диагностики в измерениях психических состояний личности*. Москва: ПЕР СЭ.
- Райгородский, Д. Я. (Сост.) (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Методическое пособие*. Самара: БАХРАХ-М.
- Саннікова, О. П. (2014). Континуально-ієрархічна модель емоційності. *Наука і освіта*, 1, 44-50.
- Серый, А. В., & Яницкий, М. С. (1999). *Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие*. Кемерово: Кемеровский государственный университет.
- Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. Москва: Московский государственный университет.
- Ся Цзюань (2017). *Формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Шадриков, В. Д. (1996). *Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие* (2-е изд.). Москва: Логос.
- Шаповал, І. (2013). Рефлексія індивідуально-стильових особливостей як детермінанта ефективності навчальної діяльності студентів. *Освіта регіону*, 3, 377-382.
- Шевандрин, Н. И. (1998). *Психодиагностика, коррекция и развитие личности*. Москва: ВЛАДОС.
- Шпак, М. М. (2016). Роль переживання у структурі емоційного інтелекту особистості. *Проблеми сучасної психології*, 31, 549-558.

REFERENCES

- Avtomonov, P. P. (2012). Stratehichniy printsyp humanizatsii vyshchoi osvity i taktyka yoho realizatsii [Strategic principle of humanization of higher education and tactics of its implementation]. *Aktualni problemy sotsiologii, psikhologii, pedagogiki*, 15, 184-189. [in Ukrainian].
- Badmaeva, N. Ts. (2004). *Vlyaniye motyvatsyonnoho faktora na razvytye umstvennykh sposobnostei* [The influence of the motivational factor on the development of mental abilities]. Vziato s <http://vallos-alien.narod.ru/Creator/Bibl/Mtdusc10.pdf>. [in Russian].
- Babkova, O. O. (2011). Teoretyko-metodolohichni aspekty interpretatsii rezultativ rehionalnykh monitorynhovykh doslidzhen yakosti osvity [Theoretical and methodological aspects of interpretation of the results of regional monitoring studies of the quality of education]. *Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi osvity*, 1, 1-10.

- pedagogichnoi osvity*, 2. Vziato z https://zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip2.html. [in Ukrainian].
- Dzhedzhera, O. V. (2014). Emotsiine perezhyvannia: sutnist fenomena [Emotional experience: the essence of the phenomenon]. *Aktualni problemy psikhologii*, X, 26, 293-304. [in Ukrainian].
- Dzhedzhera, O. V. (2015). Efektyvnist yak funktsionalna kharakterystyka navchalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Efficiency as a functional characteristic of educational activity of students of higher educational institutions]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 2, 140-145. [in Ukrainian].
- Zuev, P. V. (2000). *Teoretycheskiye osnovy effektivnogo obucheniya fizyke v srednei shkole (prakseologicheskyyi podkhod)* [Theoretical foundations of effective teaching physics in secondary school (praxeological approach)]. Sankt-Peterburh: Rossiyskiy gosudarstvennyi unyversytet ymeny A. Y. Hertsenyana. [in Russian].
- Ylyn, E. P. (2001). *Эмоции и чувства* [Emotions and feelings]. Sankt-Peterburh: Pyter. [in Russian].
- Kyrylenko, T. S., & Davyskyba, I. P. (2010). *Emotsiini perezhyvannia v protsesi samorealizatsii osobystosti* [Emotional experiences in the process of personal self-realization]. Vziato z https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/9_2010/18.pdf. [in Ukrainian].
- Lemak, M. V., & Petryshche, V. Yu. (Uklad.) (2012). *Psikhologu dlia roboty. Diahnostychni metodyky* [Psychologist for work. Diagnostic methods] (2-he vyd.). Uzhhorod: Vydavnytstvo Oleksandry Harkushi. [in Ukrainian].
- Myshchenko, L. V. (2007). K probleme dyahnostyky otnosheniya studentov k uchebnoi deiatelnosti [On the problem of diagnosing students' attitudes towards learning activities]. *Vestnyk praktycheskoi psikhologii obrazovaniya*, 3, 122-128. [in Russian].
- Monitoryng navchalnykh dosiahnen uchniv (metodychni rekomendatsii)* [Monitoring of students' academic achievements (methodical recommendations)]. (2009). Cherkasy: ChOIPOPP. [in Ukrainian].
- Orlov, Yu. M. (1984). *Potrebnostno-motyvatyionnyye faktory effektivnosti uchebnoi deiatelnosti studentov vuza* [Necessity-motivational factors of the effectiveness of educational activities of university students]. (Dys. d-ra psikhol. nauk). I Moskovskiy medytynskiy universitet ymeny Y. M. Sechenova, Moskva. [in Russian].
- Prokhorov, A. O. (2004). *Metodyky diahnostyky v yzmerenyakh psykhycheskykh sostoiyani lychnosti* [Diagnostic techniques in measuring the mental states of a person]. Moskva: PER SЭ. [in Russian].
- Raihorodskiy, D. Ya. (Sost.) (2001). *Praktycheskaia psikhodiahnostyka. Metodyky y testy* [Practical psychodiagnostics. Techniques and tests] : *Metodycheskoe posobyе*. Samara: BAKhRAKh-M. [in Russian].
- Sannikova, O. P. (2014). Kontynualno-iierarkhichna model emotsiinosti [Continuous-hierarchical model of emotionality]. *Nauka i osvita*, 1, 44-50. [in Ukrainian].
- Seryi, A. V., & Yanytskyi, M. S. (1999). *Tsennoznamyaslennaya sfera lychnosti* [Value-semantic sphere of personality] : *Uchebnoe posobyе*. Kemerovo: Kemerovskiy gosudarstvennyi unyversytet. [in Russian].
- Stolyn, V. V. (1983). *Samosoznanye lychnosti* [Self-awareness of personality]. Moskva : Moskovskiy gosudarstvennyi universitet. [in Russian].
- Sia Tsziuan (2017). *Formuvannia emotsiino-volovoi nadiinosti pidlitkiv u vykonanni vokalno-khorovykh tvoriv* [Formation of emotional and volitional reliability of adolescents in the performance of vocal and choral works]. (Dys. kand. ped. nauk). Natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian].
- Shadrykov, V. D. (1996). *Psikhologiya deiatelnosti y sposobnosti cheloveka* [Psychology of activity and human abilities] : *Uchebnoe posobyе* (2-e yzd.). Moskva: Lohos. [in Russian].
- Shapoval, I. (2013). Refleksiiia indyvidualno-stylovykh osoblyvostei yak determinanta efektyvnosti navchalnoi diialnosti studentiv [Reflection of individual stylistic features as a determinant of the effectiveness of students' learning activities]. *Osvita rehionu*, 3, 377-382. [in Ukrainian].

- Shevandryn, N. Y. (1998). *Psikhodyahnostyka, korrektsyia y razvytye lychnosti [Psychodiagnostics, correction and personality development]*. Moskva: VLADOS. [in Russian].
- Shpak, M. M. (2016). Rol perezhyvannia u strukturi emotsiinoho intelektu osobystosti [The role of experience in the structure of emotional intelligence of the individual]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 31, 549-558. [in Ukrainian].

**FEATURES OF EMPIRICAL RESEARCH OF EMOTIONAL EXPERIENCE
AS A FACTOR UNDERLYING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF
UNIVERSITY STUDENTS**

Olha Dzhedzhera

Lecturer at the Department of Developmental and
Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0001-5471-703X>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.259>

Abstract. *The article emphasizes the urgency of ensuring the principle of emotional learning in higher education institutions in the context of humanization of the educational environment, which requires increased attention to emotional experiences that accompany the educational activities of higher education students and significantly affect its effectiveness.*

The own interpretation is offered: emotional experience as a specific mental form of reflection of reality, which is realized with the help of emotional and sensory phenomena, provides a certain quality of attitude to real or imaginary, present, past or future events and its implementation in behavior and activity; efficiency of educational activity - as a polymodal dynamic phenomenon, which is determined by the degree of correlation of its results with the subjective costs (time, physical, mental) used for its implementation.

The selection and substantiation of a set of diagnostic techniques that allow: for emotional experiences - to determine the sign of the emotional background of experiences, modality, the degree of presentation of stable emotional experiences, the type of emotional reactions to environmental stimuli; on the effectiveness of educational activities - to identify the results of educational activities, the content of the attitude to it, the complexity and functional ability of higher education students to perform educational tasks.

Key words: *principle of emotionality, humanization, emotional experience, educational activity, efficiency of educational activity, empirical research, psychodiagnostic methods.*

Стаття надійшла до редакції 26.10.2021 р.

УДК 159.944.4:[378.016:159.9-051]:159.922.76-056.49

Луцик Галина

викладач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-3905-2038>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.255>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ ЗІ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКАМИ

***Анотація.** У статті аналізується зміст поняття «стресостійкість» в контексті підготовки майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. На основі аналізу теоретичних джерел встановлено, що процес підготовки здобувачів в закладах вищої освіти супроводжується стресовими ситуаціями, які, ймовірно, впливають на якість підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності. Виявлено, що стресостійкість відіграє важливу роль у саморегуляції особистості, формує адекватну емоційну реакцію та сприяє конструктивній поведінці в стресових ситуаціях.*

З'ясовано, що для більшості майбутніх психологів взаємодія зі схильними до девіантної поведінки підлітками носить стресовий характер та викликає емоційне напруження, що пов'язано з недостатністю досвіду роботи з ними. Як засвідчили результати діагностики стресостійкості майбутніх психологів студенти четвертого курсу мають вищий рівень зазначеної якості, в порівнянні з однокурсниками. Констатовано, що обираючи стратегії поведінки в стресових ситуаціях студенти четвертого курсу проявляють самоконтроль та можуть брати на себе відповідальність. Натомість однокурсники орієнтовані на соціальну підтримку, що пов'язано з неготовністю працювати з підлітками девіантної поведінки. Вважаємо, що умовами підвищення рівня стресостійкості та формування готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками є поетапне збагачення змісту професійної підготовки на основі інтеграції психолого-педагогічного потенціалу наявних в освітній програмі навчальних дисциплін та спецкурсів, розвиток особистісних ресурсів здобувачів в процесі проведення психологічних тренінгів, методів імітаційного моделювання в освітньому середовищі.

***Ключові слова:** стресостійкість, стресові ситуації, майбутні психологи, підлітки, девіантна поведінка.*

Постановка проблеми. Динаміка сучасного життя та негативний вплив пандемії накладає відбиток на професійне становлення майбутніх фахівців. В умовах постійного посилення карантинних заходів студенти закладів вищої освіти опиняються в ситуації невизначеності, що посилює відчуття стресу та невпевненість у готовності до майбутньої професійної діяльності.

Зважаючи на те, що проблема девіантної поведінки в підлітковому середовищі залишається актуальною в умовах сьогодення, методи та форми роботи з ними потребують вдосконалення. Тому підготовка до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками вимагає формування у майбутніх психологів спеціальних компетентностей. Зазначене зумовлює розвиток якостей особистості, які сприятимуть ефективній професійній діяльності та дозволятимуть майбутнім психологам долати стресові ситуації професійного характеру, пов'язані з роботою з підлітками-девіантами. Необхідною умовою особистісного розвитку та самореалізації в майбутній професії є стресостійкість майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема стресостійкості особистості знайшла часткове відображення у працях Аболіна, Бурбан, Гузенко, Дубчак, Китаєва-Смика,

Когут, Корольчук, Лі Канг Хі, Лозгачевої, Суботіна та ін. Питання формування стресостійкості студентів та її вплив на навчальну діяльність представлено у роботах Бердник, Камінської, Куліш, Лузько, Реана, Хуторної. Адже саме розвиток стресостійкості особистості майбутнього практичного психолога, на думку Бердник (2009), займає важливе місце в системі підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних кадрів в галузі психології.

Досліджуючи особливості стресостійкості майбутніх психологів Камінська (2021) зауважує, що досліджувана якість є динамічною характеристикою і зазнає якісних змін під час навчання в ЗВО. Подібні узагальнення авторка зробила за результатами проведеного емпіричного дослідження, що засвідчили більш високий рівень стресостійкості студентів старших курсів, в порівнянні з першокурсниками.

Проте, аналіз стресостійкості майбутніх психологів у роботі зі схильними до девіантної поведінки підлітками в науковій літературі представлений недостатньо і потребує більш ґрунтовного узагальнення.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити рівень стресостійкості майбутніх психологів у процесі формування готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психологічних досліджень свідчить про значний науковий інтерес теоретиків до проблеми стресостійкості, особливо в професійному плані. У науковій літературі представлено узагальнення відносно того, що стресостійкість є якістю або властивістю особистості, яка забезпечує її адаптивні можливості в ситуаціях посиленого психологічного напруження.

Зокрема, у дослідженні Лозгачевої (2004) зазначається, що будучи комплексною якістю особистості, стресостійкість не лише забезпечує адаптацію до впливу екстремальних зовнішніх і внутрішніх факторів у процесі життєдіяльності, але й активізує внутрішні ресурси та працездатність.

В доповнення Бурбан, Гузенко (2019) зауважують, що стресостійкість є полісистемною властивістю особистості, яка включає індивідні, особистісні та суб'єктні властивості, завдяки яким людина досягає ефективного соціального і професійного функціонування в умовах стресу з мінімальними затратами індивідуальних і психофізіологічних ресурсів та збереження психічного і соматичного здоров'я.

Розширює уявлення про стресостійкість Корольчук (2013), вважаючи, що остання формується в результаті транзактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором. Стресостійкість є, на думку автора, структурно-функціональною, динамічною властивістю особистості, яка включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості.

Проте, Когут (2019) переконує, що стресостійкість, як властивість особистості, включає не лише когнітивну складову, але й формується в процесі взаємодії фізіологічної, емоційної та інтуїтивної сфери і забезпечує саморегуляцію, рівновагу, емоційний баланс.

Крім того, у науковій літературі представлена позиція щодо стресостійкості особистості як психофізіологічного стану людини. Лі Канг Хі (2005) робить висновок відносно того, що такий стан забезпечує оптимальну адаптацію до екстремальних умов, дозволяє вирішувати покладені на неї службові та побутові завдання без втрат (фізичних і психічних), тобто перебуваючи в стані психофізичної рівноваги.

Особливої актуальності набуває формування стресостійкості майбутніх фахівців на етапі навчання в закладах вищої освіти. Адже стресостійкість сприяє підвищенню ефективності майбутньої професійної діяльності, змінюючи при цьому спосіб та якість життя (Куліш, 2015), сприяє саморегуляції, керуванню власними психічними станами, дає змогу долати життєві труднощі, не відчуваючи при цьому деструктивного впливу дистресу (Камінська, 2021).

Хуторна (2007) зазначає, що стресостійкість є основою конструктивної поведінки студентів у ситуаціях інтелектуальних випробувань. Зазначене інтегративне психологічне

утворення включає особистісні якості, що визначають когнітивну та емоційну реакцію і відповідну стратегію поведінки у стресових ситуаціях.

Лузько (2015) переконана, що низький рівень стресостійкості студентів розвиває депресію, схильність до адиктивної поведінки, знижує ефективність навчальної діяльності. У зв'язку з цим, авторка звертає увагу на необхідність розвитку стресостійкості у студентської молоді шляхом впровадження психологічних тренінгів, консультативних бесід в освітній процес.

Таким чином, стресостійкість майбутніх психологів у роботі зі схильними до девіантної поведінки підлітками слід розглядати як властивість особистості майбутнього фахівця, яка формується на етапі навчання в закладі вищої освіти та забезпечує здатність до саморегуляції, контролю емоційних та поведінкових реакцій, активізації ресурсів особистості під час виконання професійних завдань.

У роботі з підлітками девіантної поведінки майбутні психологи часто стикаються із стресовими ситуаціями. Подібні узагальнення були зроблені на основі проведеного анкетування студентів-психологів. Нами було встановлено, що 58 % здобувачів розцінюють роботу зі схильними до девіантної поведінки підлітками як ситуацію посиленого психологічного стресу, що пояснюється особливістю їх поведінки, неадекватністю емоційних реакцій на зауваження дорослих. Майбутні психологи розцінюють роботу з підлітками-девіантами як таку, що викликає відчуття стресу через складність встановлення контакту з ними, обрання методів психодіагностичної, профілактичної, консультативної та психокорекційної роботи, незнання характерологічних проявів девіантної поведінки у підлітковому віці тощо.

Як наслідок, проблематичним було те, що більшість опитуваних (34%) не мали бажання працювати з підлітками-девіантами, пояснюючи це складністю такої роботи, а (43%) студентів не визначились у своєму ставленні до такої роботи, вважаючи її можливою, але небажаною.

Задля перевірки рівня стресостійкості майбутніх психологів у процесі роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками нами було здійснено констатувальне експериментальне дослідження, в якому брали участь студенти спеціальності Психологія другого та четвертого курсів. Для аналізу рівнів сформованості стресостійкості майбутніх психологів було обрано такі діагностичні методики: методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса-Раге, яка мала на меті перевірити рівень здатності майбутніх психологів чинити опір стресовим ситуаціям, та опитувальник «Способи стресодолаючої поведінки» Лазаруса, Фолкмана, що дозволяє визначити способи подолання труднощів у різних сферах життєдіяльності особистості, визначити домінуючі копінг-стратегії.

Результати, отримані за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса-Раге, свідчать, що студенти старших курсів мають вищий рівень стресостійкості (42%), в порівнянні з другокурсниками (28%). Отримані результати діагностики представлено на рисунку 1.

Високий рівень стресостійкості майбутніх психологів свідчить про те, що вони здатні володіти собою в процесі роботи з підлітками девіантної поведінки та протистояти стресогенним чинникам. Студенти з високим рівнем стресостійкості зможуть адекватно оцінювати ситуацію, приймати оптимальні рішення в процесі взаємодії зі схильними до девіантної поведінки підлітками, знаходити ефективні шляхи психологічної допомоги підліткам-девіантам, організувати продуктивну психодіагностичну, профілактичну, консультативну та психокорекційну роботу з ними. Натомість студенти з низьким рівнем стресостійкості відчуватимуть негативний вплив стресу на фізіологічному та особистісному рівнях, невпевненість під час роботи з підлітками-девіантами, що впливатиме на ефективність їх діяльності та емоційний фон.

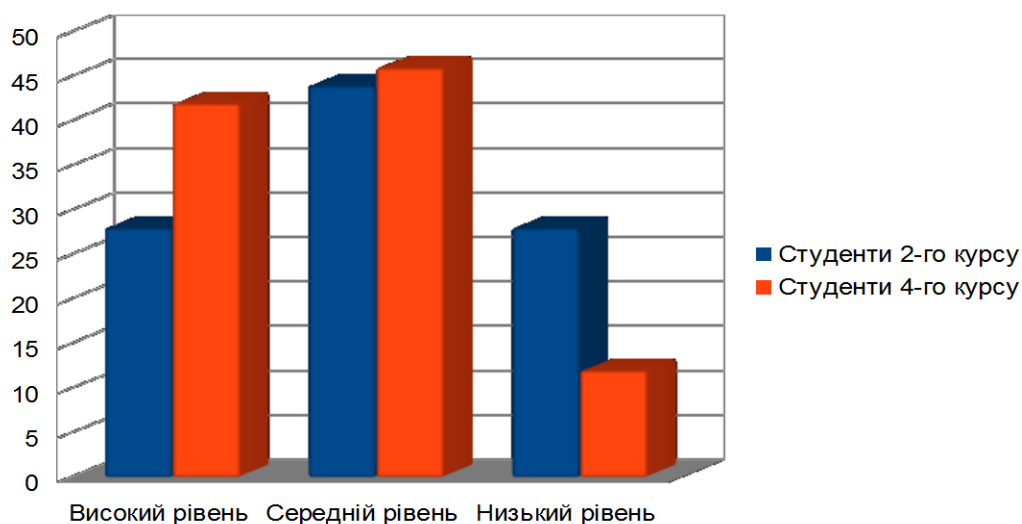


Рис. 1. Рівні стресостійкості майбутніх психологів за методикою Холмса-Раге (у %)

З метою аналізу переважаючих стратегій поведінки майбутніх психологів під час роботи з підлітками девіантної поведінки нами було проведено методику «Способи стрес-долаючої поведінки» Лазаруса, Фолкмана.

Результати діагностики дозволили констатувати певну тенденцію. Студенти четвертого курсу обирають стратегію самоконтролю (26%), прийняття відповідальності (22%) та планування вирішення проблеми (20%). Тобто, вони здатні брати відповідальність на себе за прийняте рішення у питаннях, що стосуються роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками, контролювати взаємодію з ними, вирішувати проблеми, які виникають в процесі роботи вказаного напрямку.

Проте, студенти другого курсу більшою мірою орієнтовані на соціальну підтримку (22%) чи втечу-уникнення (16%). Такі результати можуть бути свідченням недостатності досвіду у роботі з підлітками девіантної поведінки. Отримані результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Стратегії поведінки майбутніх психологів у стресових ситуаціях, пов'язаних з роботою з підлітками девіантної поведінки, за опитувальником «Способи стрес-долаючої поведінки» Р. Лазаруса, С. Фолкмана (%)

Стратегії поведінки	Студенти 2-го курсу	Студенти 4-го курсу
Конфронтація	8	6
Дистанціювання	12	4
Самоконтроль	14	26
Пошук соціальної підтримки	22	10
Прийняття відповідальності	12	22
Втеча-уникнення	16	4
Планування вирішення проблеми	12	20
Позитивна переоцінка	4	8

Таким чином, можливим є узагальнення відносно того, що студенти з високим рівнем стресостійкості обирають стратегію самоконтролю та прийняття відповідальності. Тобто вони здатні вирішувати проблемні ситуації у роботі зі схильними до девіантної поведінки підлітками, не зазнаючи значної психологічної напруги, здатні приймати

активну життєву позицію. А студенти з низьким рівнем стресостійкості орієнтовані на соціальну підтримку, що є свідченням неготовності працювати у вказаному напрямку та орієнтацією на допомогу під час взаємодії з підлітками девіантної поведінки.

Зважаючи на результати дослідження можливим стає висновок про те, що особистісно-орієнтоване навчання, викладання проблемно-орієнтованих дисциплін, зокрема «Психологія важковиховуваних», «Юридична психологія», виробнича практика в закладах середньої освіти, які є компонентами освітньо-професійної програми «Психологія», розширюють можливості здобувачів щодо ознайомлення з особливостями роботи з підлітками девіантної поведінки, формують спеціальні компетентності в цьому напрямку. Зазначене дозволяє майбутнім психологам організувати психологічний супровід девіантів та, в свою чергу, підвищує рівень стресостійкості майбутніх психологів. На цій підставі, вважаємо, що інтеграція психолого-педагогічного потенціалу наявних в освітній програмі навчальних дисциплін та спецкурсів забезпечує поетапне збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів теоретичними знаннями та професійними вміннями, пов'язаними зі специфікою такої діяльності, та сприяє формуванню готовності до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками високої якості.

Формування стресостійкості майбутніх психологів вимагає розвитку особистісних ресурсів, які забезпечуватимуть ефективну роботу з підлітками девіантної поведінки. Слушно зауважує Каськов (2020), що ефективними у розвитку стресостійкості здобувачів є методи імітаційного моделювання, серед яких варто назвати рольові та імітаційні ігри, розігрування ситуацій, кейс-стаді тощо. Погоджуємось, що зазначені методи доцільно застосовувати в процесі підготовки майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками, задля розвитку їх стресостійкості. Адже моделювання ситуацій професійного характеру, пов'язаних зі взаємодією з підлітками девіантної поведінки, сприяє рефлексії майбутніх психологів, вчить планувати та організувати психодіагностичну, консультативну, профілактичну та психокорекційну роботу з підлітками-девіантами, мотивує до особистісного та професійного самовдосконалення та саморозвитку.

Разом з тим, варто наголосити, що психологічний тренінг залишається дієвою формою роботи з майбутніми психологами, який розвиває особистісні риси та дозволяє розвивати стресостійкість у контексті роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками.

Враховуючи зазначене вважаємо, що організація освітнього середовища майбутніх психологів з урахуванням вказаних умов, а саме: інтеграція психолого-педагогічного потенціалу навчальних дисциплін, їх викладання з використанням елементів психологічного тренінгу, методів імітаційного моделювання сприятиме розвитку стресостійкості майбутніх психологів в процесі підготовки їх до роботи з підлітками девіантної поведінки.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження дало змогу проаналізувати роль стресостійкості в підготовці майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. Очевидним стає те, що рівень готовності працювати з девіантами значною мірою залежить від рівня стресостійкості, що дозволяє продуктивно виконувати професійні завдання в стресових ситуаціях. Результати діагностики підтвердили, що студенти старших курсів мають вищий рівень стресостійкості у ситуаціях взаємодії з підлітками девіантної поведінки, адже мають більш ґрунтовні теоретичні знання та практичні навички роботи у вказаному напрямку, які здобули в процесі фахової підготовки в ЗВО. Зроблені узагальнення спонукають до подальшого вивчення особистісних якостей майбутніх психологів, які є важливими в процесі підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Бурбан, Н., & Гузенко, І. (2019). Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 105-116.

- Бедник, Б. (2009). Дослідження стресостійкості особистості майбутнього практичного психолога в процесі професійної підготовки у ВНЗ. *Вісник післядипломної освіти*, 11(2), 19-28.
- Камінська, О. (2021). Психологічні особливості стресостійкості майбутніх психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки*, 13(58), 26-34.
- Каськов, І. (2020). Теоретичні аспекти формування стресостійкості студентів ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*, 1(54), 104-113.
- Когут, О. (2019). Структурний аналіз психологічних складових стресостійкості патрульних поліцейських. *Правовий часопис Донбасу*, 2, 158-164.
- Корольчук, В. (2013). Психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 14(1), 152-161.
- Куліш, О. (2015). Особливості формування стресостійкості у студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Психологічні науки*, 126, 87-91.
- Ли Канг Хи (2005). *Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Москва.
- Лозгачеза, О. (2004). *Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического вуза)*. (Дис. канд. психол. наук). Екатеринбург.
- Лузько, А. (2015). Стрессоустойчивость в студенческой среде. *Архивариус*, 2, 2, 13-17.
- Хуторная, М. (2007). *Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Тамбов.

REFERENCES

- Burban, N., & Huzenko, I. (2019). Osoblyvosti stresostiikosti y adaptyvnykh zdibnostei do stresu maibutnih viiskovosluzhbovtiv [Features of stress resistance and adaptive abilities to stress of future servicemen]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 1, 105-116. [in Ukrainian].
- Bednyk, B. (2009). Doslidzhennia stresostiikosti osobystosti maibutnoho praktychnoho psykholoha v protsesi profesiinoi pidhotovky u VNZ [Research of stress resistance of the future practical psychologist in the process of professional training in higher education]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity*, 11(2), 19-28. [in Ukrainian].
- Kaminska, O. (2021). Psykholohichni osoblyvosti stresostiikosti maibutnih psykholohiv [Psychological features of stress resistance of future psychologists]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Psykholohichni nauky*, 13(58), 26-34. [in Ukrainian].
- Kaskov, I. (2020). Teoretychni aspekty formuvannia stresostiikosti studentiv VNZ do nehatyvnykh chynnykiv navkolyshnoho seredovyshcha [Theoretical aspects of the formation of stress resistance of university students to negative environmental factors]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Pytannia psykholohii*, 1(54), 104-113. [in Ukrainian].
- Kohut, O. (2019). Strukturnyi analiz psykholohichnykh skladovykh stresostiikosti patrolnykh politseyskykh [Structural analysis of psychological components of stress resistance of patrol police officers]. *Pravovyi chasopys Donbasu*, 2, 158-164. [in Ukrainian].
- Korolchuk, V. (2013). Psykholohichni determinanty stiikosti osobystosti do dii stresohennykh faktoriv [Psychological determinants of personality resistance to stressors]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 14(1), 152-161. [in Ukrainian].
- Kulish, O. (2015). Osoblyvosti formuvannia stresostiikosti u studentiv-psykholohiv [Features of the formation of stress resistance in students of psychology]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Psykholohichni nauky*, 126, 87-91. [in Ukrainian].

- Ly Kanh Khy (2005). *Sotsyalno-psykholohycheskye tekhnolohyy formirovaniya stressoustoichyvosty cheloveka [Socio-psychological technologies for the formation of human stress resistance]*. (Avtoref. dyss. kand. psykhol. nauk). Moskva. [in Russian].
- Lozghacheza, O. (2004). *Formirovaniye stressoustoichyvosty na etape professyonalizatsyy (na prymerе yurydycheskoho vuza) [Formation of stress resistance at the stage of professionalization (on the example of a law school)]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Ekaterynburh. [in Russian].
- Luzko, A. (2015). Stressoustoichyvost v studencheskoi srede [Resistance to stress in the student environment]. *Arkhyvnyyus*, 2(2), 13-17. [in Russian].
- Khutornaia, M. (2007). *Razvyyte stressoustoichyvosty studentov v uslovyakh yntellektualnykh uspytaniy [Development of students' stress resistance in conditions of intellectual tests]*. (Avtoreferat dys. kand. psykhol. nauk.). Tambov. [in Russian].

**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' STRESS
RESISTANCE DURING THEIR TRAINING FOR WORK WITH THE ADOLESCENTS
PRONE TO DEVIANT BEHAVIOUR**

Halyna Lutsyk

Lecturer at the Department of Developmental and
Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-3905-2038>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v.1i17.255>

Abstract. *The paper analyses the meaning of the concept of "stress resistance" in the context of future psychologists' training for work with the adolescents prone to deviant behaviour. On the basis of the analysis of theoretical sources, it is found that the process of applicants' training in higher education institutions is accompanied by stressful situations, which probably affect the quality of future psychologists' training for professional activities. It is established that stress resistance plays an important role in personal self-regulation, forms an adequate emotional response and promotes constructive behaviour in stressful situations.*

It is found that due to lack of experience, interaction with adolescents prone to deviant behaviour is stressful and causes emotional tension for most future psychologists. According to the results of stress diagnosis of future psychologists, fourth-year students have a higher level of stress resistance, compared to second-year students. It is stated that fourth-year students show self-control and can take responsibility when choosing strategies for behaviour in stressful situations. Second-year students, in contrast, are focused on social support, which is due to the lack of readiness to work with adolescents prone to deviant behaviour. In the paper, the conditions for increasing stress resistance and readiness to work with adolescents prone to deviant behaviour are considered to be development of personal resources during the conduct of psychological trainings and methods of simulation modelling in the educational environment, the gradual enrichment of training content based on the integration of psychological and pedagogical potential of educational disciplines and special courses.

Key words: *stress resistance, stressful situations, future psychologists, adolescents, deviant behaviour.*

Стаття надійшла до редакції 25.10.2021 р.

УДК 159.922

Марченко Елена

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Брестского государственного университета
имени А.С. Пушкина
<https://orcid.org/0000-0002-1671-584X>.

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.240>

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ПЯТЫЙ КЛАСС

***Аннотация.** Статья посвящена анализу развития самооценки как одного из центральных образований самосознания личности в младшем школьном и подростковом возрастах. Самооценка рассматривается в единстве когнитивной, аффективной и регулятивной сторон. Систематизированы возможные характеристики (уровень, адекватность, устойчивость, осознаваемость, временная дифференцированность, дифференцированность конкретных самооценок, эмансипированность самооценки от оценок других людей) и виды самооценки (ретроспективная – актуальная – прогностическая; реальная – демонстрируемая – желаемая; реальная – зеркальная).*

Проанализированы ограничения количественного подхода к изучению самооценки. Обосновано, почему нельзя использовать уровень самооценки как ее основную характеристику. Дано обоснование качественных показателей оценки ее развития. Описана модификация клинической беседы Дембо – Рубинштейн, которая позволяет выявлять особенности самооценки детей в системе таких показателей, как временная дифференцированность, дифференцированность конкретных самооценок и эмансипированность самооценки от оценок других людей (родителей, педагогов, сверстников).

Обосновано, что возрастной интервал 9-11 лет представляет собой качественно своеобразный период, соотносимый с кардинальными перестройками внешней и внутренней стороны социальной ситуации развития в связи с переходом детей из четвертого в пятый класс, а также началом пубертата. Проанализировано, какие именно особенности социальной ситуации развития в младшем школьном и подростковом возрастах способствуют развитию самооценки детей. Обоснована актуальность изучения динамики самооценки детей в условиях перехода из четвертого в пятый класс.

Представлены результаты эмпирического исследования динамики самооценки детей в связи с переходом из четвертого в пятый класс. Показано, что переход в пятый класс в целом сопряжен с поступательным развитием временной дифференцированности, эмансипированности самооценки от оценок других людей, а также гармонизацией линий развития отдельных характеристик самооценки. Наиболее выраженная позитивная динамика обнаружена по дифференцированности конкретных самооценок. Случаи выраженного снижения показателей временной дифференцированности и эмансипированности самооценки рассматриваются как проявления кризиса после перехода в пятый класс. Описана эмпирическая типология детей по особенностям самооценки и развития ее характеристик на границе младшего школьного и подросткового возрастов.

***Ключевые слова:** самооценка, младший школьный возраст, подростковый возраст, переход в пятый класс, динамика.*

Постановка проблемы. Самооценка выступает одной из центральных характеристик личности, которая, с одной стороны отражает особенности социальной адаптации ребенка, а с другой определяет его адаптационный личностный потенциал. Традиционно сензитивным периодом становления самооценки считается младший школьный возраст. Однако и в

подростковом возрасте складываются условия, стимулирующие развитие самооценки в связи с изменением референтного круга лиц. Возраст 9-11 лет, с которым соотносится завершение 4 класса и обучение в 5 классе, в этом контексте представляет особый интерес. Он является дважды переходным: в связи с переходом детей на новую ступень системы образования, а также с точки зрения соединения линий развития в младшем школьном и подростковом возрастах. Данный период представляет особый интерес не только с практической, но и с теоретической точки зрения, как качественно своеобразный, но практически не изученный (Цукерман, 1998).

Анализ исследований по проблеме. Идея о том, что самооценка занимает ключевое место в структуре личности, позиционировалась еще на заре психологической науки. Психологическая квалификация феномена самооценки предполагает ее рассмотрение и как процесса, и как результата работы самосознания (Бирюкевич, 2005; Захарова, 1993). Наиболее полный вариант структурной модели отражает самооценку в единстве трех сторон: когнитивной, аффективной и регулятивной. При таком понимании самооценка может быть рассмотрена как частное целое в структуре самосознания, которое представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения (Бирюкевич, 2005). В число общепризнанных можно отнести тезис о сложной организации самооценки, что требует более детального рассмотрения всех ипостасей и характеристик проявления данного образования.

Традиционно и в зарубежной, и в русскоязычной психологии принято различать две формы самооценки – общую и конкретную (Бирюкевич, 2005; Захарова, 1993; Robins, Trzesniewski, 2010). Общую самооценку понимают как «одномерную переменную, отражающую принятие или непринятие личностью себя. Большинство современных исследователей рассматривают общую самооценку в ряду таких понятий, как «любовь к себе», «самопринятие», «общее самоотношение». Относительно конкретных самооценок самой полной в русскоязычной психологии можно назвать модель, разработанную Захаровой (1993). В соответствии с временной отнесенностью различают ретроспективную, актуальную и прогностическую самооценки. Можно встретить упоминание о так называемой «зеркальной» самооценке, как о предполагаемой оценке со стороны других людей (Фаттулаева, 2009). Относительно того, отражаются ли в самооценке объективные характеристики человека или желаемые качества, различают желаемую и реальную самооценки (Захарова, 1993; Robins и Trzesniewski, 2010).

Различные виды самооценки в свою очередь описываются с помощью определенных показателей (параметров, свойств, характеристик). Наиболее популярной, а зачастую и единственной характеристикой, которую используют для описания и изучения самооценки можно назвать *уровень*, или *высоту*. По данной характеристике традиционно различают высокую, среднюю либо низкую самооценку. В тоже время, многие авторы обращают внимание на недопустимость описания самооценки посредством исключительно ее уровневого описания (Бирюкевич, 2005; Борисова, 2007; Фаттулаева, 2009). Наиболее дискутируемой характеристикой выступает *адекватность (реалистичность, критичность)* самооценки. В качестве «мерила» адекватности рассматривается соответствие самооценки объективным характеристикам человека или же оценкам родителей, педагогов. Однако в связи с затруднительностью методического обеспечения измерения этой характеристики некоторые авторы вообще предлагают отказаться от нее (Фаттулаева, 2009; Бирюкевич, 2005). Еще одно измерение самооценки, представленное оппозицией «демонстрируемая – реальная» (Захарова, 1993). Данная характеристика самооценки тесно связана с феноменом социальной желательности. Близкой к рассмотренной является оппозиция «реальная – идеальная (желаемая)» самооценка (Басина, 1998). В зависимости от того, в какой мере особенности самооценки являются независимыми изменяющихся обстоятельств, самооценка характеризуется различной мерой *устойчивости*, или *стабильности* (Захарова, 1993). По мере вербализуемости и открытости самому субъекту в числе характеристик самооценки различают *осознаваемость* (Борисова, 2007). Помимо общих характеристик различают

процессуальные характеристики самооценки, которые проявляются непосредственно в ситуации самооценивания: обоснованность / аргументированность, действенность в процессах саморегуляции, модальность / категоричность (Захарова, 1993).

Следует отметить, что представление о самооценке как о сложноструктурированном образовании на уровне конкретных эмпирических исследований часто оказывается существенно редуцированным. Это актуализирует задачу по разработке феноменологических параметров качественного анализа самооценки, а также таких диагностических процедур, которые бы позволяли получать комплексную характеристику самооценки.

Нами были выделены следующие *качественные* параметры описание самооценки как целостного, но при этом многомерного и сложно дифференцированного психического образования: 1) модальность общей самооценки (общего отношения к себе); 2) сложность когнитивной составляющей и дифференцированность системы частных самооценок; 3) временная дифференцированность; 4) дифференцированность реальной и желаемой самооценок; 5) эмансипированность от оценок других людей; 6) включенность самооценки в процессы саморегуляции (Марченко, 2012). Особенно важным решением данной задачи представляется в контексте описания динамики самооценки.

Младший школьный возраст традиционно рассматривается как период, когда происходит переход от начальных, исходных форм самооценки (глобально-нерасчлененного отношения к себе) к более зрелым (Борисова, 2007; Захарова, 1993; Рябышева, 2008; Фатуллаева, 2009; Robins, Trzesniewski, 2010). Интенсивность происходящих изменений объясняется новой социальной ситуацией развития. Новой статус «ученик» предполагает наличие определенных оценочных параметров, в терминах которых человек сравнивает себя с окружающими, оценивает себя и других. Младший школьник находится в ситуации перманентного оценивания. Школьное обучение создает благоприятные условия для развития прежде всего когнитивного компонента самооценки. По мере того, как знания ребенка о себе расширяются, углубляются и систематизируются, общая самооценка расслаивается, порождая плеяду конкретных самооценок (Захарова, 1993; Борисова, 2007 и др.).

Также происходит интенсивное развитие временной дифференциации самооценки. Ребенок постепенно осмысливает и учитывает при самооценке различные ситуации. Однако в своем большинстве исследования, проведенные в советский период, свидетельствовали о том, что в младшем школьном возрасте такие характеристики как стабильность, адекватность, эмансипированность только начинают оформляться. Самооценка младшего школьника сохраняет зависимости от мнений значимых людей (Борисова, 2007; Захарова, 1993). Менее изученным представляется вопрос об эмансипированности самооценки ребенка от оценок родителей и сверстников. Тем более, что на протяжении младшего школьного возраста взаимодействие со сверстниками приобретает все большую субъективную значимость для ребенка, а также объективное значение для его развития. В то же время данные исследований свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте обнаруживаются кардинально отличающиеся варианты сформированности самооценки (Захарова, 1993; Борисова, 2007; Рябышева, 2008; Robins, Trzesniewski, 2010). Можно обнаружить указания и на стихийный характер развития самооценки в младшем школьном возрасте, что в целом «затрудняет самореализацию личности» (Рябышева, 2008).

В свою очередь, подростковый возраст соотносится с интенсивно происходящими процессами эмансипации самооценки от оценок других людей, а также процессами «стабилизации» и интеграции конкретных самооценок в целостное представление о себе. К началу подросткового возраста дети чувствуют себя объектами постоянного и оценивания. В то время как оценки других выступают строительным материалом для образа Я (Цукерман, 1998). Однако остается открытым вопрос о том, какой вклад в развитие самооценки привносит смена социальной ситуации развития в связи с новыми условиями обучения в пятом классе. Период 9-11 лет, соотносимый с завершением обучения в четвертом классе и обучением в пятом классе представляет собой особый возрастной этап как с теоретической,

так и практической точки зрения. В результате одни авторы относят период 10 лет к младшему школьному, а другие – уже к подростковому возрасту. Еще более неопределенной представляется ситуация, когда период десяти, одиннадцати, или же интервалы десять – одиннадцать–двенадцать лет попадают в «зазор» между двумя периодами, оказываясь по образному выражению Цукерман (1998) «ничьей землей» в возрастной психологии.

Таким образом, можно заключить, что развитие самооценки детей в условиях перехода из четвертого в пятый класс является своеобразной *terra incognita*. Обозначенные факты определяют актуальность исследования особенностей самооценки современных детей на данном возрастном этапе.

Цель статьи – описать особенности динамики самооценки детей в связи с переходом из четвертого в пятый класс.

Изложение основного материала исследования. *Дизайн и процедура исследования.* Для изучения особенностей самооценки детей была разработана модификация клинической беседы Дембо – Рубинштейн. Данная процедура дает возможность выявлять не только и не столько количественные, но прежде всего качественные характеристики самооценки. Исследование включало два замера: в конце четвертого и в конце пятого классов.

Процедура проведения беседы. Перед ребенком горизонтально выкладывался нелинованный лист бумаги (формат А5). Инструкция: «Давай представим, что можно собрать вместе всех людей на земле. Собрать и поставить их друг за другом вот на такую дорожку (вертикально рисовался первый отрезок длиной 10-11 см). Похоже на то, как вы строитесь на уроке физкультуры. Здесь (верхний конец отрезка) – будут стоять самые-самые... (называется первое из выбранных понятий, например, «самые самостоятельные дети»). Вот здесь (чуть ниже) – уже не самые-самые самостоятельные. Здесь – еще менее самостоятельные, а вот здесь – указание на нижний конец отрезка – самые-самые (называется противоположное понятие, например, «несамостоятельные дети»). Затем выясняется, как ребенок понимает содержание введенного понятия.

Далее беседа строилась таким образом, чтобы выявить характеристики *актуальной* (1), *желаемой* (2), *ретроспективной* (3), *прогностической* (4) самооценок, *эмансипированности* самооценки от оценок других людей (5). Приведенные ниже вопросы сгруппированы в соответствии с этими аспектами самооценки, но последовательность их обсуждения могла быть разной в зависимости от складывающейся логики беседы.

(1) – А где стоишь ты? Отметь черточкой на дорожке. Почему ты думаешь, что стоишь здесь? Ты какой (ая)?

(2) – А ты на самом деле такой(ая) или ты хотел(а) бы здесь стоять?

(3) – Ты всегда стоял(а) здесь? А раньше бывало так, что ты стоял(а) где-нибудь в другом месте. Может ненадолго, хотя бы один раз? Где ты бывал(а) раньше? Каким(ой) ты тогда был(а)? Что тогда произошло?

(4) – Как ты думаешь, может так случиться, что когда-нибудь (в будущем) ты будешь стоять на другом месте этой дорожки? Где ты можешь оказаться? Почему так может произойти? Что может (или должно) случиться, чтобы ты оказался на самом верху (на самом низу)?

(5) – Куда на этой дорожке тебя могли бы поставить другие люди? Все думают о тебе одинаково? Почему он(она) так думает? А кто-нибудь мог бы тебя поставить на самый верх (самый низ)? Кто лучше всех знает, какой ты на самом деле? Чья черточка самая правильная? (Здесь вопросы о мнении мамы, папы и других близких не являются обязательными).

Было использовано по три шкалы. Две были идентичными при встрече с учениками в четвертом и в пятом классах – 1) «самостоятельные дети – несамостоятельные дети»; 2) «хорошие ученики – плохие ученики». Третья шкала в четвертом классе была представлена вариантом «хорошие – плохие дети», а в пятом классе – «хорошие друзья – плохие друзья». В процессе беседы фиксировались высказывания ребенка, латентное время размышлений, яркие эмоциональные реакции и проявления.

Динамика временной дифференцированности самооценки детей. Для подсчета индекса временной дифференцированности самооценки использовались следующие феноменологические показатели: различие уровня высоты актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок по каждой из трех шкал; количество отметок для обозначения самооценок; мера развернутости и категоричности самооценочных суждений. Данные показатели были выделены на основе проведенного анализа теоретических и эмпирических исследований самооценки. Индекс отражал долю набранных ребенком баллов от максимально возможного числа. Так как в беседе было использовано по три шкалы, мы отдельно рассчитали три индекса временной дифференцированности самооценки. Для определения итогового уровня сформированности самооценки использовался метод содержательной оценки с привлечением двух экспертов в области возрастной психологии.

Далее все дети были разделены на три группы на основании двух критериев:

- меры соответствия полученного сводного индекса временной дифференцированности самооценки теоретической модели развития самооценки в младшем школьном и младшем подростковом возрастах;
- «попадания» величины индекса в определенный интервал стандартной десятки (см. рис. 1).



Рис. 1. Группы детей по степени временной дифференцированности самооценки (4 класс n=58, 5 класс n=55)

В группу «А» были отнесены ученики, индекс временной дифференцированности самооценки которых находился в пределах 8-10 интервалах «стандартной десятки». У данных детей временная дифференцированность самооценки находится в зоне актуального развития (с учетом возрастных возможностей развития). Феноменологически данный вариант временной дифференцированности самооценки выражался в том, что дети осознавали факт изменений себя во времени, а также понимали, что в разных ситуациях они могли проявлять обсуждаемое качество в разной мере.

Отличительной особенностью детей с этим вариантом самооценки является понимание возможности разных вариантов в проявлении обсуждаемых качеств в будущем, что выражалось в нанесении нескольких отметок на шкалу. Дети могли выделять два альтернативных варианта своей самооценки, один из которых отражал «повышение», а второй «понижение» по обсуждаемой шкале. Заметим, что, как правило, относительно прошлого дети указывали большее число пометок (от двух и больше), чем относительно предполагаемого будущего. Данный факт соответствует общей закономерности становления временной дифференциации самооценки, согласно которой дифференциация ретроспективных самооценок происходит раньше, чем прогностических (Захарова, 1993). В некоторых случаях мы фиксировали четкое отделение аффективной составляющей самооценки от когнитивной (отношения к себе от знания о себе), что проявлялось в принятии возможности снижения самооценки.

Группу «С» – ученики с наименьшими значениями индекса (1–3 интервалы «стандартной десятки»). К феноменологическим маркерам относилось отсутствие отделения актуальной, ретроспективной или (и) прогностической самооценок. Так, эти дети не признавали ни одного факта отличия своего положения на обсуждаемой шкале в прошлом, и только после нескольких уточняющих вопросов исследователя могли «вспомнить» какие-то ситуации. Или же не допускали вероятности того, что в будущем они могут измениться. У детей данной группы способность выделять изменения себя во времени находится вне зоны ближайшего развития. Одной из особенностей самооценки, которая была сопряжена с недостаточной временной дифференцированностью самооценки можно назвать превалирование аффективной составляющей самооценки над когнитивной. В беседе дети оказывали упорное «сопротивление», отвечая категорично и эмоционально на уточняющие вопросы и всячески опровергая возможность того, что в прошлом и / или в будущем их характеристики по обсуждаемым качествам могли быть / может быть хуже.

Дети, у которых мы наблюдали отдельные элементы временной дифференцированности самооценки, были отнесены в группу «В» (индексы в пределах 4–7 интервалов «стандартной десятки»). Так как были использованы три шкалы, то в данной группе было большое число индивидуальных вариантов сочетания отдельных феноменологических проявлений временной дифференцированности самооценки. Отметим лишь, что в данную группу были отнесены три подгруппы детей:

- дети, которые демонстрировали существенное различие меры временной дифференцированности самооценки по различным шкалам;
- школьники, у кого было обнаружено отсутствие отделения ретроспективной либо прогностической самооценок;
- дети, у которых наблюдалось сочетание этих двух показателей.

После второго замера – в конце пятого класса – мы использовали аналогичную процедуру обработки результатов (см. рис. 1). Группа «А», включала случаи наиболее выраженной временной дифференцированностью самооценки. По сравнению с феноменологическими показателями, свидетельствующими о нормативном варианте временного расслоения самооценки в четвертом классе, в пятом классе ключевым становится не просто различие изменений себя во времени, а понимание того, что однозначно указать свое положение на шкале в будущем невозможно. О недостаточности временной дифференцированности самооценки теоретической модели (группа «С») свидетельствовала уверенность детей, что по обсуждаемым качествам они не менялись или менялись незначительно (ребенок делал только одну пометку для ретроспективной самооценки в непосредственной близости от «места» своего актуального положения на шкале или затруднялись указать, какой конкретно ситуации соответствует отметка). Группа «В» – ученики, самооценка которых характеризовалась отдельными элементами временной дифференцированности. Лишь при направляющей помощи экспериментатора представители группы «В» оказывались способными к различению оценки себя в настоящем, прошлом и (или) будущем.

Перейдем к интерпретации полученных результатов. Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что и в конце младшего школьного, и в начале младшего подросткового возрастов мы можем обнаружить широкий спектр индивидуальных вариантов сформированности временной дифференцированности самооценки. Преобладание случаев, которые были отнесены в группу «В» и могут быть оценены как отражение «становящейся» самооценки, позволяет рассматривать изучаемых период как этап оформления временной дифференцированности самооценки. Об этом также свидетельствует и то, что наименьшей по представленности является группа «С». В качестве еще одного факта в пользу обозначенного тезиса могут быть рассмотрены особенности динамики временной дифференцированности самооценки.

Для выделения особенностей *динамики временной дифференцированности самооценки* был проведен сравнительный анализ данных двух замеров по каждому ребенку.

Практически у одной трети детей после перехода в пятый класс обнаружилось существенное изменение по показателям временной дифференцированности самооценки. Число случаев, свидетельствующих о приближении и об отдалении временной дифференцированности самооценки респондентов к показателям теоретической модели возрастного развития самооценки сходно (см. табл. 1). Из этих девяти случаев «снижения» дифференцированности шесть представляло перемещение из группы «В» в группу «С», и только три из группы «А» в группу «В». При этом из четвероклассников, отнесенных в группу «С» по временной дифференцированности самооценки, только один ребенок по прошествии года также охарактеризовался очевидным несоответствием самооценки нормативным показателям. Остальные шестеро детей переместились из группы «С» в группу «В». Это позволяет предположить, что данный период является «предельным» для начала временной дифференцированности самооценки. В пользу утверждения о том, что начало обучения в пятом классе временная дифференцированность самооценки сопряжено со стадией становления свидетельствует и тот факт, что из всех случаев изменения временной дифференцированности самооценки чуть более половины (53%) произошли с учениками, отнесенными на этапе четвертого класса к группе «В». Еще 35% процентов случаев касались четвероклассников из группы «С», и только 18% – из группы «А».

Таблица 1

Динамика временной дифференцированности самооценки (n=55)

Характеристика динамики			Р для χ^2
«повышение»	«сохранение»	«снижение»	
16	69	15	$\leq 0,01$

Довольно большое число случаев отдаления временной дифференцированности самооценки от теоретической модели в период обучения в пятом классе можно интерпретировать и как отражение кризисного характера данного периода (Цукерман, 1998; Борисова, 2007). Как правило, «проблемы» различия изменений себя во времени более выражено проявлялись при обсуждении качеств, которые имели для ребенка особую значимость («хорошие – плохие дети», «хорошие – плохие друзья»).

Динамика эмансипированности самооценки детей. Для оценки эмансипированности самооценки использовалась процедура, аналогичная описанной в отношении временной дифференцированности на основе следующих показателей: различие уровней актуальной самооценки от предполагаемых оценок сверстников, родителей и учителей; количество отметок, предполагаемых оценок других людей; мера развернутости и категоричности суждений. Как и в предыдущем случае, мы различали три варианта: «А», «В» и «С» (см. рис. 2).



Рис. 2 Группы детей по эмансипированности самооценки от оценок других людей (4 класс n=58, 5 класс n=55)

Почти четверть учеников обнаружила высокие значения индекса эмансипированности самооценки от предполагаемых оценок других людей (вариант А). Эти дети были осторожны, сообщали, что не могут точно знать, что думают те или иные люди. А также указывали целый ряд причин, по которым точки зрения различных людей могли не совпадать.

Группа «В» объединяет детей со средними значениями индексов по всем шкалам, что отражало меньший диапазон различий высоты самооценки и оценок других людей, а также, как правило, указание на какую-то одну причину, объясняющую различия уровня их самооценки и оценок других людей. Также как вариант «В» мы квалифицировали случаи выражено различных величин индексов по трем обсуждаемым шкалам. Типичной особенностью детей группы В было указание некоторого диапазона отрезка, который, на их взгляд, отражает мнения *всех* людей о них. Дети могли обобщенно рассматривать оценки «всех девочек» и «всех мальчиков», «всех учителей», «родственников».

Представители группы «С» – дети с наименьшими эмпирическими значениями индексов эмансипированности самооценки и оценок других людей. Феноменологически это проявлялось в категоричной уверенности ребенка в том, что мнение других людей полностью совпадает с его точкой зрения или же в противопоставлении самооценки (или «слившейся» самооценки и оценки «друзей») обобщенному мнению «врагов» – тех людей, с которыми у ребенка не складываются отношения. При этом, как правило, уровни наносимых отметок на шкалу кардинально отличались.

При анализе групповых *тенденций изменения эмансипированности самооценки* в качестве позитивных моментов можно отметить общее уменьшение численности группы «С». Так, после перехода в пятый класс в данную группы был отнесен лишь один ребенок. Примечательным является то, что помимо эмансипированности у этой девочки было зафиксирована негативная динамика по всем трем изучаемым характеристикам самооценки. В исследованной выборке мы наблюдаем небольшой прирост численности группы «А». Дополнительную информацию позволяет получить детальный анализ групповых тенденций динамики эмансипированности самооценки и анализ изменений по каждому респонденту отдельно (см. табл. 2).

Таблица 2

Динамика эмансипированности самооценки от оценок других (n = 55)

Характеристика динамики			Р для χ^2
«повышение»	«сохранение»	«снижение»	
24	63	13	$\leq 0,01$

Показательным является тот факт, что все ученики, у которых в конце четвертого класса была обнаружена очевидно низкая эмансипированность самооценки от оценок других (группа «С»), уже через год продемонстрировали прирост индекса и перешли в группу «В». Данные факты вместе с тем, что практически все случаи снижения показателей эмансипированности представлены это перемещением учащихся из группы «А» в группу «В», позволяет предположить, что изучаемый период является периодом поступательного становления эмансипированности самооценки от оценок окружающих.

Динамика дифференцированности конкретных самооценок детей. Для определения индекса особенностей *дифференцированности системы конкретных самооценок* использовались следующие феноменологические показатели: 1) указание на вариативность проявлений обсуждаемого качества в различных ситуациях; 2) различие уровней отметок актуальной самооценки по трем шкалам; 3) различия общего принципа расположения отметок актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок по разным шкалам (см. рис. 3).

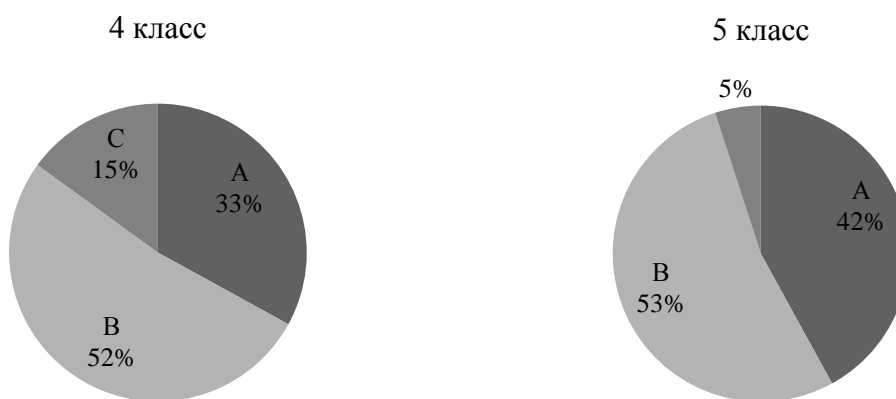


Рис. 3 Группы детей по дифференцированности конкретных самооценок (4 класс n=58, 5 класс n=55)

Отличительной особенностью поведения в ситуации исследования детей с наиболее выраженной дифференцированностью *конкретных самооценок* по всем трем шкалам (группа «А») выступило многомерное видение себя в рамках оцениваемого качества (успеваемость – по разным урокам, в разных ситуациях). Дифференцированность системы конкретных самооценок могла выражаться и в понимании ребенком того, что крайние полюса шкалы представляют собой теоретическую абстракцию. На просьбу описать детей, у которых 0% или 100% обсуждаемого качества, эти дети отвечали, что «на самом деле таких детей не бывает». Дети из группы «С» давали краткие самоописания, чаще всего в виде односложных предложений. В некоторых случаях эти четвероклассники вообще затруднялись пояснить основания своей самооценки. По всем обсуждаемым качествам наблюдалось аналогичное соотношение отметок самооценки в прошлом, настоящем и будущем. Группа «В» представлена учениками со средними значениями индекса по трем самооценочным шкалам (в пределах 4-7 интервалов «стандартной десятки») или характеризующаяся существенными различиями индексов по разным шкалам.

Обратимся к рассмотрению *динамики дифференцированности системы конкретных самооценок*, произошедших за год (см. табл. 3).

Таблица 3

Динамика дифференцированности конкретных самооценок (n=55)

Характеристика динамики			Р для χ^2
«повышение»	«сохранение»	«снижение»	
26	67	7	$\leq 0,01$

Более половины детей в течение года сохранили общее соответствие самооценки теоретической модели¹. Четверть детей обнаружили существенные позитивные изменения, что выражалось в их перемещении из группы «С» в группу «В» или из «В» в «А». И только четверо детей после перехода в пятый класс еще более отдалились от теоретических показателей развития самооценки.

Из девяти четвероклассников, представителей группы «С», после перехода в пятый класс у семи произошло существенное улучшение показателей дифференцированности системы конкретных самооценок (что выражалось в перемещении в группу «В» и даже в группу «А»). Отметим, что только по данной характеристике самооценки были

¹ В данном случае «сохранение» свидетельствует не об отсутствии динамики, а о поступательном развитии самооценки в течение года.

зафіксовані випадки стільки кардинальних змін. Так, наприклад, двоє дітей, які в четвертому класі були віднесені в групу «С», і характеризувалися недиференційованим образом Я, уже через рік проявили виражену гнучкість самооцінки по обговорюваній якості. Так же був зафіксований і один випадок очевидно неблагополучної тенденції – «перехід» дитини в групу С.

Індивідуально-типологічні варіанти самооцінки дітей. Наступний крок заключався в системному аналізі індивідуальних особливостей самооцінки дітей до і після переходу в п'ятий клас. Спочатку були проаналізовані комбінації по мірі сформованості трьох аспектів самооцінки (см. табл. 4 і 5). Не всі з десяти можливих типів комбінацій сформованості трьох аспектів самооцінки були виявлені. Відсутні були варіанти, які характеризуються вираженим різницям рівня сформованості окремих аспектів самооцінки (наприклад, ААС і АСС).

Таблиця 4

**Типи сформованості самооцінки на етапі завершення 4 класу
(n=58)**

Тип комбінації (%)									
достаточний		в процесі становлення							недостаточний
ААА	ААВ	АВВ	ААС	АВС	ВВВ	ВВС	АСС	ВСС	ССС
12	5	28	–	5	28	13	–	9	–
17		83							–

Таблиця 5

**Типи сформованості самооцінки на етапі завершення 5 класу
(n=55)**

Тип комбінації (%)									
достаточний		в процесі становлення							недостаточний
ААА	ААВ	АВВ	ААС	АВС	ВВВ	ВВС	АСС	ВСС	ССС
14,5	13	18	–	–	38	14,5	–	–	2
27,5		70,5							2

Далі всі учні були розділені на три групи, які характеризуються різною мірою відповідності трьох аспектів самооцінки теоретичній моделі розвитку самооцінки в молодшому шкільному і підлітковому віках.

Перший тип – «достаточний». Він відображає такі варіанти комбінації трьох аспектів самооцінки, які можуть бути оцінені як відповідні теоретичній моделі розвитку самооцінки в вивчаєму віковому періоді. Перший варіант відображає випадок, коли всі три характеристики самооцінки сформовані рівномірно і відповідають віковому максимуму («ААА»). Другий варіант – це випадок, коли дві будь-які характеристики самооцінки відповідають теоретичній моделі, а одна – знаходиться в стадії становлення (комбінація «ААВ», «АВА» або «ВАА»).

Другий тип об'єднує найбільше число можливих варіантів комбінацій і відображає вже почавшийся, але ще не завершений процес становлення самооцінки (см. таблицю 4 і 5).

Третій тип відображає випадок тотальної несформованості всіх трьох аспектів самооцінки («ССС»).

Представленные в таблицах данные свидетельствуют об увеличении общего числа детей с достаточной сформированностью самооценки при переходе в пятый класс. Полученные данные позволяют говорить о поступательном развитии самооценки в изучаемый период. Появление после перехода в пятый класс одного ребенка с недостаточной сформированности всех трех составляющих самооценки мы не считаем показательным, так как в данной случае речь идет о ребенке, находящимся в социально-опасном положении.

Второй вариант типологии был основан на анализе *равномерности сформированности* отдельных ее характеристик. По данному основанию были выделены варианты равномерной (I), умеренно неравномерной (II) и выражено неравномерной (III) сформированности самооценки (см. рис. 5).

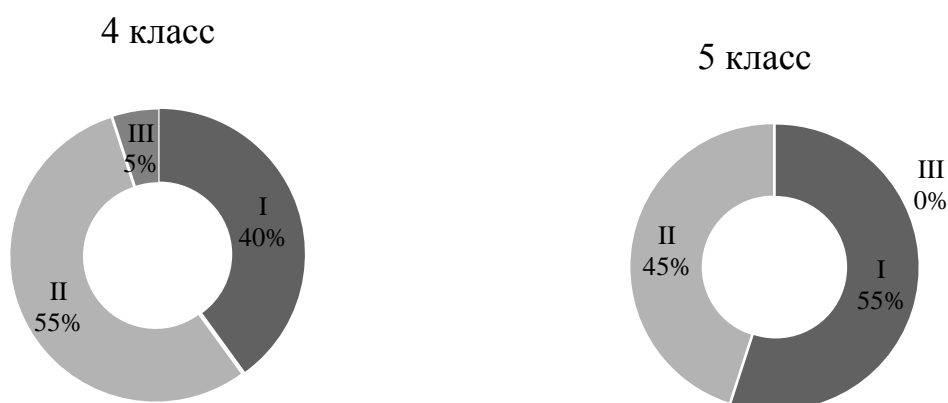


Рисунок 5 – Группы детей по типу равномерности сформированности самооценки, 4 класс n=58, 5 класс n=55 (%)

К равномерному варианту относились следующие сочетания (AAA, BBB, CCC). Умеренно неравномерные сочетания включали следующие варианты: ABB, AAB, BBC, BCC. В случае, когда у ребенка все три аспекта самооценки были сформированы в различной мере (сочетание типа ABC), мы говорили о выражено неравномерной сформированности самооценки.

На этапе завершения четвертого класса были выявлены все три варианта сочетания сформированности различных аспектов самооценки. В свою очередь через год было обнаружено отсутствие случаев выражено неравномерной сформированности отдельных аспектов самооценки. Также можно отметить и общее смещение распределения в сторону сочетаний, отражающих равномерную сформированность трех аспектов самооценки (вариант I).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В процессе исследования были выделены конкретные феноменологические показатели самооценки в единстве временной дифференцированности, эмансипированности и дифференцированности системы конкретных самооценок у детей на границе младшего школьного и подросткового возрастов. Это дает возможность специалистам реализовывать качественный анализ самооценки детей. Данные эмпирического исследования позволяют рассматривать переход в пятый класс как этап, типично сопряженный с позитивными изменениями в самооценке, процессами гармонизации линий ее развития. В тоже время особенности динамики временной дифференцированности самооценки могут быть расценены как проявления кризисного характера данного периода.

Безусловно, что выделенные нами индивидуально-типологические варианты развития самооценки являются результатом эмпирического обобщения. В этом контексте представленные типологии не претендуют на роль отражающие все возможные аспекты развития самооценки. В тоже время полученные нами результаты имеют особое значение в контексте организации практической деятельности педагогов-психологов. Они служат

основанием для реализации индивидуального подхода в организации психолого-педагогического сопровождения.

СПИСОК ССЫЛОК

- Басина, Е. З. (1988). Становление самооценки и образа Я. В Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер (Ред.). *Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста* (с. 56-65). Москва: Педагогика.
- Бирюкевич, Е. А. (2005). *Изучение особенностей личности с помощью метода беседы*. Брест: Издательство БрГУ.
- Борисова, И. А. (2007). Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери. Взято с <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-samoosenki-mladshikh-shkolnikov-s-raznymi-tipami-emotsionalnoi-privyazannosti-k>
- Захарова, А. В. (1993). *Психология формирования самооценки*. Минск: Новое знание.
- Марченко, Е. Е., & Бирюкевич, Е. А. (2012). Показатели качественного анализа самооценки учащихся на границе младшего школьного и подросткового возрастов. *Психология обучения*, 4, 49-65.
- Рябышева, Е. Н. (2008). *Психологическая модель развития самооценки в младшем школьном возрасте*. Взято с <https://www.dissercat.com/content/>
- Фатуллаева, А. Т. (2009). *Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте*. Взято с <http://www.dgpu.ru/f/userfile/file/AVTOREF-09/arf-150.pdf>
- Цукерман, Г. А. (1998). Десяти-двенадцатилетние школьники: ничья земля в возрастной психологии. *Вопросы психологии*, 3, 17-31.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2010). *Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study*. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0018769>.

REFERENCES

- Basina, E. Z. (1988). Stanovleniye samoosenki i obraza Ya [Formation of self-esteem and self-image]. V D. B. Él'konin, A. L. Venger (Red.). *Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey 6-7 letnego vozrasta* (s. 56-65). Moskow: Pedagogika. [in Russian].
- Biryukevich, E. A. (2005). *Izucheniye osobennostey lichnosti s pomoshchyu metoda besedy [Studying personality traits using the conversation method]*. Brest: Izdatel'stvo BrGU. [in Russian].
- Borisova, I. A. (2007). *Osobennosti samoosenki mladshikh shkolnikov s raznymi tipami emotsionalnoy privyazannosti k materi [Self-esteem of younger schoolchildren with different types of emotional attachment to their mother]*. Vzyato s <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-samoosenki-mladshikh-shkolnikov-s-raznymi-tipami-emotsionalnoi-privyazannosti-k> [in Russian].
- Zakharova, A. V. (1993). *Psikhologiya formirovaniya samoosenki [The psychology of self-esteem formation]*. Minsk: Novoye znaniye. [in Russian].
- Marchenko, E. E., & Biryukevich, E. A. (2012). Pokazateli kachestvennogo analiza samoosenki uchashchikhsya na granitse mladshego shkolnogo i podrostkovogo vozrastov [The System of Quality Indicators of the Self-esteem of Students on the Border of Primary School and Junior Teens Age]. *Psikhologiya obucheniya*, 4, 49-65. [in Russia].
- Ryabysheva, E. N. (2008). *Psikhologicheskaya model razvitiya samoosenki v mladshem shkolnom vozraste [Psychological model of self-esteem development in primary school age]*. Vzyato s <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-model-razvitiya-samoosenki-v-mladshem-shkolnom-vozraste> [in Russian].
- Fatullayeva, A. T. (2009). *Formirovaniye samoosenki kak osnova lichnostnogo stanovleniya v mladshem shkolnom vozraste [Formation of self-esteem as the basis of personal*

development in primary school age]. Vzyato s <http://www.dgpu.ru/f/userfile/file/AVTOREF-09/arf-150.pdf> [in Russian].

Tsukerman, G. A. (1998). Desyati-dvenadtsatiletniye shkolniki: nichia zemlya v vozrastnoy psikhologii [10-12-year-olds: "No man's land" in developmental psychology]. *Voprosy psikhologii*, 3, 17-31. [in Russian].

Robins, R.W., & Trzesniewski, K. H. (2010). *Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study*. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0018769> [in English].

CHILDREN'S SELF-ESTEEM DYNAMICS DURING THE TRANSITION TO THE FIFTH GRADE

Elena Marchenko

Doctor of Psychological sciences,
Brest State University named after A.S. Pushkin
<https://orcid.org/0000-0002-1671-584X>.

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.249>

Abstract. *The article deals with the analysis of self-esteem as a central component in the structure of the self-concept of personality.*

Self-esteem is considered in the unity of the cognitive, affective and regulatory aspects. Possible characteristics (level, adequacy, stability, awareness, temporary differentiation, differentiation of specific self-esteem, emancipation of self-esteem from the assessments of other people) and types of self-esteems (retrospective – actual – predictive; real – demonstrated – desired; real – mirror) are systematized.

The system of quality indicators of self-esteem is proposed. A modification of the clinical conversation (Dembo – Rubinstein) is described, which allows identifying temporary differentiation, differentiation of specific self-assessments and emancipation of self-esteem from the assessments of other people.

It has been substantiated that the age interval of 9–11 years is a qualitatively unique period. Особенности развития в этом возрасте are correlated with the cardinal changes of the social situation of development in connection with the children's transition to the form 5, as well as the beginning of puberty.

The results of the empirical research on the dynamics of a pupil's self-esteem during moving up from the grade 4 to the fgrade 5 are discussed. The tendencies of changes in the self-esteem of children that occur after a year of study in the form 5 are characterized. It is shown that the transition to the fifth grade is associated with the progressive development of temporary differentiation, emancipation of self-esteem from the assessments of other people, as well as the harmonization of the lines of development of individual characteristics of self-esteem. The most pronounced positive dynamics were found in the differentiation of specific self-esteem. Cases of decrease in indicators of temporary differentiation and emancipation of self-esteem are considered as manifestations of a crisis after the transition to the form 5. The empirical typology of children is described according to characteristics of self-esteem and its development. The tendencies of changes in the self-esteem of children, which occur after a year of study in the fifth grade, are characterized.

Key words: *self-esteem, primary school age, adolescence, transition to the form 5, dynamics.*

Стаття надійшла до редакції 29.09.2021 р.

УДК 925 : 159.913-56'95-342

Набочук Олександркандидат психологічних наук
докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<https://orcid.org/0000-0002-1448-7687>DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.266>**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ФРАКТАЛЬНОЮ СТРУКТУРОЮ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ ТА ТИПОМ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

Анотація. Метою статті є вивчення взаємозв'язку між типом гендерної ідентичності та фрактальної структури соціального інтелекту особистості. Отримані результати доводять, що в усіх групах жінок з фемінною гендерною ідентичністю та чоловіків – з маскулінною гендерною ідентичністю діагностовано високий рівень сформованості соціального інтелекту. Андроїнний тип гендерної ідентичності пов'язаний з показниками соціального інтелекту на рівні вище середнього та середньому.

Визначено, що керівники з адекватним типом гендерної ідентичності використовують соціальний інтелект для розв'язання значної кількості проблем свого соціального життя. При цьому, соціальний інтелект містить не тільки знання соціального світу, людей, самого себе, але й передбачає вміння фахівця трансформувати цю інформацію, експлікувати її в процес професійної діяльності, конструювати плин подальших соціальних подій та планувати свої професійні дії.

Отримані результати свідчать про адекватність нашого висновку стосовно природного або максимальною мірою наближеного до природного рівнів сформованості гендерної ідентичності педагогів-управлінців, які фасилітують сформованість високого або вище середнього рівнів соціального інтелекту їх особистості завдяки високому рівневі розвитку у фрактальній структурі останнього таких аспектів: комунікативно-особистісного потенціалу; характеристик самосвідомості (почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість до нових ідей); характеристик пізнавальної сфери (соціальної перцепції, соціального мислення, соціальної уяви, соціальних уявлень, здатності до розуміння та моделювання соціальних явищ, розуміння людей та їх мотивації); характеристик енергетичних особливостей (психічної та фізичної витривалості, активності, слабкої виснажливості).

Також отримані результати дозволили нам виокремити наступні функції соціального інтелекту керівників педагогічної сфери професійної діяльності: 1) забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих соціальних умовах; 2) формування програми і планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, розв'язання поточних завдань та задач; 3) планування міжособистісних подій і прогнозування їх розвитку; 4) мотиваційна функція; 5) формування соціальної компетентності; 6) саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Ключові слова: фрактальна структура соціального інтелекту, тип гендерної ідентичності, соціальна компетентність, саморозвиток, самопізнання, самонавчання, комунікативно-особистісний потенціал.

Постановка проблеми. В психологічній літературі неодноразово наголошувалося, що теорії становлення творчого «Я» особистості є домінуючими для розвитку психології творчості (Завгородня, 2007). В цьому науковому конструкті, безумовно, втілений активний творчий принцип людського життя. Творче «Я», або, іншими словами, «позиція творця» можуть також розглядатися в якості мотиваційного

компоненту в структурі креативності у дорослих. Тому в даній науковій публікації проаналізуємо детермінанти становлення творчого потенціалу керівника освітньої установи, якими ми вважаємо тип гендерної ідентичності та фрактальну структуру соціального інтелекту особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теплов (1985) вважав, що творчі досягнення залежать не тільки від здібностей, але, зокрема, й від вольових особливостей, і поза вивченням останніх неможливо зробити ґрунтовний психологічний аналіз творчої особистості. Згідно позиції Теплового (1985), розвиток обдарованості ніби стосується вивчення індивідуальних відмінностей, різних своєрідних можливостей, характерних особливостей людини. Показовим в цьому сенсі є вивчення індивідуальних особливостей талановитих осіб, для яких є характерним поєднання слухової та зорової уяви, з їх особливою емоційністю і здатністю «емоційно занурюватися» у зміст, який захоплює особистість. Тому доцільним є виокремлення певних психологічних типів особистості. Перший фасилітує здійснення творчої діяльності, базуючись на почуттях людини.

Особливо істотним є визнання цінностей різних індивідуально-типових особистостей, які забезпечують творчий рівень діяльності людини. Своєрідність здібностей вирізняє одну індивідуальність від іншої, є запорукою творчих досягнень і визнання людини як цінності для суспільства.

Ідеї Теплового щодо обдарованості як своєрідної структури психічних якостей, щодо індивідуально-типових відмінностей особистості можуть бути однаково цінними, актуальними також в контексті нашого емпіричного дослідження. Зокрема, ідеї теорії розв'язання винахідливих задач є досить-таки продуктивними, «технологічними» і відповідають нашим поглядам на удосконалення психологічного супроводу системи середньої та вищої освіти, в парадигмі яких мають бути акцентуалізовані технології самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення. Разом з тим, акценти на алгоритмізацію обробки інформації, інструктивність деякою мірою заперечують проти синергетичної природи творчості, і тому ймовірнішими та інтуїтивними постають не тільки процеси, а й результати як своєрідні технології творчих перетворень.

Творець і предмет творчості утворюють цілісну, гармонійну систему, в якій чітко зафіксовані прямі і зворотні зв'язки. Об'єктом творчості може бути будь-яке явище екосфери, все, що бере участь в еволюції світу, в тому числі – і сама по собі творчість, і власне мислення. Інструментом пізнання та перетворення при цьому є людина, яка також може бути об'єктом творчості.

Зокрема, Юнг (1991) «розводить» глибини підсвідомості практично до нівелювання їхніх меж, «поміщаючи» в сферу підсвідомості не тільки «особистісне несвідоме» (поверхневий шар, індивідуальний досвід людини), і не тільки загальнолюдський досвід (колективне несвідоме), але й «позалюдське несвідоме» (той спільний зміст, що є у людини з тваринним світом).

Отже, змістом несвідомого кожного окремого суб'єкта постають психічні комплекси, а саме – несвідомі психічні фрейми індивіда, які організовані у визначені системні утворення та мають вплив на життєдіяльність людини. Вони є результатом психічних травм, конфліктів, констеляції образів, ідей, тенденцій, витіснених суб'єктом у свою підсвідомість.

Таким чином, вроджене колективне несвідоме містить духовний матеріал, який має досить глибоке коріння, та який і пояснює властиве всьому людству прагнення до творчого самовираження та креативної досконалості. Колективне несвідоме є результатом загальнолюдського емоційного минулого, в сферичній площині якого міститься вся духовна спадщина еволюції людства, що відродилася в структурах мозку кожного суб'єкта.

Концепція Фрейда (Freud, 1992) щодо існування різних рівнів несвідомого (індивідуального та колективного) дозволила в подальшому визначити зміст

колективного несвідомого, а саме – архетипи (за термінологією Юнга (1991)), які складають загальну основу духовного життя людини. Досить суттєвими постають особливості архетипів, які, в свою чергу, створюють надіндивідуальне ціле, що викликає своєрідний синтез протилежностей та некоректність. Архетипи не є цілковито визначеними образами, а так званими вродженими можливостями уявлень особистості, психічними переживаннями одного і того ж типу. Вони, в свою чергу, персоніфікуються та конкретизуються в образах уяви індивіда, в міфах, легендах, казках, мистецтві, релігії тощо.

Таким чином індивідуальна психіка особистості архетипічного змісту, як правило, набуває досить різних динамічних форм та активно впливає на встановлення суб'єктом різних взаємостосунків зі світом, що, в свою чергу, фасилітує процес змістоутворення під час сприйняття особистістю явищ оточуючої суб'єкта дійсності, сприяє участі індивіда в творчій діяльності різних видів.

В історії Юнга (1991) розглядаються три домінуючих архетипи: «Тінь», «Аніма» («Анімус») та «Сенс». Вчений зазначає, що в архетипі «Тінь» кристалізуються, передусім, агресивні та руйнівні тенденції. Тінь – це «диявол», «сатана» внутрішнього світу людини, який у спадок перейняв риси злочинної, неповноцінної особистості. Цей архетип в психічному сенсі є досить-таки протилежним архетипу сенсу.

В свою чергу, архетип «Аніма» є прообразом жінки в несвідомій психіці чоловіка. Відповідно «Анімус» – прообраз чоловіка в несвідомому світі жінки. Сексуальна функція цього архетипу тлумачиться Юнгом (1991) як архетип життя, основа життєвої спонтанності, природного початку в людині.

Із архетипу «Сенсу» безпосередньо можна зробити висновок щодо духовної, релігійної функції душі. З метою характеристики цього архетипу Юнг (1991) визначає термін «самість», який детермінує цілісність існування особистості, поєднання свідомих та несвідомих рис особистості. Самість є своєрідною ціллю життя, бо вона цілковито відображує ту комбінації життєвих скриптів, які й фасилітують здійснення суб'єктом творчої діяльності.

Процес набуття людиною самості Юнг (1991) назвав становленням індивідуалізації. Цей процес є своєрідною інтеграцією різних структур психіки особистості навколо її «самості» через цілковите усвідомлення і розуміння несвідомого змісту. Усвідомлення актуалізує ставлення особистісної зрілості, особистісної рівноваги, а, отже, – й творчості. Так зване «відчуження» несвідомого є домінуючою причиною деформації особистості, джерелом її психічних хвороб та неврозів.

Юнг (1991) неодноразово стверджував, що несвідоме не просто актуалізує минулі скрипти, а воно є домінуючим чинником створення майбутніх психічних ситуацій, ідей, нових думок, творчих відкриттів. Колективне несвідоме не тільки вміщує в своєму змістові творчу життєвість, спонтанність, імпульсивність, але й є домінуючим джерелом творчого дару, творчого натхнення тощо.

Таким чином, Юнг (1991) виокремлює в структурі особистості два початка – суб'єктне та творче, які знаходяться в антагоністичних взаємостосунках один із одним. Виходячи з цього, кожному творчо обдаровану людину можна вважати особистістю з синтезом парадоксальних властивостей. З одного боку, людина створює творчий продукт, особистісно значущий для неї. З іншого боку, кожен творчий продукт вміщуватиме фрейми позаособистісного людського досвіду, що створюють скрипти душі людини, яка бере участь у неусвідомлюваних творчих актах. Тому Юнг (1991) вважав, що творча сутність ніби «живе та проростає в людині, як дерево в ґрунті, із якого воно забирає потрібні соки». Аналітична психологія називає це явище «автономним творчим комплексом», який постає в якості відособленої частини душі суб'єкта, що веде своє самостійне, вилучене із ієрархії свідомості психічне життя та згідно своєму енергетичному рівневі, своїй силі на правах домінуючої характеристики мобілізує Я «служити» творчій особистості. В свою чергу автономний

суб'єктно зорієнтований творчий комплекс в структурі особистості ніяким чином «не підкорюється» свідомому управлінню суб'єктом своїми інстанціями. Цей комплекс великою мірою з'являється та зникає через те, що він відповідає бажанням індивіда. Таким чином, творчий дар, за Юнгом, – це особистісне утворення, великою мірою не підвладне свідомій волі людини.

В подальшому ці ідеї Юнга (1991) підтвердилися і знайшли своє відображення в теорії, яка диференціює два типи креативних особистостей: «довільні креативи» – ті, які вирізняються свідомим настановленням на здійснення творчої діяльності (в літературі наводяться як приклад постаті Лермонтова, Лонгфелло) та «мимовільні креативи» – творчі особистості, які характеризуються набуттям автономного творчого комплексу (постаті Моцарта, Пушкіна, Толстого, Гончарова, Стравинського).

Не дивлячись на те, що у змісті психоаналітичної теорії в основному акцентується увага дослідників на проблематиці художньої творчості, відкриття Фрейда (Freud, 1992) та Юнга (1991), безумовно, є досить-таки універсальними. Принципово важливим для нашого дослідження є наукові публікації, які актуалізують неусвідомлені та мотиваційні компоненти творчості суб'єкта. Отже, виходячи з теорій Теплова (1985), а також Фрейда (Freud, 1992) та Юнга (1991), детермінанти становлення творчого потенціалу керівника освітньої установи ми будемо вважати тип гендерної ідентичності та фрактальну структуру соціального інтелекту особистості. Проте, дане твердження перевіримо в експериментальному дослідженні.

Тому в нашому дослідженні ми ставимо собі за мету вивчення взаємозв'язку типу гендерної ідентичності та фрактальної структури соціального інтелекту особистості. Останнє дасть можливість зробити припущення щодо їхнього впливу на становлення творчого потенціалу керівника освітньої установи.

Виклад основного матеріалу дослідження. До вибірки респондентів увійшли керівники освітніх установ:

- група F1 – 24 директори закладів дошкільної освіти (дошкільні установи м. Рівного та Рівненського району, м. Києва, м. Одеси, м. Кам'янець-Подільського);
- група F2 – 48 директорів закладів загальної середньої освіти (м. Рівного та Рівненського району, м. Києва, м. Одеси, м. Кам'янець-Подільського);
- група F3 – 28 ректорів та проректорів закладів вищої освіти (РДГУ, МЕРУ, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Луцький національний технічний університет, Волинський національний університет імені Лесі Українки).

Дана вибірка завдяки своїй чисельності є репрезентативною. Групи були сформовані за випадковим методом. Групу F1 становили всі жінки, тоді як до групи F2 входили 18 чоловіків і 30 жінок, до групи F3 – 18 чоловіків і 10 жінок.

Отже, на даному етапі дослідження нами були сформульовані такі його *гіпотези*:

1) професійна творча діяльність є своєрідним діалектичним механізмом компресії об'єктивного і суб'єктивного змісту, що реалізує експлікацію особистісної сутності суб'єкта у співвідношенні його з іншими людьми, продуктами діяльності та взаємостосунками, які детермінують професійну творчість;

2) багатовекторна професійна діяльність є однією з найбільш важливих систем у відношенні людина-світ. Вона спрямована, передусім, на саморегуляцію поведінки фахівця в світі; на організацію комплексного способу психічного пристосування до оточуючої дійсності як особливого типу впорядкування внутрішнього духовного життя людини, його психічної діяльності та професійної творчості як позитивних передумов існування суспільства в ціннісно-смысловій, аксіологічній парадигмі;

3) актуалізація значення багатовекторної професійної діяльності для людини. Таку діяльність визначено як своєрідний перспективний символ гармонійної особистісної структури, за допомогою якої фахівець професійно здійснює культуроопанувальний і

культуротворчий синтез професійних систем, окремих об'єктів і характеристик. Зроблено висновок, що специфіка багатовекторної діяльності (за умов реалізації її соціального і (або) семантичного компонентів) містить в своїй структурі неабиякі можливості для взаємозв'язку та становлення соціального інтелекту і якостей дивергентного мислення суб'єкта. Дане положення ми вважали теоретично обґрунтованою гіпотезою для побудови процедури нашого дослідження, яка включала декілька взаємопов'язаних етапів.

Наведемо методичне обґрунтування побудови підетапів даного етапу пілотного дослідження і вибору вибірки респондентів.

Виходячи з гіпотези, поставлених цілей дослідження були сформульовані основні завдання третього етапу емпіричного дослідження, які визначили його логіку. Завданням *першого підетапу* дослідження було встановлення залежності рівня розвитку здібностей соціального інтелекту від соціальних та культурних чинників життя суб'єкта: а) загального стажу професійної діяльності керівника за спеціальністю; б) гендерних особливостей; в) виконання управлінцем різних видів професійної діяльності, включаючи безпосередньо діяльність за фахом; г) загального стажу роботи на посаді керівника.

В дослідженні, яке проводилось протягом 2018-2019 рр., брали участь респонденти сформованих нами груп F1-F3.

В дослідженні використовувалися наступні методи та методики: 1) загальнонаукові (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення); 2) психодіагностичні «Дослідження соціального інтелекту» (Гилфорд, & О'Саллівен, 2021); 3) математико-статистичні (статистичні оцінки параметрів розподілу – критерій χ^2 К.Пірсона; для перевірки статистичних гіпотез також використано параметричний критерій t-Стюдента та непараметричний – U-Манна-Уїтні); 4) порівняння середніх значень показників соціального інтелекту виокремлених нами груп.

В результаті дослідження виявлено вплив виокремлених нами факторів на інтегральний показник розвитку соціального інтелекту та рівень сформованості окремих його здібностей: розуміння типових смислів соціальних ситуацій, розуміння структури ситуації в динаміці. Далі нашим завданням було виявлення внутрішніх особистісних ресурсів розвитку соціального інтелекту суб'єкта в умовах виконання ним професійної та управлінської діяльності.

Опишемо та проаналізуємо отримані нами емпіричні результати. Слід одразу ж зазначити, що експериментальні групи F2 та F3 були розділені нами на підгрупи за гендерними ознаками залежно від фемінного, маскулітного та андрогінного типу особистості. За допомогою I субтесту «Історія з завершенням» методики дослідження соціального інтелекту досліджувалась здатність до пізнання розуміння поведінки в певній ситуації, здатність до розуміння типової соціально значущої ситуації тощо. Отримані нами результати за даним субтестом наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати респондентів груп F1-F3 за I субтестом «Історія з завершенням» методики дослідження соціального інтелекту залежно від типу гендерної ідентичності (у %)

Підгрупи респондентів залежно від типу гендерної ідентичності	Рівні соціального інтелекту			
	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього
Група F1 (всі жінки, n=24)				
I підгрупа, фемінний тип гендерної ідентичності (n=14)	23,46	61,52	15,02	0
II підгрупа, андрогінний тип гендерної ідентичності (n=8)	0	58,32	41,68	0
III підгрупа, маскулітний тип	0	0	100,0	0

Група F2 (n=18 – чоловіки, n=30 - жінки)				
гендерної ідентичності (n=2)				
I підгрупа чоловіків, маскулінний тип гендерної ідентичності (n=10)	58,16	21,02	20,82	0
II підгрупа чоловіків, андрогінний тип гендерної ідентичності (n=6)	36,04	33,12	30,84	0
III підгрупа чоловіків, фемінний тип гендерної ідентичності (n=2)	0	0	0	100,0
IV підгрупа жінок, фемінний тип гендерної ідентичності (n=18)	54,13	25,06	20,81	0
V підгрупа жінок, андрогінний тип гендерної ідентичності (n=6)	41,57	24,18	34,25	0
VI підгрупа жінок, маскулінний тип гендерної ідентичності (n=6)	0	0	48,66	51,34
Група F3 (n=18 – чоловіки, n=30 - жінки)				
I підгрупа чоловіків, маскулінний тип гендерної ідентичності (n=15)	55,88	25,99	18,13	0
II підгрупа чоловіків, андрогінний тип гендерної ідентичності (n=3)	43,11	16,82	13,04	27,03
III підгрупа чоловіків, андрогінний тип гендерної ідентичності (n=3)	43,11	16,82	13,04	27,03
IV підгрупа жінок, фемінний тип гендерної ідентичності (n=6)	51,02	48,98	0	0
V підгрупа жінок, андрогінний тип гендерної ідентичності (n=2)	0	100,0	0	0
VI підгрупа жінок, маскулінний тип гендерної ідентичності (n=2)	0	0	100,0	0

Як свідчать отримані нами дані, в усіх групах жінок з фемінною гендерною ідентичністю та чоловіків – з маскулінною гендерною ідентичністю діагностовано високий рівень сформованості соціального інтелекту. Також вище середнього та середні показники є вираженими великою мірою у жінок та чоловіків з андрогінним типом гендерної ідентичності. Такі результати свідчать про те, що у цих керівників великою мірою сформованими є:

1. Соціальні знання і досвід, спрямовані на розв'язання завдань соціального життя. Такі керівники мають адекватні уявлення щодо людей, соціальні ситуації та самих себе, які належать до сфери декларативного знання. Ці уявлення допомагають фахівцям формулювати власні судження щодо соціальних подій.

Також у таких керівників є знання, які стосуються подій власного життя, що отримали назву «автобіографічні знання». Декларативні знання і досвід фахівця доповнюються оперативними знаннями, які дозволяють особистості прогнозувати ймовірні події свого соціального життя, знаходити їх причини, для того щоб спланувати майбутні дії. Крім цього, існує багато видів метазнань, в основу яких покладено вміння індивіда самостійно формувати певну стратегію для досягнення цілей, для розв'язання соціальних завдань.

2. Розуміння соціального оточення та життєвих планів, завдань, перспектив. Ми вважаємо, що на розвиток інтелекту керівника великою мірою впливає процес розв'язання задач, які превалюють в життєвих ситуаціях індивідуума. Також керівники з адекватним типом гендерної ідентичності здатні до пристосування своєї власне особистості з тією метою, щоб стати компетентним членом соціальної, вікової, культурної групи. При цьому респонденти великою мірою адекватно враховують, якими

є знання і досвід – декларативними чи процесуальними, і які з них найбільшою мірою є дотичними до керівника даної сфери професійної діяльності.

3. Прагматичні та соціальні цілі, які ми вважаємо універсальними характеристиками інтелектуальної поведінки керівника.

4. Інтелект, який розглядається в парадигмі соціального оточення. Ми вважаємо, що інтелектуальною особистістю можна назвати таку людину, яка добре знає, як саме слід застосувати набуті знання і досвід, щоб пристосуватися до вимог певної ситуації. Така людина бачить, коли настає найбільшою мірою слухний момент для використання нових знань для досягнення своїх цілей. Такий фахівець в змозі обрати те оточення, в якому він/вона почував би себе доволі комфортно.

Керівники з адекватним типом гендерної ідентичності використовують соціальний інтелект для розв'язання багатьох проблем свого соціального життя. Пізнання ж ситуації формує неабияку частину репертуару соціального інтелекту. При цьому, соціальний інтелект містить не тільки знання соціального світу, людей, самого себе, але й передбачає вміння фахівця трансформувати цю інформацію, експлікувати її в процес професійної діяльності, конструювати плин подальших соціальних подій та планувати, разом з тим, власне свої професійні дії. Таким чином, ми розуміємо соціальний інтелект як деяку когнітивну здатність, яка дозволяє фахівцеві досить адекватно сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок та з особистою користю для самого себе.

Також можемо стверджувати, що природна або наближена до природної гендерна ідентичність у працівників педагогічних професій, які займаються управлінською діяльністю, є психологічним чинником високого рівня сформованості соціального інтелекту особистості. Цікавим є те, що у керівників педагогічної сфери професійної діяльності за I субтестом «Історії з завершенням» майже не діагностовано «нижче середнього» та «низького» рівнів сформованості соціального інтелекту. Рівень нижче середнього мають чоловіки групи F2 III підгрупи (з фемінним типом гендерної ідентичності) – 100% респондентів, в групі жінок F2 VI підгрупи (жінки з маскуліним типом гендерної ідентичності) та в групі F3 чоловіків II підгрупи (чоловіки з андрогінним типом гендерної ідентичності) – 27,03%.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отримані нами результати дослідження свідчать щодо адекватності нашого висновку стосовно природного або максимальною мірою наближеного до природного рівнів сформованості гендерної ідентичності педагогів-управлінців, які фасилітують сформованість високого або вище середнього рівнів соціального інтелекту їх особистості завдяки високому рівневі розвитку у фрактальній структурі останнього таких аспектів:

Комунікативно-особистісного потенціалу. Це – комплекс властивостей, які суттєво полегшують або ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність та комунікативна сумісність. Це – основний базис соціального інтелекту.

Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість до нових ідей.

Характеристики пізнавальної сфери особистості: соціальної перцепції, соціального мислення, соціальної уяви, соціальних уявлень, здатності до розуміння та моделювання соціальних явищ, розуміння людей і мотивів, які є для них рушійними.

Характеристики енергетичних особливостей – психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажливність.

Також результати виконання педагогами-управлінцями субтесту «Історії з завершенням» дозволили нам виокремити наступні *функції соціального інтелекту* керівників педагогічної сфери професійної діяльності:

- забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих соціальних умовах;

- формування програми і планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, розв'язання поточних завдань та задач;
 - планування міжособистісних подій і прогнозування їх розвитку;
 - мотиваційна функція;
 - формування соціальної компетентності;
 - саморозвиток, самопізнання, самонавчання.
- Дані функції будуть ґрунтовно досліджені в наступних наших публікаціях.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гилфорд, Дж., & О'Саллівен, М. (2021). *Тест «Социальный интеллект»*. В адаптации Елены Сергеевны Михайловой. Взято с <https://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf>.
- Завгородня, О. В. (2007). *Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект*. Київ: Наукова думка.
- Теплов, Б. М. (1985). *Способности и одарённость* (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Юнг, К.-Г. (1991). *Архетип и символ*. Пер. с англ. Москва: Ренесанс.
- Freud, S. (1992). *Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten* (2nd ed.). Frankfurt: Frankfurt am Main.

REFERENCES

- Guildford, J., & O'Sullivan, M. (2021). *Test «Social'nyj intellekt»*. V adaptacii Eleny Sergeevny Mihajlovoj [«Social intelligence». Adapted by Elena Sergeevna Mikhailova]. Vzyato s <https://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf>. [in Russian].
- Zavgorodnya, O. V. (2007). *Psykhologhiia khudozhno obdarovanoi osobystosti: hendernyi aspekt* [Psychology of artistically gifted personality: gender aspect]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
- Teplov, B. M. (1985). *Sposobnosti i odarjonnost'* [Abilities and giftedness]. (Т. 1). Moskva: Pedagogika. [in Russian].
- Jung, C.-G. (1991). *Arhetip i simvol* [Archetype and symbol]. Per s angl. Moskva: Renesans. [in Russian].
- Freud, S. (1992). *Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten* (2nd ed.). Frankfurt: Frankfurt am Main. [in German].

EMPIRICAL RESEARCH OF THE CORRELATION BETWEEN THE FRACTAL STRUCTURE OF SOCIAL INTELLIGENCE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION AND THE TYPE OF HIS/HER GENDER IDENTITY

Alexander Nabochuk

PhD in Psychology,

Doctoral student at

Hryhoriy Skovoroda University

in Pereyaslav,

<https://orcid.org/0000-0002-1448-7687>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.266>

Abstract. *The aim of the research is to examine the correlation between the type of gender identity and the fractal structure of individual's social intelligence. According to received data, all groups of women with a feminine gender identity and men with a masculine gender identity were diagnosed with a high level of social intelligence. Androgynous type of gender identity was found correlated with above average and the average levels of social intelligence.*

We proved that leaders with the adequate gender identity used social intelligence to solve many problems in their social lives. Knowledge of the situation forms a significant part of the repertoire of social intelligence. At the same time, social intelligence contains not only knowledge of the social world, people, oneself, but also requires the ability of a specialist to transform this information, to explain it in the process of the professional activity, to construct the course of further social events and to plan their professional activities. Thus, we understand social intelligence as a certain cognitive ability that allows the specialist to perceive adequately the events of social life with a minimum of surprises and personal pleasure for himself/herself.

The results of our research indicate the adequacy of our conclusion regarding the natural or as close as it is possible to the natural levels of gender identity of teachers-managers who facilitate the formation of high or above average levels of social intelligence of their personality due to a high level of the development in a fractal structure of their social intelligence, such as: communicative and personal potential; characteristics of self-awareness (a sense of self-esteem, freedom from complexes, superstitions, repressed impulses, openness to new ideas); characteristics of the cognitive sphere of the person (social perception, social thinking, social imagination, social ideas, the ability to understand and to model social phenomena, understanding of dominant for them people and motives); characteristics of energizing features – mental and physical endurance, the activity, low exhaustion).

Also, the results allowed us to single out the following functions of social intelligence of the leaders of the pedagogical sphere of professional activity: 1) ensuring adequacy, adaptability in changing social conditions; 2) formation of the program and plans of successful interaction in tactical and strategic directions, the decision of current tasks and problems; 3) planning of interpersonal events and forecasting their development; 4) motivational function; 5) the formation of social competence; 6) self-development, self-knowledge, self-learning.

Key words: *fractal structure of social intelligence, type of gender identity, social competence, self-development, self-knowledge, self-learning, communicative potential.*

Стаття надійшла до редакції 6.11.2021 р.

УДК. 159.9.072.433

Назаревич Вікторія

докторант, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології,
Рівненський державний гуманітарний університет
<https://orcid.org/0000-0002-0111-7070>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.239>

ОЗНАКИ ОСТРАКІЗМУ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті розглядаються ознаки остракізму в процесі адаптації до освітнього середовища. Вивчається розвиток учасників освітнього середовища, оскільки саме рівень психічного здоров'я та навчальних успіхів є основним показником екологічності освітнього простору. Висвітлюється явище психологічної адаптації як синтез складної взаємодії особистості й життєвих ситуацій протягом усього біодромального шляху.

Здійснено аналіз взаємозалежності соціально-психологічної адаптації та проявів остракізму всередині навчальних груп: зміна навчального закладу може зумовлювати складність адаптації особистості в новому освітньому просторі та (внаслідок утворення явища остракізму або входження індивіда в нове навчальне середовище з наявністю в ньому остракізаторських тенденцій) провокує формування дезадаптаційних механізмів у цієї особи. Висвітлений основний механізм формування остракізаторських тенденцій у процесі адаптації особистості – проблема прийняття ціннісної системи нового освітнього середовища є вагомим чинником для утворення тенденцій остракізації всередині групи щодо окремого індивіда. Сформовано класифікацію показників соціально-психологічної адаптації: рівень розвитку особистісної інтелектуальної сфери; рівень розвитку емоційної сфери особистості; рівень розвитку комунікативної сфери індивіда. Відмічено, що недостатня розвиненість зазначених показників в остракізованій особистості може провокувати такі адаптаційні порушення як розгортання озлобленості, підозрливості, негативізму або й агресивності та ворожості.

Зроблено висновки в системі вивчення ознак остракізму в процесі адаптації до освітнього середовища про те, що успішність соціальної адаптації значною мірою залежить як від індивідуально-психологічних особливостей остракізованої особи, міри її особистісно-соціальної відчуженості, так і від остракізаторського впливу, його тривалості, структури й ієрархії мікросередовища. Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні проблеми остракізації в навчальному середовищі та створенні корекційних програм для мінімізації вказаного явища в освітньому просторі.

Ключові слова: остракізм, ознаки остракізму, адаптація, дезадаптація, навчальне середовище, групові норми.

Постановка проблеми. Вивчення проблеми адаптації під час входження індивіда до навчальної діяльності стає все більш актуальним в Україні з огляду на зростання потреби практичного вирішення цього виклику. Значна частина зусиль більшості сучасних навчальних закладів спрямовується на адаптацію і розвиток учасників освітнього середовища, оскільки саме рівень психічного здоров'я та навчальних успіхів є основним показником екологічності освітнього простору.

Успішність пристосування особистості до систем навчальних і міжособистісних взаємовідносин, що склалися в освітньому закладі, з одного боку, забезпечує їй відчуття комфортності й задоволеності своїм статусом і досягненнями в колективі. У той же час, успішна адаптація індивіда впливає на ефективність його діяльності, що природно слугує

розвитку його розумових здібностей. У зв'язку з цим на перший план виступає питання підвищення ефективності підбору соціально-психологічної служби, а також розробки та впровадження системи ефективної адаптації нових учасників навчальних груп, що забезпечує максимально швидкі терміни їх входження в колектив і значне зниження вірогідності виникнення остракізаторських тенденцій всередині нього.

Питання остракізації в процесі адаптації до освітнього середовища повною мірою стосується і молодших школярів (коли формуються нові класи), і учасників старшого шкільного періоду під час зміни освітнього закладу або переходу до ВНЗ та початку професійної діяльності. Соціальна ситуація остракізму в освітянському просторі потребує корекції установок учнів про проходження навчального шляху, особистісного зростання і розвитку, а також щодо вибору стратегій поведінки у власних навчальних групах та формування або запобігання в них остракізаторських проявів. У новому середовищі учень або студент може зіткнутися з висуненням не тільки нових вимог і завдань, а й новими умовами взаємодії з викладачами, системою побудови відносин у колективі, проблеми прийняття яких формують остракізаторські прояви до цієї особи. У цьому випадку актуалізується проблема адаптації до вимог ситуації, що склалася, пошуку та втілення оптимальної стратегії поведінки та організації взаємодії з оточенням і знаходження балансу між індивідуальними цінностями та груповими нормами поведінки.

Прояви остракізму під час входження індивіда в новий навчальний простір можуть провокувати негативні результати проходження особистісного навчального шляху. Blackhart та Nelson (2009) виокремлюють такі наслідки зазначеного явища: девальвація низки моральних цінностей, втрата звичних культурних установок і орієнтацій, а також соціальна дезадаптація. Значимість дослідження зумовлена високою актуальністю проблеми остракізації учасників у процесі адаптації до освітнього середовища та необхідністю створення соціально-психологічної системи методів ліквідації проявів цього явища як засобу успішної адаптації.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Фундаментальний статус базового поняття «адаптація» засвідчує ціла низка різногалузевих досліджень, яка охоплює широкий проблемогенно-дослідницький спектр.

Системне дослідження суті феномена адаптації здійснене в роботі Урманцева, різнобічний аналітичний огляд зарубіжної наукової літератури з проблем соціальної адаптації, зокрема в контексті особистісної діяльності, зроблено Матулене, а сутнісні й процесуальні характеристики розкриті у праці Слюсаренко і Лукашевич. У дослідженні Цимбал проаналізовано критеріальний апарат адаптованості старшокласників до умов спеціалізованого навчання; Петрова узгоджує рівень самоактуалізації студентів й успішності їх соціально-психологічної адаптації.

Нагальні проблеми соціально-трудової адаптації дітей групи ризику розглядає Селеніна. Шульга і Оліференко пропонують застосування сучасних розвивальних науково-психологічних технологій у роботі з девіантними дітьми в спеціальних установах соціальної допомоги й підтримки.

Дещо специфічний погляд на адаптацію у контексті виведення філософсько-психологічних засад педагогіки остракізованих пропонує Фрейре, відзначаючи: «Освіта, як практика домінування, стимулює довірливість учнів, виконуючи ідеологічну функцію».

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз характерологічних ознак остракізму в процесі адаптації до освітнього середовища.

Відповідно до зазначеної мети, було висунуто такі **завдання**:

1. Розкрити поняття соціально-психологічної адаптації в навчальному середовищі.
2. Вказати на взаємозалежність адаптації та проявів остракізму всередині навчальних груп.
3. Висвітлити систему методів ліквідації проявів остракізму як засобу успішної адаптації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-психологічна адаптація є складною і багатоаспектною проблемою, вирішення якої сприяє успішній інтеграції остракізованих осіб в освітній процес. Загалом, усі дослідження визнають, що соціально-психологічна адаптація як базальний компонент дійового ставлення індивіда до світу, провідна функція якої полягає в оволодінні відносно стабільними умовами й обставинами власного буття, є складним процесом і результатом активного пристосування до швидкозмінного середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дій, вчинків, діяльності) (Richman, 2009: 365 – 383). Шляхом соціального прийняття ситуативно можливих способів поведінки особистість з метою успішної адаптації осмислює і вирішує актуальні життєві завдання та проблеми. Якщо соціальна адаптація є пристосуванням особи до існування в суспільстві, згідно з її вимогами і власними потребами, мотивами та інтересами упродовж онтогенетичного й соціогенетичного освоєння світу, то психологічна адаптація є синтезом складної взаємодії особистості й життєвих ситуацій протягом усього біодромального шляху (Jackson, 2006: 1325 – 1337).

Традиційно виокремлюють два основні понятійно-інтерпретаційні розуміння адаптації: 1) вузьке – адаптація як підпорядкування індивіда середовищу, що практично від нього не залежить; 2) широке – адаптація як встановлення складної рівноваги у процесі взаємодії організму й довкілля. Типовою ознакою психологічної адаптації остракізованої особистості є двоякість, як спрямованість розвитку за біполярними тенденціями – адаптованість-неадаптованість; дещо окремого дослідницького відтінку набуває проблема вивчення дезадаптації (Neal, 2016: 313).

Прихожан, Толстих висунули й обґрунтували гіпотезу, згідно з якою у дітей, яких остракізують у навчальному середовищі, спостерігаємо не просто відставання чи недорозвиненість особистісних утворень, а інтенсивне формування деяких принципово інших механізмів, які дають змогу дитині пристосуватися до відособленого існування всередині колективу і тим самим – замінювати ними інших. Науковці вважають, що така своєрідна заміщувальна адаптивність є причиною не лише порушення емоційних зав'язків з референтним колом спілкування цього вікового періоду, а й того, що перебування індивіда під впливом остракізаторських проявів групи часто не потребує в особистості тих функцій, які вона виконує або повинна виконувати в нормативній груповій взаємодії (Blackhart, 2009: 269 – 309).

Отож, для покращення адаптивності остракізованих індивідів потрібно запроваджувати профілактичні заходи щодо остракізаторської атмосфери всередині навчальних колективів освітніх закладів загалом та забезпечувати остракізів психологічною допомогою на всіх соціально-психологічних і вікових рівнях.

Димитров і Сафронов у контексті педагогічної психології пропонують диференціювати соціальну адаптацію як пристосування особистості до макросоціального середовища й умов взаємодії у суспільстві та психологічну адаптацію як пристосування особистості до конкретного колективу, групи та інших мікросоціальних умов. Однак, на думку дослідників, у реальному просторі й мікрокліматі навчального закладу важко провести чітку межу між соціальною та соціально-психологічною адаптацією, оскільки мікросоціальні умови досить часто є відображенням макросоціальної ситуації освітнього простору (Jamieson, 2010: 690 – 702).

На наш погляд, особливо важливим напрямом вивчення проблеми адаптивності особистості повинен стати порівняльний аналіз характерологічних проявів остракізму та дезадаптації в навчальному середовищі (див. табл. 1).

Ці характерологічні особливості можна розглядати і з погляду процесу адаптації до освітнього середовища, який представлений у таких етапах (Gerber, 2009: 468 – 488):

— психологічний (психофізіологічний). До цього етапу зараховують адаптацію нових учасників до режиму й ритму навчального колективу, умов навчання, фізичних і психологічних навантажень.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика ознак дезадаптації та остракізації в освітньому середовищі

№	Ознаки дезадаптації в освітньому середовищі	Ознаки остракізації в освітньому середовищі
•	важкість встановлення емоційно-зручних зв'язків з учасниками групи	пригнічений емоційний стан під час навчального процесу або після перебування в академічній групі
•	проблеми з вираженням власних негативних станів і почуттів	потайливість, сором'язливість, тенденція до замовчування свого особистого життя
•	страх покарання та неприйняття референтними особистостями	відхід від спілкування з сім'єю, друзями та спільної діяльності
•	проблеми в налагодженні комунікативних зв'язків	уникання групових зібрань
•	труднощі засвоєння нових знань під впливом сторонніх (учасників навчального колективу). Різде зниження когнітивної активності індивіда	не притаманний індивіду низький рівень успішності
•	складність у збереженні режиму дня; емоційна нестабільність, що спровокована новими умовами навчального простору	різкі зміни настрою, поведінки, сну або апетиту
•	складнощі при побудові довгострокових планів; втрата мотивації до навчання	уникання дискусій про університет або інше освітнє середовище

— соціальний. До соціального етапу зараховують знайомство з організаційною структурою навчального закладу, взаємовідносинами в колективі, традиціями й цінностями, прийнятими стандартами й нормами поведінки, способами та методами взаємодії.

— навчальний. До цього етапу зараховують реалізацію навичок й умінь на новому місці, підвищення рівня успішності, критерії оцінки результатів навчання, виконання поставлених обов'язків.

– організаційний. Розглядати організаційний етап варто з погляду механізмів взаємодії в освітньому середовищі та отриманого в ньому статусу.

Отже, зміна навчального закладу може зумовлювати складність адаптації особистості у новому освітньому просторі і, як наслідок, утворення явища остракізму в навчальній групі.

Також входження індивіда в нове навчальне середовище, що має остракізаторські тенденції, провокує формування у цієї особи дезадаптаційних механізмів.

Упродовж адаптаційного процесу постають різні бар'єри, перепони, частота яких зумовлює відчуття хронічної психічної напруженості, пов'язаної з ризиком можливої дезадаптації (Eisenberger, 2012: 421 – 434). Тому в остракізованій особі можуть виникати проблеми, спричинені неможливістю реалізації цінностей, мотивів, прагнень, що проявляються у сумнівах чи відмовах щодо продовження подальших адаптаційних зусиль і спроб. Якщо психофізіологічна природа такого стану трактується як емоційний стрес і фрустрація, то соціально-психологічна сутність може бути передана як конфлікт або психологічна криза, похідними яких досить часто стають душевний спад, внутрішня розгубленість, підвищена вразливість та інші стресові стани.

Особливістю адаптації в групах, що позначені досвідом перебування у режимі тривалої остракізації, є посилення конформних реакцій і збільшення комунікативних

фільтрів, які зумовлюють збільшення кількості осіб, що усамітнюються й перебувають у відносній груповій ізоляції (самоізоляції). Тому корекційні зусилля можуть сприйматися такими, що вимагають від індивіда безумовної згоди з нормами поведінки й настановами, прийнятими в певному мікросоціальному середовищі (Boyes, 2009: 396 – 401).

Соціально-психологічна адаптація відбувається як засвоєння системи цінностей і норм, що діють у новому соціальному середовищі, а також оволодіння відповідними формами діяльності й уподібнення решті членів спільноти. Порушення адаптації на цьому етапі виявляється в підвищеній конформності, залежності. Потім відбувається етап індивідуалізації як подолання суперечностей між необхідністю «бути як усі» і прагненням індивіда до персоналізації.

Адаптаційний процес визначає природу взаємин особистості та соціальної групи. Налгаджян диференціює три типи соціально-психологічної адаптації:

— нормальна адаптація, яка веде до стабільної взаємодії особистості з навчальним колективом й освоєння проблемних ситуацій, типових для нього. У разі нормальної соціально-психологічної адаптації не спостерігається жодного патологічного розладу в структурі взаємин Я-група, будь-яка нерегулярність соціальної групи не впливає на діяльність цієї особи (Riva, 2011: 681 – 687);

— девіантна адаптація – процеси соціально-психологічного пристосування особистості, що забезпечують задоволення потреб індивіда у цій соціальній групі. Однак поведінка особистості не відповідає очікуванням інших учасників соціального процесу, що провокує утворення остракізаторських тенденцій до цієї особи (Richman, 2009: 365 – 383);

— патологічна адаптація – це різновид соціальної та психологічної взаємодії учасника освітнього процесу, що повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки й призводить до формування пато-комплексів характеру, які також можуть провокувати остракізаторські нахили інших учасників групи як форми самозахисту (Richman, 2009: 365 – 383).

Однак, як зазначає А. Налгаджян, ця поведінка може бути адаптивною, якщо сама група має патологічні стандарти поведінки, тобто визнає грубу та асоціальну поведінку нормативними проявами.

І. Клайков розрізняє три типи соціально-психологічної адаптації:

— зовнішня, яку пропонується розуміти як процес приєднання індивіда до навчальної групи, до зовнішніх, об'єктивних проблемних ситуацій;

— внутрішня – процес змін під впливом зовнішніх умов на внутрішні якості особистості;

— реадаптація, тобто адаптація особи до нового соціального середовища, в якому переважають інші цінності, норми та форми поведінки.

На думку І. Клайкова, цей тип адаптації супроводжується не тільки частковим (або повним) неприйняттям норм, цінностей, способів поведінки, соціальних ролей, а й відсутністю в індивіда деяких адаптивних механізмів (Twenge, 2002: 606 – 615). Така класифікація типів соціально-психологічної адаптації дає можливість продемонструвати сценарії проходження цього процесу, враховуючи схильність зазначеного середовища до остракізаторських проявів (див. рис. 1).

Отже, проблема прийняття ціннісної системи нового освітнього середовища є вагомим чинником для утворення тенденцій остракізації всередині групи щодо певного індивіда.

Цікавим є підхід до градації соціальної адаптації з погляду ступеня активності особистості, що відображає досягнення успіху в адаптації (Blackhart, 2009: 269 – 309):

— активна соціально-психологічна адаптація характеризується тим, що особа прагне впливати на соціальне середовище для зміни процесів життєдіяльності в ньому, що виключає прояви остракізму від впливом продуктивної взаємодії з учасниками процесу;

пасивна адаптація полягає у відсутності бажання такої взаємодії та змін, що є основним наслідком остракізму – зменшення поведінкових внесків у процес життєдіяльності групи



Рис. 1. Механізм формування остракізаторських тенденцій у процесі адаптації особистості.

Однак індивід не завжди може пристосуватися до соціальних умов навчального середовища, які змінилися з незалежних від нього зовнішніх причин. Тому Ferris D. (2008) запропонував таку класифікацію психологічної адаптації індивіда в умовах освітнього процесу:

1. добровільна адаптація, яка присутня у кількох ситуаціях, коли виникають нові цінності та способи дії, продиктовані зміною середовища, які не суперечать системі цінностей самої особистості, або коли норми й цінності соціальні, середовища включається в систему інтересів і потреб особи, або зміни ціннісних орієнтацій відбуваються без особливих зусиль (Ferris, 2008: 1348 – 1366);

2. мимовільні – характер і спрямованості перетворення не обов'язково мають відповідати поняттям і установкам особистості (Ferris, 2008: 1348 – 1366).

Поряд із градацією типів соціально-психологічної адаптації, вчені також посилаються на вивчення її рівнів. А. Налгаджян за основу для диференціації рівнів соціально-психологічної адаптації використовує глибину психічної переорієнтації (Blackhart, 2006: 237 – 253):

– початковий етап – коли індивід знає, як йому варто поводитися в новому середовищі, але свідомо не визнає його цінностей і за можливості відкидає їх, дотримуючись старої системи норм і правил;

– стадія толерантності – взаємодія особистості та нового середовища толерантно до систем цінностей і зразків поведінки одне з одним;

– розміщення – визнання та прийняття особою фундаментальної системи цінностей нового соціального середовища з одночасним визнанням індивідуальних цінностей індивіда навчальною групою;

– асиміляція – повний збіг окремих систем цінностей і екологічність ціннісної системи.

Проблеми в проходженні вищезазначених етапів та формування під час адаптаційного процесу остракізаторських тенденцій всередині колективу можна пояснити різним розумінням соціально доцільної поведінки групи; слабкою організаційною культурою – коли цінності, цілі та переконання навчального простору не є загальнодоступними та зрозумілими для всіх учасників колективу (Chow 2008: 896 – 903).

Проблемним питанням під час вивчення соціально-психологічної адаптації, на думку Jones та Kelly (2010), є визначення її критеріїв. Соціальна адаптація – це багатовимірне, багатоаспектне явище, яке передбачає інтеграцію таких показників:

– рівень розвитку особистісної інтелектуальної сфери – успішна адаптація неможлива без включення суб'єкта в процес свідомості (Jones, 2010: 1186 – 1201);

– рівень розвитку емоційної сфери особистості – успіх адаптаційного процесу визначається ставленням суб'єкта, особистості до змін, що відбуваються в результаті адаптації як на рівні самої особистості, так і на рівні взаємодії з суспільством (Jones, 2010: 1186 – 1201);

– рівень розвитку комунікативної сфери індивіда – система відносин з навчальною групою (індивідуально-групові відносини), характер і спрямованість відносин впливають (а саме – сприяють або перешкоджають) процесу адаптації (Jones, 2009: 157 – 174).

Недорозвиненість зазначених показників в остракізованій особистості може провокувати такі адаптаційні порушення: розвиток озлобленості, підозрливості, негативізму або й агресивності, ворожості тощо. На етапі інтеграції відбувається входження у навчальну групу через прийняття групових аксіологічно-нормативних поведінкових моделей та відігравання певних соціальних ролей. Тобто група включає індивіда у свій життєвий простір, однак адаптаційні порушення можуть проявлятися на рівні його ізоляції та витіснення з ієрархічної структури (Jamieson, 2010: 690 – 702).

На нашу думку, розлади соціально-психологічної адаптації найчастіше перебігають в аномійному варіанті, типовими ознаками якого є мозаїчно-поліморфна картина світу й апатійність, аутистичність, депресивність, безініціативність, відмежування, деструктивна агресивність, нетолерантність до інших тощо.

Серйозне порушення окремих складових соціально-психологічної адаптації може призвести до переживання остракізованою особистістю помежових невротичних станів, які, зі свого боку, породжують функціональні розлади, що супроводжуються відчуттям дискомфорту, хворобливості, роздратованості, психічної напруженості й конфліктності (Healy, 2016: 313). Може актуалізуватись особистісна дезінтеграція, проявами якої є гальмівне, уповільнене виконання інтелектуальних операцій, імпульсивна поведінка, помилкові дії, метушливість або навіть генералізований зрив діяльності, що супроводжується відчуттям байдужості, апатії, приреченості та загальної депресії. Знижується біопсихоенергетичний рівень соціального пристосування й вмикаються психоемоційні стани переживання втомленості, пригніченості, знехтуваності, безвиході (Eisenberger, 2012: 421 – 434).

Зокрема, С. Болтівець, ведучи мову про адаптацію підлітків, вважає, що зіставлення співвідношень адаптивних і неадаптивних елементів дає змогу визначити глибину, обсяг, силу, динаміку видозмінюваності особистості й середовища з урахуванням фактора часу (умовних періодів), протягом якого відбувається цей процес (Castilla, 2005: 1243 – 1283). Узагальнена вченим класифікація психотравматичних дезадаптивних факторів за типами соціального середовища, що їх детермінують, охоплює:

- парентогенії (хворобливі переживання, стани й психічні захворювання, викликані психотравматичними діями батьків, осіб, що їх замінюють, або інших членів родини);
- дидактогенії (хворобливі переживання, стани й психічні захворювання, зумовлені навчальним перенапруженням, поєднаним з несправедливістю педагогів);
- егротогенії (хворобливі переживання, стани й психічні захворювання, викликані неприйняттям дитячим або учнівським колективом, образливим ставленням ровесників);
- ятрогенії (хворобливі переживання, стани й психічні захворювання, викликані психотравматичними діями вчителів і викладачів, їх необережними висловлюваннями).

В остракізованих осіб адаптаційний потенціал суттєво гальмують егротогенії як наслідок неприйняття індивіда навчальним колективом та як результат розбалансованої та конфліктної міжособистісної взаємодії учасників освітнього закладу (Gerber, 2009: 468 – 488). Отже, якість і успішність соціальної адаптації значною мірою залежить як від індивідуально-психологічних особливостей остракізованої особи, міри її особистісно-соціальної відчуженості, так і від остракізаторського впливу, його тривалості, структури й ієрархії мікросередовища.

Безперечно, важливими детермінантами є як індивідуальні особливості та психоструктури (розвиненість світогляду, акцентуації характеру, рівень правосвідомості, загальноінтелектуальна, морально-етична та культурологічна освіченість тощо), так і рецептивний рівень групи як готовність умов зовнішнього середовища до прийняття нового індивіда (Boyes, 2009: 396 – 401). Успішна адаптація передбачає позитивні зрушення в соціальному та власне психологічному розвитку через культивування самооблізації та самоактивності, які відбуваються завдяки перевіреним і доречним видам впливу фахівців психолого-педагогічного колективу (Prinstein, 2004: 147 – 158). За даними Robinson (2013), вплив остракізму можна було б пом'якшити, впливаючи на два основні фактори: ступінь усвідомленості остракізму та ступінь загрози, яку сприймає остракіз. Усвідомлення існування остракізму в освітньому просторі учасниками навчальних колективів посилить психологічний вплив на остракізаторів (почуття відповідальності, провини, сорому) та мінімізує прояви соціальної ізоляції в освітньому середовищі (Robinson, 2013: 203 – 231). Автор стверджує, що коли остракізм несподіваний, його вплив стає більш інтенсивним та може впливати на рівень соціальної адаптації або провокувати реадaptaцію особистості. Відсутність соціальних зв'язків з іншими членами навчальних груп може призвести до негативних результатів поведінки та зниження результативності (Robinson, 2013: 203 – 231).

Висновки й перспективи подальших розвідок. У результаті обробки теоретичних даних із зазначеної проблематики вказуємо, що психологічна адаптація є складною і багатоаспектною проблемою, вирішення якої посприяє успішній інтеграції остракізованих осіб в освітній процес. А також, що явище адаптації є базальним компонентом дійового ставлення індивіда до світу та провідною функцією, яка полягає в оволодінні відносно стабільними умовами й обставинами особистісної життєдіяльності.

Узагальнення теоретичних відомостей з цієї теми вказує на те, що соціальна адаптація є пристосуванням особи до існування в суспільстві згідно з її вимогами та власними потребами, мотивами й інтересами упродовж онтогенетичного й соціогенетичного освоєння світу, а психологічна адаптація є синтезом складної взаємодії особистості й життєвих ситуацій протягом усього біодормального шляху.

Проаналізовано гіпотезу А. Прихожана та Н. Толстих щодо інтенсивного формування деяких принципово інших механізмів, які дають змогу дитині пристосуватися до відособленого існування всередині колективу і тим самим – замінювати ними інших. Вказано, що перебування індивіда під впливом остракізаторських проявів групи часто не потребує в особистості тих функцій, які вона виконує або повинна виконувати в нормативній груповій взаємодії.

У результаті порівняльного аналізу характерологічних проявів остракізму та дезадаптації в навчальному середовищі, зауважуємо, що зміна навчального закладу може зумовлювати складність адаптації особистості в новому освітньому просторі та, як наслідок, утворення явища остракізму в навчальній групі. Вказуємо на бар'єри, що характерні особам, які піддаються остракізаторським тенденціям з боку навчальних груп, під час адаптаційного процесу: неможливість реалізації цінностей, мотивів, прагнень, емоційний стрес і фрустрація, сумніви чи відмова щодо продовження подальших адаптаційних зусиль і спроб.

У результаті вивчення адаптаційного процесу за Налгаджан, виокремлюємо три типи соціально-психологічної адаптації: нормальна, девіантна і патологічна, а також, що кожен з типів є адаптивним відповідно до поведінкових проявів навчальної групи.

Відмічаємо сценарії проходження процесу адаптації за Клайковим, враховуючи схильність зазначеного середовища до остракізаторських проявів. Проблема прийняття ціннісної системи нового освітнього середовища є вагомим фактором для утворення тенденцій остракізації всередині групи щодо певного індивіда. Представлено підхід до градації соціальної адаптації з погляду ступеня активності особистості, що відображає досягнення успіху: активна – що виключає прояви остракізму від впливом продуктивної взаємодії з учасниками процесу; пасивна – є основним наслідком остракізму – зменшення поведінкових внесків у процес життєдіяльності групи.

Аналізуючи рівні соціально-психологічної адаптації за А. Налгаджан (початковий етап, стадія толерантності, розміщення, асиміляція), говоримо про те, що проблеми в проходженні вищезазначених етапів та формування під час адаптаційного процесу явища остракізації можна пояснити різним розумінням соціально доцільної поведінки групи, слабкою організаційною культурою. Вказано, що в остракізованих осіб адаптаційний потенціал суттєво гальмують егрогогенії як наслідок неприйняття індивіда навчальним колективом та як результат розбалансованої та конфліктної міжособистісної взаємодії учасників освітнього закладу; а також, що успішність соціальної адаптації значною мірою залежить як від індивідуально-психологічних особливостей остракізованої особи, міри її особистісно-соціальної відчуженості, так і від остракізаторського впливу, його тривалості, структури й ієрархії мікросередовища.

Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні проблеми остракізації в навчальному середовищі та створенні корекційних програм для мінімізації зазначеного явища в просторі освіти.

REFERENCES

- Blackhart, C., Baumeister, R. F., & Twenge, J. M. (2006). Rejection's impact on self-defeating, prosocial, antisocial, and self-regulatory behaviors. In K. Vohs, E. Finkel (Eds.), *Self and relationships* (pp. 237-253). Guilford; New York, NY. [in English].
- Blackhart, G. C., Nelson, B. C., Knowles, M. L., & Baumeister, R. F. (2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-esteem: a meta-analytic review of 192 studies on social exclusion. *Pers Soc Psychol Rev*, 13, 269-309. [in English].
- Boyes, M. E., & French, D. J. (2009). Having a cyberball: using a ball-throwing game as an experimental social stressor to examine the relationship between neuroticism and coping. *Pers Individ Diff*, 47, 396-401. [in English].
- Castilla, E. J. (2005). Social networks and employee performance in a call center. *Am J Sociol*, 110, 1243-283. [in English].
- Chow, R. M., Tiedens, L. Z., & Govan, C. L. (2008). Excluded emotions: the role of anger in antisocial responses to ostracism. *J Exp Soc Psychol*, 44, 896-903. [in English].
- Eisenberger, N. I. (2012). The pain of social disconnection: examining the shared neural underpinnings of physical and social pain. *Nat Rev Neurol*, 13, 421-434. [in English].
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *J Appl Psychol*, 93, 1348-1366. [in English].

- Gerber, J., & Wheeler, L. (2009). On being rejected: a meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspect Psychol Sci*, 4, 468-488. [in English].
- Healy, K. (2016). A theory of human motivation by Abraham H. Maslow - reflection. *Br J Psychiatry*, 208, 313. [in English].
- Jackson, M. F., Barth, J. M., Powell, N., & Lochman, J. E. (2006). Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. *Child Dev*, 77, 1325-1337. [in English].
- Jamieson, J. P., Harkins, S. G., & Williams, K. D. (2010). Need threat can motivate performance after ostracism. *Pers Soc Psychol Bull*, 36, 690-702. [in English].
- Jones, E., Carter-Sowell, A. R., Kelly, J. R., & Williams, K. D. (2009). I'm out of the loop: ostracism through information exclusion. *Group Process Intergroup Relat*, 12, 157-174. [in English].
- Jones, E. E., & Kelly, J. R. (2010). "Why am I out of the loop?" Attributions influence responses to information exclusion. *Pers Soc Psychol Bull*, 36, 1186-1201. [in English].
- Prinstein, M. J., & Aikins, J. W. (2004). Cognitive moderators of the longitudinal association between peer rejection and adolescent depressive symptoms. *J Abnorm Child Psychol*, 32, 147-158. [in English].
- Richman, L. S., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model. *Psychol Rev*, 116, 365-383. [in English].
- Riva, P., Wirth, J. H., & Williams, K. D. (2011). The consequences of pain: the social and physical pain overlap on psychological responses. *Eur J Soc Psychol*, 41, 681-687. [in English].
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: an integrated model of workplace ostracism. *J Manag*, 39, 203-231. [in English].
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *J Pers Soc Psychol*, 83, 606-615. [in English].

SIGNS OF OSTRACISM IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Victoria Nazarevich,

PhD (Psychology),

Associate of the Department of Age and Pedagogical Psychology

of Rivne State University of Humanities

<https://orcid.org/0000-0002-0111-7070>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.239>

Abstract. *The article considers the signs of ostracism in the process of adaptation to the educational environment. The development of participants in the educational environment is studied, as the level of mental health and academic success is the main indicator of the friendliness of the educational space. The phenomenon of psychological adaptation as a synthesis of a complex interaction between personality and life situations throughout the biodromal path is highlighted.*

The analysis of the interdependence of socio-psychological adaptation and manifestations of ostracism within educational groups is conducted. It is revealed that a change of educational institution may cause difficulty in adapting personality to a new educational space and — as a consequence of the phenomenon of ostracism or individual entry into a new learning environment with ostracizing tendencies — maladaptation mechanisms of this person.

The main mechanism of the formation of ostracizing tendencies in the process of personality adaptation is highlighted. It is stated that the problem of adapting to the value system of the new educational environment is an important factor for the formation of ostracizing tendencies within the group towards an individual. The classification of indicators of social and psychological adaptation is formed in the following way: the level of development of the personal intellectual sphere; the level of development of the emotional sphere of the individual; the level of development of the communicative sphere of the individual. It is noted that the underdevelopment of these

indicators of the ostracized person can provoke the following adaptation disorders: the development of resentment, suspicion, negativism or aggression, hostility, and other disorders.

Conclusions are made in the system of studying the signs of ostracism in the process of adaptation to the educational environment that the success of social adaptation largely depends on the individual psychological characteristics of the ostracized person, the degree of his/her personal and social alienation, and ostracizing influence, its duration, structure, and the hierarchy of the microenvironment. We see further consideration of this problem in a more detailed study of the problem of ostracism in the learning environment and the creation of correctional programs to minimize this phenomenon in the educational space.

Key words: *ostracism, signs of ostracism, adaptation, maladaptation, learning environment, group norms.*

Стаття надійшла до редакції 4.09.2021 р

УДК [373.5:331.54]:51-053.6

Павелків Ольга

кандидат педагогічних наук, доцент
професор кафедри математики з методикою викладання
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0002-5622-4981>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.267>

МАТЕМАТИЧНА СКЛАДОВА У ВИБОРІ ПРОФЕСІЇ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ СУЧАСНИМИ СТАРШОКЛАСНИКАМИ (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Анотація. *Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми підготовки сучасних старшокласників до вибору професії. Автором висвітлено питання розвитку професійних інтересів молоді та формування свідомого ставлення до вибору майбутньої професії. Обґрунтовано важливість профорієнтаційної роботи у процесі особистісного та професійного самовизначення учнів. Здійснено аналіз основних компонентів формування інтересу до вибору професії (мотиваційного, професійного, індивідуально-професійного).*

Основну увагу акцентовано на тенденції до вибору сучасною молоддю професій економічного напрямку. Здійснено аналіз специфіки професій економічного профілю. Визначено основні детермінанти майбутньої успішної професійної діяльності у цій галузі. Зокрема, обґрунтовано роль математичної складової фахової компетентності у сфері економіки. З'ясовано типові індивідуально-психологічні характеристики особистості, що є запорукою ресурсності фахівця економічної сфери.

Ключові слова: *професійний вибір, професійні інтереси, старшокласники, математичні здібності, професії економічного профілю*

Постановка проблеми. Протягом останніх років набуває актуальності проблема підготовки старшокласників до правильного вибору своєї майбутньої професії. Розширився професійний простір сучасного українського суспільства, з'явилися нові напрямки діяльності, нові професії, пішли з ринку праці деякі старі професії, – все це створює труднощі в орієнтації молодих людей в сучасному світі професій і формування їх особистісної готовності до вибору професійного шляху. Також у сучасних умовах розвитку в Україні ринкових відносин, ринку праці, нових форм власності, безробіття і конкуренції, своєчасний і обґрунтований вибір молоддю професії, навчального закладу, набуває все більшого економічного і соціального значення.

Як відомо, успішний вибір професії значною мірою визначає результати праці, рівень добробуту, сприяє реалізації особистісного потенціалу, а держава отримує максимальну віддачу. Якщо вибір професії молодою людиною зроблено необґрунтовано, помилково, то це може вплинути на якість його навчання у ЗВО, і значною мірою знизити його конкурентоспроможність на ринку праці. Іншими словами, професійне самовизначення істотно впливає на формування життєвої перспективи: на матеріальне благополуччя, психологічну гармонію, самооцінку, на місце проживання й на багато іншого – важко назвати хоча б один аспект способу життя, на який не впливав би істотно вибір професії, зроблений після закінчення школи.

В основі професійних інтересів школярів лежать потреби, мотиви чи здібності які при правильно організованому педагогічному процесі з врахуванням активного впливу соціального оточення дозволяють всебічно розвивати особистість учня, створюють передумови для оволодіння ним комплексом необхідних знань, умінь та навичок (Мачуська, 2011).

У цій ситуації актуально і гостро постає проблема конкретної допомоги молоді в професійному самовизначенні засобами професійної орієнтації. Сьогодні формування

психологічної готовності випускників школи до усвідомленого вибору професії, до трудової діяльності стало не лише гострою необхідністю, але й багатограним та складним процесом.

Під свідомим ставленням до вибору професії ми розуміємо напружену мотивоційно-пошукову діяльність особистості, спрямовану на ознайомлення із змістом професії, практичною апробацією своїх можливостей, оволодіння активними способами підготовки до майбутньої праці, самовиховання професійно важливих якостей. Стосовно проблеми профорієнтації свідоме ставлення учнівської молоді до вибору професії виникає на основі усвідомленості соціальної та особистої значущості професії. Профорієнтаційна робота – це робота з учнями щодо озброєння старшокласників визначеною сукупністю знань про соціально-економічні і психофізіологічні особливості різних професій, умов правильного вибору однієї з них, інформації про канали працевлаштування, вимог до прийому на роботу і т.д. Це напрям роботи, в якому систематизуються відомості про зміст та перспективи сучасних професій, форми й умови оволодіння різними спеціальностями, стан та потреби ринку праці.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Різні аспекти становлення професійного вибору особистості стали об'єктом вивчення таких вчених як Клімов (2011), Пряжников (1999), Чистякова (2005) та ін. В своїх роботах вони продемонстрували необхідність врахування знань, умінь, мотивації до навчання, творчих здібностей і способів їх реалізації. Вагомими у дослідженні даної теми є вітчизняні концептуальні положення щодо формування та розвитку професійної особистості (Клімов (2011), Побірченко (2007), Синявський (2010)). У психолого-педагогічній літературі достатньо повно висвітлені питання, пов'язані з формами та методами підготовки особистості до професійного самовизначення в умовах запровадження ринку праці (Закатнов (2003), Побірченко (2007), Рибалка (1998), Синявський (2010), Янцур (2012)). Проблему вибору старшокласниками професій економічного профілю та питання економічного виховання учнів досліджували Падалка (2000), Сасова (2000).

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми вибору старшокласниками майбутньої професії, зокрема професій економічного профілю; ролі математичних знань та індивідуально-психологічних особливостей в успішному професійному становленні особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. До усвідомлення соціальної ролі проблеми вибору професії належить розуміння учнем зв'язку вибору професії із загальною проблемою прискорення соціально-економічного розвитку країни, підвищенням продуктивності праці, забезпеченням усіх галузей народного господарства стабільними кадрами, які здатні своєю діяльністю розвивати ринкову інфраструктуру. Особливістю вибору професії в сучасних умовах є спрямованість на професії економічного напрямку. Провідне місце в перебудові системи підготовки молоді до праці в умовах ринкової економіки повинно належати оптимізації професійного самовизначення, критерієм якого є свідомий вибір професії та усвідомлення свого місця у суспільному просторі.

Свідоме ставлення до вибору професії – це, насамперед, наявність необхідних знань та особистих розумінь. До таких, у першу чергу, слід віднести системні знання про різні сфери професійної діяльності, види і типи професій, їх змістові характеристики та функціональні особливості. Іншими словами, свідоме ставлення до вибору професії – це мотивована спрямованість особистості на :

- усвідомлення соціального та особистого значення вибору професії;
- оволодіння системними профорієнтаційними знаннями;
- активні способи підготовки до майбутньої праці і практична апробація своїх можливостей;
- самовиховання професійно важливих якостей.

Саме система навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі повинна стати тією базою, яка дозволяє найефективніше поєднувати вивчення основ наук із характером майбутньої професійної діяльності (Павелків, 2005).

У психолого-педагогічних дослідженнях формування інтересу до вибору професії розглядається через комплекс компонентів. Так, за дослідженням Левітова (1962), ці компоненти поєднано в три групи :

- мотиваційні компоненти, у яких відображається оцінка професії, її суспільна значущість;
- компоненти підготовки до трудової діяльності – знання, вміння, навички;
- індивідуально-психологічні особливості мислення.

Мотиваційний компонент визначається моральними якостями та функціональними властивостями особистості, а також характером трудової діяльності, готовність до якої формується. Мотиваційний компонент має складну динамічну структуру, складові частини якої певним чином супідрядні, взаємозалежні та взаємообумовлені. До складу мотиваційного компоненту, що відбиває зміни в потребово-мотиваційній сфері особистості, входять відповідні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, прихильності та установки.

Головне місце в структурі мотиваційного компоненту посідають мотиви навчально-виховної діяльності, оскільки всі інші складові виконують спонукальну функцію, що активізує цю діяльність, а мотиви інтегрують їх прояв. До професійного компоненту входять знання про професії даної галузі; спеціальні знання, вміння, навички; досвід трудової діяльності, набутий у процесі трудової підготовки. До психологічного компоненту включено індивідуально-психологічні, психічні та характерологічні особливості особистості, які виступають передумовами успішного оволодіння обраним видом трудової діяльності.

Професійна скерованість молоді на ринкову економіку перш за все вимагає знань з основ економіки, теорії управління менеджменту, діяльності та орієнтації в ринковому середовищі маркетингу, патентознавства, забезпечення і володіння інформацією – основ інформації та інформатики. Тут варто зауважити, що кожна професія вимагає глибоких професійних знань як основи продуктивної і ефективної праці, і цьому не може бути заперечень, але знання економічних дисциплін на сучасному етапі необхідне молоді в будь-якій галузі діяльності.

Незаперечним є той факт, що успіху саме у економічній професії зможе досягнути людина з аналітичним складом розуму, що вміє працювати з великими масивами інформації. Саме цей факт є свідченням того, що запорукою майбутньої успішної професійної діяльності у галузі економіки є рівень знань старшокласників із шкільного курсу математики. Адже саме вона дозволяє розвинути певні важливі розумові функції, такі як: аналітичні, дедуктивні (здатність до узагальнення), критичні, прогностичні (вміння прогнозувати, мислити на кілька кроків вперед) здібності. Також ця дисципліна покращує можливості абстрактного мислення (адже це абстрактна наука), здатність концентруватися, тренує пам'ять і підсилює швидкість мислення. Якщо говорити більш детально і оперувати конкретними навичками, то математика допоможе людині розвинути такі інтелектуальні здібності, як: уміння узагальнювати; здатність до аналізу складних життєвих ситуацій, можливість приймати правильне розв'язання проблем і визначатися в умовах важкого вибору; уміння знаходити закономірності; уміння логічно мислити і міркувати, грамотно і чітко формулювати думки, робити вірні логічні висновки; здатність швидко міркувати і приймати рішення; навик планування, здатність утримувати в голові кілька послідовних кроків; навички концептуального і абстрактного мислення: вміння послідовно і логічно вибудовувати складні концепції або операції.

Однак, наразі, спостерігається тенденція до зниження інтересу старшокласників до вивчення математичних дисциплін. Виникнення інтересу до математики у значної кількості учнів залежить більшою мірою від методики її викладання, від того, наскільки вміло буде побудована навчальна робота. Треба подбати про те, щоб на уроках кожен учень працював активно і захоплено, і використовувати це як відправну точку для виникнення і розвитку допитливості, глибокого пізнавального інтересу. Це особливо важливо в підлітковому віці, коли ще формуються, а іноді і тільки визначаються постійні інтереси і схильності до того чи

іншого предмету. Саме в цей період потрібно прагнути розкрити привабливі сторони математики (Підласий, 2001).

Уміння працювати з числовими масивами, проводити розрахунки та виявляти закономірності – основна характеристика економічних професій. Поєднання логіки та ерудиції допоможе забезпечити позитивний результат роботи та професійне зростання. Важливим буде вміння працювати в екстремальних умовах – за тимчасових обмежень або недостатності вихідних даних необхідно не піддаватися паніці та приймати відповідальні рішення.

Економічні професії, незважаючи на їхню різноманітність і складність, мають ряд переваг, які роблять їх привабливими та перспективними:

1. *Затребуваність.* Потреба ринку у працівниках економічних спеціальностей стабільна. Попит не залежить від політичної ситуації, не пов'язаний із зростанням чи падінням ВВП, а також валютним курсом. Без професійного бухгалтера не зможе функціонувати жодне підприємство у країні. Грамотний підприємець завжди знайде нішу для найвигіднішого бізнесу.

2. *Високий рівень зарплат.* Рівень заробітної плати висококваліфікованих фахівців вищий за середньоринкову і можна порівняти тільки з IT-областю. У HR-практиці більшість вакансій для економістів публікуються без зазначення компенсації за працю: вартість роботи фінансового директора чи податкового консультанта становить комерційну таємницю підприємства.

3. *Стабільність.* Гарантоване працевлаштування та гідна компенсація праці дають представникам економічних професій упевненість у завтрашньому дні. Саме фактор стабільності важливий для батьків, які мріють, що їхня дитина в майбутньому отримає економічну спеціальність.

4. *Престижність.* Довге та складне навчання, пов'язане з освоєнням безлічі дисциплін та відповідальна робота після мають високу вагу в очах громадськості. Представників економічних професій відносять до «ділового світу», закритого для вільного входу.

5. *Динамічний розвиток.* Економістам і підприємцям доводиться постійно вчитися, лише вищої освіти для роботи недостатньо. Участь у конференціях та семінарах, самоосвіта та додаткові курси – необхідні умови розвитку у професії.

Специфіка економічної діяльності має і певні проблемні моменти. Їх не можна назвати негативними, скоріше це завдання, які потрібно вирішувати:

1. *Необхідність постійного навчання.* Неможливо орієнтуватися у світовій економіці, опираючись лише на знання, отримані у ЗВО. Потрібний щоденний моніторинг та аналіз подій, що відбуваються, освоєння нових методик дослідження, підвищення рівня знань.

2. *Висока конкуренція.* Престижність і затребуваність породжують високу конкуренцію у галузі. Щорічно освіту з економічних спеціальностей здобувають десятки тисяч молодих фахівців. Пошук роботи для випускника без досвіду складний через високу конкуренцію.

3. *Ненормований графік роботи.* Бухгалтер перед складанням квартальної звітності часто змушений засиджуватися на роботі допізна. Фінансовий консультант, який працює над аналізом перспективної прибутковості цінних паперів, працює без вихідних та свят, переключитися на повсякденні справи йому буває не просто складно, а й ніколи просто неможливо.

4. *Стреси.* Через роботу в рамках жорстких тимчасових обмежень та високого рівня відповідальності економісти часто відчувають стрес. Небезпека психоемоційних криз та професійного вигорання для представників цієї групи професій є високою.

З огляду на усе вище зазначене, ми вважаємо, що важливою є психологічна готовність до такої фахової діяльності. На думку психологів, для економічних професій важливі такі особистісні якості:

- здатність витримувати когнітивні навантаження

- стресостійкість та логічне мислення (навички аналізу та стратегічного планування, вміння приймати рішення та передбачати їх наслідки);
- активна життєва позиція та готовність брати лідерство (проектний менеджмент);
- загальна ерудиція та готовність до діалогу (навичка ведення переговорів та публічних виступів);
- організованість (клієнтоорієнтованість);
- системний підхід (професійна компетентність).

Отже, на нашу думку, вирішальними складовими у виборі професій економічного профілю є високий рівень математичної підготовки, рівень когнітивних функцій індивіда та, в цілому, система інтелектуального та психічного розвитку особистості.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, математична складова у виборі професії економічного профілю сучасними старшокласниками є досить важливою детермінантою майбутньої успішної професійної діяльності. Володіння математичними знаннями забезпечує вміння вибудовувати моделі економічних процесів і здійснювати складні математичні розрахунки. Важливим є також інтерес старшокласників до актуальних подій, що відбуваються у світовій економіці. Але оптимальність вибору професії повинна обґрунтовуватися і особистісним самовизначенням молоді людини, її життєвими планами та психологічними особливостями. Готовність особистості до вибору і розкриття свого потенціалу виступають чи не основним чинником успішності професійної траєкторії.

Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо у вивченні питань що стосуються формування в учнів інтересу та мотивації до вивчення математики; вивчення дисциплін економічного спрямування в умовах профільного навчання; розвитку когнітивних функцій особистості в системі шкільного курсу вивчення математики.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Закатнов, Д. О. (2003). *Професійне самовизначення старшокласників*. Київ: КНЕУ.
- Климов, Е. А. (2011). *Психологія професіонала*. Воронеж: МОДЭК.
- Левитов, Н. Д. (1962). *Способности и интересы*. Москва.
- Мачуська, Н. Д. (2011). Формування в старшокласників інтересу до професій у психолого-педагогічних дослідженнях. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 15 (1), 324-331.
- Павелків, О. М. (2005). *Виховання у старшокласників інтересу до підприємницької діяльності у процесі оволодіння економічним розрахунком*. Рівне: РДГУ.
- Підласий, І. П. (2001). *Педагогіка*. (Т.1). Москва: ВЛАДОС.
- Побірченко, Н. А. (2007). Психологічний ресурс особистості в розвитку професійних досягнень. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*, 5, 343-349.
- Пряжников, Н. С. (1999). *Теория и практика профессионального самоопределения*. Москва: Изд-во МГППИ.
- Рибалка, В. В. (1998). *Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників*. (Дис. доктора психол. наук). Інститут пед. психол. проф. освіти АПН України, Київ.
- Сасова, І. А., Падалка, О. С. & Шпак, О. Т. (2000). *Економічна підготовка учнів шкіл*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова.
- Синявський, В. В. (2010). *Психологічні основи профорієнтаційної професіографії*. Київ: ПК ДСЗУ.
- Чистякова, С. Н. (2005). Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профессии. *Педагогика*, 1, 19-26.
- Янцур, М. С. (2012). *Практикум з професійної орієнтації і методики профорієнтаційної роботи*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

REFERENCES

- Zakatnov, D. O. (2003). *Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv. [Professional self-determination of senior high school students]*. Kyiv: KNEU. [in Ukrainian].

- Klymov, E. A. (2011). *Psykhohohyia professyionala. [Psychology of a professional]*. Voronezh: MODЭK. [in Russian].
- Levytov, N. D. (1962). *Sposobnosty y interesy. [Abilities and interests]*. Moskva. [in Ukrainian].
- Machuska, N. D. (2011). Formuvannia v starshoklasnykiv interesu do profesii u psykhohohopedahohichnykh doslidzhenniakh. [Formation of interest in senior high school students in professions in psychological and pedagogical research]. *Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. 15 (1). 324-331. [in Ukrainian].
- Pavelkiv, O. M. (2005). *Vykhovannia u starshoklasnykiv interesu do pidpriumnytskoi diialnosti u protsesi ovolodinnia ekonomichnym rozrakhunkom. [Education of senior high school students' interest in entrepreneurship in the process of mastering economic calculation]*. Rivne: RDHU. [in Ukrainian].
- Pidlasyi, I. P. (2001). *Pedahohika. [Pedagogy]*. (T.1). Moskva: VLADOS. [in Ukrainian].
- Pobirchenko, N. A. (2007). Psykhohohichni resurs osobystosti v rozvytku profesiinykh dosiahnen. [Psychological resource of the individual in the development of professional achievements]. *Pedahohichna i psykhohohichna nauka v Ukraini*, 5, 343-349. [in Ukrainian].
- Priazhnykov, N. S. (1999). *Teoryia y praktyka proffessyionalnoho samoopredelenyia. [Theory and practice of professional self-determination]*. Moskva: Yzd-vo MHPPY. [in Russian].
- Rybalka, V. V. (1998). *Osobystisnyi pidkhid u profilnomu navchanni starshoklasnykiv. [Personal approach in the profile education of senior high school students]*. (Dys. doktora psykhohoh. nauk). Instytut ped. psykhohoh. prof. osvity APN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian].
- Sasova, I. A., Padalka, O. S. & Shpak, O. T. (2000). *Ekonomichna pidhotovka uchniv shkil. [Economic training of school students]*. Kyiv: NPU imeni M.P.Drahomanova. [in Ukrainian].
- Syniavskiy, V. V. (2010). *Psykhohohichni osnovy proforiientatsiinoi profesiohrafii. [Psychological foundations of career guidance job specification]*. Kyiv: IPK DSZU. [in Ukrainian].
- Chystiakova, S. N. (2005). *Problema samoopredelenyia starsheklassnykov pry vybore professyy. [The problem of the self-determination of senior high school students in the choice of profession]*. *Pedahohyika*, 1, 19-26. [in Russian].
- Yantsur, M. S. (2012). *Praktykum z profesiinoi oriientatsii i metodyky proforiientatsiinoi roboty. [Practical training on career guidance and methods of career guidance counseling]*. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo». [in Ukrainian].

MATHEMATICAL COMPONENT OF CHOOSING AN ECONOMIC PROFESSION BY MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS (PSYCHOLOGICAL ASPECT)

Olha Pavelkiv

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Mathematics with Teaching Methods
Rivne State University of the Humanities
<https://orcid.org/0000-0002-5622-4981>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.267>

Abstract. *The article is devoted to a theoretical analysis of the problem of preparing modern senior high school students for the choice of a profession. The author highlights the development of professional interests of young people and the formation of a conscious attitude to the choice of future profession. The article emphasizes the importance of young people's awareness of the social role of career choice. The importance of career guidance in the process of personal and*

professional self-determination of students and awareness of the social role of the problem of choice of profession is justified. The analysis of the main components of interest formation in the choice of profession (motivational, professional, individual-professional) is carried out. The author analyzes modern scientific research on the problem of professional self-determination of senior high school students.

The main attention is focused on the tendency of modern youth to choose professions in the economic field. The analysis of specifics of professions of economic profile is carried out. In particular, a number of advantages that make professions in this area attractive and promising have been identified. Also, a number of problematic points that require personal training from the future entrant are outlined. The main determinants of future successful professional activity in this field are determined. In particular, the role of the mathematical component of professional competence in the field of economics is substantiated. The issue of economic education of students in the process of studying mathematics is studied. The typical individual psychological characteristics of the individual, which is the key to the potential of the economic specialist are clarified.

Key words: *choice of profession, professional interests, high school students, mathematical skills, professions of economic field.*

Стаття надійшла до редакції 7.11.2021 р.

УДК 159.923-057.19

Рудюк Олег

кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-0200-1982>.

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.252>

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КРИЗИ ЗАЙНЯТОСТІ У БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ

Анотація. В статті представлено досвід емпіричного дослідження особливостей когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітних. В основу дослідження покладено припущення про те, що суб'єктивний досвід переживання особистістю індивідуальної ситуації втрати зайнятості (безробіття) або її відсутності внаслідок трудової і професійної незатребуваності детермінується системою її когнітивних детермінант. Обґрунтовано, що змістовий характер і модальність когнітивної детермінації переживання кризи зайнятості у безробітній молоді має свої специфічні особливості.

В ході проведеного дослідження вивчено емпіричні кореляти когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітній молоді – когнітивні оцінки індивідуальної ситуації втрати зайнятості або її відсутності внаслідок трудової незатребуваності. Виявлено, що найбільш гостро молодими безробітними переживається фрустрація таких соціальних сфер їх життєдіяльності, як «неможливість використати фах» та «складне фінансове становище». Також найбільш гостро безробітними переживається фрустрація таких психологічних сфер життєдіяльності, як «невпевненість у майбутньому» та «почуття залежності від зовнішніх обставин». Натомість, найменш гостро переживається безробітною молоддю фрустрація таких соціальних сфер (факторів) життєдіяльності, як «зменшення і втрата соціальних контактів» і «зміна відношення з боку оточуючих». Також найменш гостро нею переживається фрустрація таких психологічних сфер життєдіяльності, як «почуття безпорадності» і «почуття меншовартості».

Ключові слова: трудова зайнятість, безробіття, трудова або професійна незатребуваність, особистісна криза зайнятості, переживання кризи зайнятості, когнітивні оцінки ситуації відсутності зайнятості.

Постановка проблеми. Структурна трансформація сучасного ринку зайнятості характеризується високим ступенем динамічності і суперечливості, що в реаліях пандемії, спричиненої хворобою SARS-CoV-2, проявляється в трендах невизначеності, непередбачуваності та кризовості його розвитку. Тотальні обмежувальні заходи, які були введені упродовж останнього часу більшістю країн світу, вкрай негативно позначились на настроях усіх суб'єктів ринку трудової зайнятості, подекуди спричинивши кризу більш глобального, психологічного характеру – втрату почуття визначеності і прозорості у відношенні власного майбутнього, депривацією базових потреб, професійну і соціальну маргіналізацію, втрату сенсу життя. Можна констатувати, що у світлі нових обставин життєдіяльності більшість працездатного населення гостро переживає фрустрацію такої визначальної особистісної потреби, як трудова зайнятість. Тому ситуація на сучасному ринку зайнятості актуалізує перед психологами проблему концептуалізації та емпіричного аналізу специфічного класу явищ у структурі життєвого шляху особистості, які зумовлені її включенням у динамічні і суперечливі відношення зайнятості.

Найбільш очевидним проявом кризовості відносин у сфері трудової зайнятості виступає безробіття, яке в умовах перманентної соціально-економічної депривації акумулює в собі як потенційні можливості для розвитку адаптивного потенціалу особистості, так і найбільш небезпечні ризики для її цілісного та повноцінного функціонування. Супроводжуючись, як правило, втратою соціального статусу, матеріального статку, звичного кола спілкування, безробіття стало сьогодні для багатьох джерелом гострого переживання особистісної кризи.

Сьогодні можна обґрунтовано категоризувати ситуацію кардинальної перебудови, порушення, деформації, руйнування або втрати значимих зв'язків і відносин особистості з інститутом трудової зайнятості як особливий різновид кризи у структурі її життєвого шляху – особистісну кризу зайнятості. Особливою специфікою характеризується криза, пов'язана з втратою зайнятості або її відсутністю внаслідок трудової і професійної незатребуваності у безробітній молоді, що вимагає особливого підходу в поясненні релевантних їм негативних соціальних і психологічних ефектів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Концептуалізація кризової феноменології у сфері відношень трудової зайнятості має багатий теоретичний та емпіричний досвід розробки (Бойко, 2005; Бринза, 2000; Глуханюк, 2003; Дьомін, 2004; Корчевна, 2005; Павлов, 2006; Рудюк, 2008; Рябова, 2003). Попри високу результативність дослідницьких зусиль у цьому напрямку, відсутні спроби концептуалізації означеної проблеми через призму аналізу закономірностей когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітних. Більше того, незважаючи на репрезентативний емпіричний і теоретичний досвід вивчення проблеми кризи зайнятості, фактично відсутні розвідки, присвячені вивченню особливостей її переживання молоддю.

Останні тенденції розвитку процесів на ринку зайнятості акцентовано показують збільшення частки безробітних у молодіжній когорті. Специфіка молодіжного ресурсу зайнятості, що володіє оптимумом фізичної енергії, прагненням до швидкої самореалізації, самоствердження, самовизначення в житті, полягає в тому, що молодь в той же час із-за відсутності достатнього трудового, професійного і соціального досвіду є однією з найбільш вразливих соціальних страт і, в силу цього, – менш конкурентоздатною.

Розмаїття і невизначеність соціально-професійного вибору, низькі стартові можливості трудової і професійної мобільності, негарантований характер зайнятості визначають необхідність принципово нових стратегій формування і реалізації трудового потенціалу молоді. При вивченні і вирішенні такого роду проблем потрібен особливий, науково-обґрунтований підхід, методи і техніки, здатні досліджувати операціональні аналоги тих явищ та проблем, які представлені на глибинному особистісному (суб'єктивному, індивідуально-психологічному) рівні і не завжди можуть бути експліковані і репрезентовані засобами традиційного психодіагностичного інструментарію.

Такий підхід знайшов чітку конкретизацію в рамках емпіричного вивчення особливостей когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітній молоді, через призму яких стає можливою об'єктивна «реконструкція» суб'єктивної феноменологічної представленості її кризових переживань. Можливість емпіричної «фіксації» індивідуальних форм суб'єктивно-психологічної трансформації кризових відношень зайнятості, особливо в ситуації безробіття або трудової і професійної незатребуваності безробітної молоді, забезпечить основу для більш ґрунтовного вивчення і розуміння психологічних умов та закономірностей конструктивного подолання їх негативних ефектів і наслідків. Більше того, така емпірична експлікація індивідуальних категорій суб'єктивного досвіду безробітної молоді представляє інтерес для багатьох фахівців-психологів практичного спрямування, оскільки дозволить забезпечити на її основі більш сприятливі умови для оптимізації процесу психологічної допомоги безробітним з урахуванням специфіки віку та суб'єктивно-психологічного профілю їх особистості.

Мета статті полягає у вивченні особливостей когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітній молоді.

Методика та організація дослідження. Дана розвідка стала одним із напрямків реалізації дослідницької програми з вивчення психологічних умов подолання кризи зайнятості, зумовленої безробіттям і трудовою (професійною) незатребуваністю особистості. Узагальнення результатів вже проведених теоретико-емпіричних розвідок та осмислення власного досвіду вивчення означеної проблеми дозволило виокремити важливий дослідницький аспект – вивчення емпіричних корелятивів когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітних. В рамках даного дослідження в якості емпіричних корелятивів когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітних визначено когнітивні оцінки індивідуальної ситуації втрати зайнятості (безробіття) або її відсутності внаслідок їх трудової і професійної незатребуваності. За результатами його реалізації було виявлено найбільш фрустровані соціальні і психологічні сфери (фактори) життєдіяльності безробітної молоді.

В даному контексті важливо розуміти, що якісний зміст і результативний (конструктивний) ефект переживання особистісної кризи зайнятості у молодих безробітних співвідноситиметься з характером їх когнітивної (суб'єктивно-психологічної) активності в ситуації втрати або відсутності трудової зайнятості (безробіття, професійне виключення, трудова і професійна незатребуваність та ін.). Очевидно, що врахування специфіки когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітної молоді через експлікацію таких його емпіричних корелятивів, як когнітивні оцінки індивідуальної ситуації втрати зайнятості (безробіття) або її відсутності внаслідок трудової (професійної) незатребуваності, забезпечить підґрунтя для більш успішної реалізації заходів психологічної допомоги та підтримки безробітних. Власне, наша наукова розвідка дозволить в певній мірі нівелювати дефіцит концептуальних узагальнень та емпіричних даних в даній проблемній області.

В емпіричному дослідженні брало участь 188 молодих безробітних, що проходили професійну переорієнтацію на базі спеціалізованого державного центру переорієнтації та перепідготовки безробітних – Рівненського міського центру зайнятості. В якості критеріїв репрезентативності вибіркової сукупності було визначено соціально-демографічні (стать, вік, сімейний статус) і професійні (закінчена освіта, освітній напрям) характеристики безробітної молоді.

Вивчення когнітивних оцінок індивідуальної ситуації втрати зайнятості (безробіття) або її відсутності внаслідок трудової і професійної незатребуваності випробуваних було здійснено за допомогою авторської формалізованої анкети. Формалізовану анкету у вигляді переліку найбільш фрустрованих сфер їх життєдіяльності було складено за допомогою фахівців міського центру зайнятості, професійні обов'язки яких передбачають безпосередню роботу з безробітними в рамках психологічного і професійного консультування, професійної переорієнтації тощо. Їм було запропоновано здійснити експертну оцінку і систематизацію інформації щодо тих сфер (факторів) життєдіяльності безробітних, які найчастіше вказувалися останніми в якості найбільш фрустрованих внаслідок втрати або відсутності зайнятості. У результаті було виділено перелік сфер життєдіяльності, який змістовно відображає два рівні фрустрованості безробітної молоді – соціальний і психологічний.

До переліку найбільш фрустрованих соціальних сфер життєдіяльності у молодих безробітних внаслідок втрати трудової зайнятості (безробіття) або її відсутності (трудова незатребуваність) увійшли: *«неможливість використати фах»*, *«складне фінансове становище»*, *«зменшення і втрата соціальних контактів»*, *«погіршення стосунків у сім'ї»*, *«зміна відношення з боку оточуючих»*, *«втрата соціального статусу»*. Найбільш фрустрованими психологічними сферами життєдіяльності у безробітної молоді в ситуації втрати або відсутності зайнятості виявилися: *«невпевненість у майбутньому»*, *«поганий настрій, пригніченість»*, *«почуття безпорадності»*, *«почуття меншовартості»*, *«невпевненість в собі, невміння себе подати»*, *«почуття залежності від зовнішніх обставин»*.

Завданням дослідження було ранжування двох окремо наведених переліків соціальних і психологічних сфер життєдіяльності за критерієм фрустрованості внаслідок втрати зайнятості або її відсутності. Перелік найбільш фрустрованих соціальних і психологічних сфер життєдіяльності оцінювався безробітними у порядковій шкалі. Найбільш фрустрованій сфері з кожного переліку приписувався перший ранг, найменш фрустрованій сфері – останній ранг. З метою визначення ступеня узгодженості показників ранжування безробітними соціальних і психологічних сфер життєдіяльності за критерієм фрустрованості в ситуації втрати зайнятості або її відсутності використано метод конкордації Кендала W (Kendall's W Test) (Наследов, 2004). Процедури аналізу емпіричних даних реалізовано за допомогою статистичного пакету програм SPSS 19.0.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення когнітивних оцінок індивідуальної ситуації втрати зайнятості або її відсутності внаслідок трудової незатребуваності дозволило виявити ряд тенденцій, важливих для розуміння суб'єктивних особливостей переживання кризи зайнятості у безробітній молоді.

Перш, ніж здійснити аналіз та провести змістову інтерпретацію отриманих результатів, відмітимо високий ступінь їх достовірності. В нашому дослідженні підтвердженням обґрунтованості його результатів стало визначення ступеня узгодженості позицій безробітних у відношенні їх найбільш фрустрованих соціальних і психологічних факторів життєдіяльності.

Обчислені коефіцієнти конкордації окремо для ранжованого переліку соціальних ($W=0,598$; $p<0,001$) і психологічних ($W=0,710$; $p<0,001$) факторів життєдіяльності випробуваних дають підстави стверджувати про достовірний характер відмінностей їх середніх рангів, а відтак – високий ступінь узгодженості їх позицій у відношенні найбільш фрустрованих соціальних і психологічних факторів (сфер) життєдіяльності в ситуації втрати або відсутності професійної і трудової зайнятості (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ранги найбільш фрустрованих соціальних і психологічних факторів життєдіяльності безробітної молоді

	Фактори життєдіяльності											
	Соціальні						Психологічні					
	неможливість використати фах	складне фінансове становище	зменшення і втрата соціальних контактів	погіршення стосунків у сімі	зміна відношення з боку оточуючих	втрата соціального статусу	невпевненість у майбутньому	поганий настрій, пригніченість	почуття безпорадності	почуття меншовартості	невпевненість в собі, невміння себе подати	почуття залежності від зовнішніх обставин
Середній ранг	2,08	2,29	5,22	2,85	5,37	3,19	1,95	3,64	5,15	5,59	2,61	2,05

Якщо проаналізувати відсотковий розподіл безробітних у відношенні фрустрованих соціальних факторів життєдіяльності внаслідок втрати зайнятості або її відсутності, то стає очевидним, що неможливість реалізувати отримані під час навчання фахові знання і навички є найбільш фрустрованою соціальною сферою життєдіяльності, що турбує молодь, оскільки 38,2% всіх безробітних приписали їй перший ранг (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Фрустровані соціальні фактори життєдіяльності безробітної молоді
(у % від загальної кількості опитаних для кожного рангу)**

Зміст соціального фактору	Ранги соціальних факторів					
	1	2	3	4	5	6
неможливість використати фах	38,2	32,5	17,2	12,1	–	–
складне фінансове становище	26,8	26,4	33,6	13,2	–	–
зменшення і втрата соціальних контактів	–	–	–	17,2	44,3	38,5
погіршення стосунків у сім'ї	14,7	23,9	31,2	12,9	7,2	10,1
зміна відношення з боку оточуючих	–	–	–	10,1	44,3	45,7
втрата соціального статусу	20,4	17,2	17,8	34,6	4,3	5,7

Якщо взяти до уваги сукупний показник фактора «неможливість використати фах» за двома першими рангами, то переважна частина безробітної молоді (70,7%) віддала пріоритет саме йому. Це свідчить про змістовно-сміслову детермінованість процесів професійної ідентифікації у переважної частини молоді і, як наслідок, суб'єктивну значимість можливої професійної декваліфікації внаслідок втрати зайнятості (безробіття) або її відсутності внаслідок трудової незатребуваності. Можна стверджувати, що переживання, пов'язані з неможливістю використати освіту і кваліфікацію, належать до специфічних ефектів втрати або відсутності трудової зайнятості.

Фінансові труднощі, які природно і закономірно пов'язані з втратою або відсутністю зайнятості, є актуальними для 53,2% (за сумою перших двох рангів) молодих безробітних. Вихід на одне з перших місць фактору «складне фінансове становище» є закономірним. Для безробітних це основне джерело страхів і побоювань, оскільки матеріальна депривація змінює звичний уклад життя, зміст цілей і домагань, формує іншу культуру споживання, робить людей більш тривожними, дратівливими, емоційно нестійкими. Матеріальну депривацію можна віднести до розряду генералізованих, неспецифічних ефектів втрати або відсутності трудової зайнятості.

Якщо врахувати те, що молодь, виступаючи специфічною суспільною стратою з надзвичайно динамічними соціальними потребами і обмеженістю ресурсів у їх реалізації, прагне реалізувати свій особистісний і професійний потенціал в умовах превалювання цінностей матеріального достатку і фінансового благополуччя, то логічним і закономірним є високий рівень її фрустрованості в ситуації втрати зайнятості (безробіття) або її відсутності внаслідок трудової (професійної) незатребуваності.

Соціальні фактори життєдіяльності, пов'язані з переживаннями стосовно зміни або втрати статусної ідентифікації («втрата соціального статусу») і зміни роліової структури сім'ї, викривлення сталого балансу внутрішньо сімейної ієрархії, погіршення сімейного мікроклімату («погіршення стосунків у сім'ї»), виокремлюють в якості найбільш фрустрованих відповідно 37,6% і 38,6% молодих безробітних (за сумою перших двох рангів).

Закономірно, що трудова зайнятість, володіючи самостійною цінністю для людини, опосередковано забезпечує збереженість багатьох інших ціннісних компонентів її життя. У разі її депривації відбувається порушення не тільки фінансово-матеріальних і соціально-професійних, але й міжособистісних, соціально-цільових, соціально-ідентифікаційних і соціально-спонукальних зв'язків особистості (Глуханюк, 2003; Jahoda, 1981). В даному

випадку, можна говорити про те, що інтерференція зазначених вище факторів і створює в індивідуально-психологічній проекції молодих безробітних фон перманентного емоційного напруження, який проявляється у формі гострого переживання особистісної кризи.

Відповідно, зниження показників соціальної комунікації («зменшення і втрата соціальних контактів») і погіршення відношення з боку оточуючих («зміна відношення з боку оточуючих») не є у молодих безробітних особливо фрустрованими (відповідно 82,8% і 90% безробітних за сумою останніх двох рангів). Порівняно низький рівень фрустрації зазначених соціальних сфер життєдіяльності у безробітній молоді можна пояснити розгалуженою соціальною мережею, більш гнучкою системою механізмів соціальної компенсації, відсутністю їх жорсткої детермінованості професійним середовищем, а також віковими нормами і суспільним мораторієм, які вимагають від молодих людей меншої особистісної відповідальності порівняно з дорослими.

Отже, в цілому ранжування найбільш фрустрованих соціальних сфер (факторів) життєдіяльності молодих безробітних в ситуації втрати трудової зайнятості або її відсутності дозволило отримати логічні і несуперечливі результати, які в повній мірі репрезентували систему їх найбільш актуальних соціальних потреб, що не знаходять адекватної реалізації.

Оцінка рівня психологічної фрустрованості безробітної молоді знайшла відображення у результатах ранжування найбільш фрустрованих психологічних факторів життєдіяльності в ситуації втрати або відсутності трудової зайнятості. Результати ранжування найбільш фрустрованих психологічних сфер (факторів) життєдіяльності у безробітній молоді є показовими в сенсі розуміння найбільш актуальних психологічних потреб та наслідків неможливості їх реалізації в ситуації втрати або відсутності трудової зайнятості (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Фрустровані психологічні фактори життєдіяльності безробітної молоді
(у % від загальної кількості опитаних для кожного рангу)**

Зміст психологічного фактору	Ранги психологічних факторів					
	1	2	3	4	5	6
невпевненість у майбутньому	44,0	22,4	29,3	4,3	–	–
поганий настрій, пригніченість	5,7	17,2	4,6	56,6	10,1	5,7
почуття безпорадності	–	–	–	10,1	61,7	28,2
почуття меншовартості	–	–	–	5,7	29,6	64,7
невпевненість в собі, невміння себе подати	11,8	29,6	46,8	11,8	–	–
почуття залежності від зовнішніх обставин	38,5	30,7	19,3	11,5	–	–

Табличні дані дозволяють констатувати, що найбільш виражений характер фрустрованості мають фактори «почуття залежності від зовнішніх обставин» і «невпевненість у майбутньому» (відповідно 69,2% і 66,4% молодих безробітних за сумою перших двох рангів).

Ці результати доволі логічно можна пояснити в рамках теорії М. Яходи (Jahoda, 1981). Вона виділяє п'ять латентних функцій трудової зайнятості, які чітко проявляються в ситуації її втрати або неможливості відновити: 1) праця в силу своєї регулярності і певного часового розпису структурує повсякденне життя людини, робить його впорядкованим, вписує в ритми більш широких соціальних спільностей; 2) трудова зайнятість передбачає регулярну взаємодію з колегами, іншими людьми, що створює передумови для встановлення

професійних і дружніх контактів, розширення соціального горизонту людини. Взаємодія з колегами не тільки розширює досвід спілкування, але й виступає амортизатором багатьох проблем, що виникають в професійній (трудовій) діяльності і за її межами; 3) праця – засіб залучення людини до колективних цілей, оскільки формує не лише зміст індивідуальних трудових цілей, але і пов'язує їх з цілями інших людей і організацій. Це робить людську працю осмисленою, підтримує в людині почуття загальної компетентності; 4) трудова зайнятість формує соціальний статус людини, оскільки пов'язана з виконанням певних ролей на певних позиціях в соціальній структурі суспільства. З одного боку, це впливає на формування персональної ідентичності і самооцінки, а з іншого боку, позначається на соціальному статусі інших членів сім'ї і сім'ї в цілому; 5) участь у трудовій зайнятості спонукає до регулярної активності, підтримуючи тим самим високий рівень життєвого тону.

Результати нашого дослідження дозволяють доповнити перелік зазначених латентних функцій, принаймні, ще двома. З одного боку, інтеграція людини у сферу трудової зайнятості дозволяє забезпечити не лише прозорість та визначеність професійної перспективи, але і підтримувати почуття впевненості у майбутньому взагалі, з іншого – трудова зайнятість як основний засіб, передумова і можливість задоволення найбільш фундаментальних особистісних (соціальних і психологічних) потреб, формує у людини почуття впевненості і незалежності від зовнішніх обставин та інших людей. Логічно, що їх депривація у молодих людей, які опинилися в ситуації втрати або відсутності професійної і трудової зайнятості, буде викликати психологічні ефекти, які зафіксовані в нашому дослідженні. Проте ми не виключаємо, що названі функції є специфічними лише для страти молодих безробітних.

Найменш виражений характер фрустрованості за результатами нашого дослідження мають психологічні фактори «*почуття безпорадності*» і «*почуття меншовартості*» (відповідно 89,9% і 94,3% молодих безробітних за сумою останніх двох рангів). Це підтверджує той факт, що молодь володіє оптимальним адаптивним ресурсом, здатним забезпечити високий рівень соціальної і персональної ідентичності та особистісної інтегрованості в ситуації втрати або відсутності зайнятості. В даному випадку, відсутність у молоді пасивної стратегії реагування на ситуацію можливої професійної декваліфікації може бути пов'язана як з віковими особливостями безробітних взагалі, так і зі специфікою вибіркової сукупності зокрема.

Висновки і перспективи подальших розвідок. В ході проведеного дослідження було вивчено емпіричні кореляції когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітній молоді – когнітивні оцінки індивідуальної ситуації втрати зайнятості або її відсутності внаслідок трудової незатребуваності. Виявлено, що безробітною молоддю найбільш гостро переживається фрустрація таких соціальних факторів життєдіяльності, як «неможливість використати фах» та «складне фінансове становище». Також найбільш гостро ними переживається фрустрація таких психологічних факторів життєдіяльності, як «невпевненість у майбутньому» та «почуття залежності від зовнішніх обставин». Натомість, найменш гостро переживається безробітними фрустрація таких соціальних сфер життєдіяльності, як «зменшення і втрата соціальних контактів» та «зміна відношення з боку оточуючих». Також найменш гостро ними переживається фрустрація таких психологічних сфер життєдіяльності, як «почуття безпорадності» та «почуття меншовартості».

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в напрямку вивчення характеру когнітивно-сміслової детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітній молоді.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бойко, Г. В. (2005). *Трансформація уявлення про себе і втрата роботи*. Запоріжжя.
Брынза, И. В. (2000). *Особенности переживания профессионального кризиса у лиц с*

- различным типом эмоциональности.* (Дис. канд. психол. наук). Одесса.
- Глуханюк, Н. С., Колобкова, А. И., & Печёркина, А. А. (2003). *Психология безработицы: введение в проблему.* Москва: МПСИ.
- Дёмин, А. Н. (2004). *Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса.* Краснодар: Кубанский государственный университет.
- Корчевна, О. В. (2005). *Психологічні чинники формування активності безробітних на ринку праці.* (Дис. канд. психол. наук). Київ.
- Наследов, А. Д. (2004). *Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных.* Санкт-Петербург: Речь.
- Павлов, Ю. О. (2006). *Психологічна допомога безробітним у кризовому стані в умовах професійної перепідготовки.* (Дис. канд. психол. наук). Київ.
- Рудюк, О. В. (2008). Організація дослідження особистісно-сислової детермінації переживання професійних криз у безробітних. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 41, 162-166.
- Рябова, Е. В. (2003). *Акмеологические условия преодоления безработными личностно-профессионального кризиса.* (Дис. канд. психол. наук). Калуга.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36, 184-191.

REFERENCES

- Boiko, H. V. (2005). *Transformatsiia uiavlennia pro sebe i vtrata roboty [Transformation of self-image and job loss].* Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
- Brynza, I. V. (2000). *Osobennosti perezhivaniya professionalnogo krizisa u lic s razlichnym tipom jemocionalnosti [Features of experiencing a professional crisis in persons with different types of emotionality].* (Dis. kand. psihol. nauk). Odessa. [in Russian].
- Gluhanjuk, N. S., Kolobkova, A. I., & Pechyorkina, A. A. (2003). *Psihologiya bezroboticy: vvedenie v problemu [The psychology of unemployment: an introduction to the problem].* Moskva: MPSI. [in Russian].
- Dyomin, A. N. (2004). *Lichnost v krizise zanyatosti: strategii i mehanizmy preodoleniya krizisa [Personality in an employment crisis: strategies and mechanisms for overcoming the crisis].* Krasnodar: Kubanskiy gosudarstvennyy universitet. [in Russian].
- Korchevna, O. V. (2005). *Psykholohichni chynnyky formuvannia aktyvnosti bezrobitnykh na rynku pratsi [Psychological officials formulating the activity of the unproblematic on the market of prats].* (Dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
- Nasledov, A. D. (2004). *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretaciya dannyh [Mathematical methods of psychological research: analysis and interpretation of data].* Sankt-Peterburg: Rech. [in Russian].
- Pavlov, Yu. O. (2006). *Psykholohichna dopomoha bezrobitnym u kryzovomu stani v umovakh profesiinoi perepidhotovky [Psychological assistance to the unemployed in a state of crisis in the conditions of professional retraining].* (Dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
- Rudiuk, O. V. (2008). *Orhanizatsiia doslidzhennia osobystisno-smyslovoi determinatsii perezhyvannia profesiinykh kryz u bezrobitnykh [Organization of a study of personal and semantic determination of experiencing occupational crises in the unemployed].* *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*, 41, 162-166. [in Ukrainian].
- Ryabova, E. V. (2003). *Akmeologicheskie usloviya preodoleniya bezrobotnymi lichnostno-professionalnogo krizisa [Acmeological conditions for the unemployed to overcome the personal and professional crisis].* (Dis. kand. psihol. nauk). Kaluga. [in Russian].
- Jahoda, M. (1981). Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36, 184-191. [in English].

COGNITIVE DETERMINATION OF EXPERIENCING A PERSONAL EMPLOYMENT CRISIS AMONG THE UNEMPLOYED YOUTH**Oleh Rudiuk**

Candidate of Psychological Science,
Associate professor,
Department of General Psychology and
Psychological Diagnostics
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-0200-1982>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.252>

Abstract. *The present study assumes that the subjective experience of job loss or impossibility to get it due to the lack of demand on the labour market is determined by a system of cognitive determinants. It is validated that the semantic nature and modality of cognitive determination of experiencing the employment crisis in unemployed youth has its specific features.*

The study examines the empirical correlates of cognitive determination of experiencing a personal employment crisis among unemployed youth – cognitive assessments of the individual situation of loss of employment or its absence due to unemployment. It was found that the most extremely young unemployed people experience frustration in such social spheres of their life as “lack of ability to use the profession” and “financial challenges”. Additionally, the most intense for the unemployed is also frustration in such psychological spheres of life as “uncertainty about the future” and “feeling of dependence on external circumstances”.

On the other hand, the unemployed youth are the least affected by the frustration in such social spheres (factors) of life as “decrease and loss of social contacts” and “change of attitude on the part of others”. This can be explained by an extensive social network, a more flexible system of social compensation mechanisms, their lack of strict determination by the professional environment, as well as age norms and social moratorium that require young people to have less personal responsibility than adults.

The unemployed are also the least affected by the frustration in such psychological spheres of life as “feeling of helplessness” and “feeling of inferiority”. This confirms the fact that young people have the optimal adaptive resource that can provide a high level of social and personal identity and personal integration in a situation of loss or absence of employment.

Keywords: *employment, loss or absence of employment, unemployment, lack of labour or occupational demand, personal employment crisis, experiencing a personal employment crisis, cognitive assessments of the individual situation of loss or absence of employment.*

Стаття надійшла до редакції 19.10.2021

УДК 159.923.2:159.922.4

Савуляк Вікторія

старший викладач

кафедри загальної психології та психодіагностики

Рівненського державного гуманітарного університету

<https://orcid.org/0000-0002-5216-6737>DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.253>

ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ У Я-ОБРАЗІ ТА АВТОСТЕРЕОТИПІ (за матеріалами дослідження студентів)

Анотація. У статті авторка обґрунтовує актуальність і прикладну значущість етнопсихологічних досліджень у період прояву у світовому масштабі як компонентів полікультурності, так і етнічного відродження. Проаналізовано методологічні проблеми із визначенням основних понять щодо процесу і результатів етнічної / національної ідентифікації індивіда і спільноти в цілому. Докладно висвітлено підходи (критерії) до визначення поняття «етнічна / національна ідентичність»; розглянуто уявлення про функції, структуру, методологічні засади і основні методи дослідження етнічної ідентичності. У статті визначено основні поняття, обґрунтовано вибір психодіагностичних методик. На матеріалі дослідження студентів авторка описує та аналізує зміст автостереотипу українців. Також на основі узагальнення отриманих емпіричних даних проаналізовано особливості прояву етнічної ідентичності у Я-образі досліджуваних студентів. На підставі порівняння результатів із висновками попередніх досліджень (інших авторів) зроблено припущення щодо динаміки і закономірностей розвитку етнічної ідентичності студентської молоді. Зазначені проблемні аспекти розглядаються у якості визначальних для подальшого вивчення когнітивного та емоційно-оцінного компонентів етнічної ідентичності та їх впливу на настановлення і поведінку особистості.

Ключові слова: етнічний парадокс сучасності, етнічна самоідентифікація, етнічна ідентичність, національна ідентичність, функції етнічної ідентичності, структура етнічної ідентичності, автостереотипи, Я-образ.

Постановка проблеми. В умовах радикальних суспільних змін помітно посилюється інтерес до етнічності як складової соціальної ідентичності особистості, особливо до тих її аспектів, що стосуються етнічного відродження, тих потужних світових процесів, у яких проявилася основна функція етнічної культури – функція психологічного захисту (*Современная Этнопсихология*, 2003, с. 47). Бажання з'ясувати, яким чином людина себе етнічно ідентифікує, яке значення для неї має етнічна приналежність і які поведінкові орієнтації та стратегії з нею пов'язані, спонукає до пошуку пояснень процесів формування етнічної ідентичності особи. Життєдіяльність в умовах сьогодення перебуває під усе більшим впливом *полікультурності*, що характеризується відкритістю світової спільноти, коли етнічна приналежність може виражатися лише територіально, а не як самоідентифікація індивіда. Внаслідок цього набувають значущості не лише підстави для віднесення індивіда до того чи іншого етносу, але й результат цього віднесення та ступінь впливовості такої самоідентифікації на структуру і поведінку особистості, на її настановлення у міжетнічному спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Етапи появи і розвитку етнопсихологічних розвідок і узагальнень у цілому повторюють етапи становлення психологічної науки: від зародження у працях античних філософів, через уведення базових понять у добу Просвітництва («дух народу», «народний характер»), потужний інтерес до проблем,

оформлення в якості окремої науки в кінці XIX ст. до *етнічного відродження* другої половини XX ст., коли у світовому масштабі інтенсивно проявилися процеси етнічної самоідентифікації, прагнення зберегти важливі аспекти самобутності етносу (Бандурка, Друзь, 2000).

Наукова концептуалізація поняття «етнічна ідентичність» власне і відбувалася впродовж другої половини 20 ст. За наявності у сучасній психології розбіжностей у визначенні самого поняття *ідентичності* особистості у цілому і, відповідно, проблем у його вивченні, існують також специфічні труднощі у вивченні етнічної ідентичності. Центальною методичною проблемою постає, як зазначає Стефаненко (2006), необхідність чіткого визначення того, на якому рівні феномен вивчається: на рівні етнічної спільноти у цілому (етнічна ідентичність групи) чи на рівні особистості як носія етнічних характеристик (етнічна ідентичність особи). Окремо слід звернути увагу на те, що, попри фактичність етнічної приналежності особи, *критерії* характеристик ідентичності та процесу етнічної самоідентифікації в уявленні дослідників і суб'єктивні критерії респондентів можуть не збігатися.

До сьогодні, як зазначає Піонтковська, немає також достатнього теоретичного обґрунтування тотожності або ж відмінностей у змісті чималої кількості використовуваних різними авторами термінів («національна ідентифікація», «національна самоідентифікація», «етнічна ідентичність», «національна ідентичність» тощо). Сама дослідниця встановлює співвідношення між значеннями «етнічний» і «національний» за критерієм *усвідомленості*: «етнічна ідентичність може існувати як в усвідомленому, так і в неусвідомленому видах... . Порівняно з етнічною, національна ідентичність існує лише в усвідомленому вигляді» (Піонтковська, 2015: 211).

У теоретичному аналізі інших авторів до переліку підстав співвіднесення себе із групою при *національній* ідентичності додаються, у зіставленні з етнічною, державницько-правові засади – «спільна економіка, однакові для всіх юридичні права та обов'язки» (Савицька, Співак, 2011: 77), або ж фактично об'єднуються обидва критерії, оскільки за умови реальної поліетнічності більшості сучасних держав «нація і відповідна їй самосвідомість існує в основному тоді, коли йдеться про міждержавне спілкування. Буденна ж свідомість часто схильна до більш зручного етнічного поділу, оскільки «етнос» – давніша та, так би мовити, рідніша спільнота» (Слободян, 2010)

У своєму дослідженні особливостей етнічної ідентичності ми виходили із узагальненого визначення цього поняття: *етнічна ідентичність* – усвідомлення, емоційне оцінювання, переживання своєї приналежності до певної етнічної спільноти, однаковості з іншими її членами внаслідок спільності історичної пам'яті, спогадів про єдиних предків.

Серед важливих для етнічної групи функцій, які виконує етнічна ідентичність, на першому місці стоїть консолідуєча – вона забезпечує стійкість зв'язків між членами спільноти, формує її історичну пам'ять. Консолідуєча функція етнічної ідентичності тісно пов'язана з символічною – відстоюванням символів, реліквій та ритуалів етнічної спільноти. Ідентифікаційна функція етнічної ідентичності дає змогу групі з'ясувати свої пріоритети, місце в системі міжетнічних відносин. Естетична функція спрямована на відтворення притаманних групі ідеалів гармонії, істини, краси. Морально-етична – на забезпечення регулятивних начал, вироблених століттями спільного існування. Психологічно-компенсаторна функція етнічної ідентичності дає змогу індивідові віднайти у своїй групі емоційний захист від уніфікаційних процесів, стандартизації, знеособлення.

Попри актуальність і важливість зазначеної проблеми, ряд суттєвих питань щодо закономірностей формування етнічної ідентичності та її впливу на реальну поведінку особи в різних видах життєдіяльності залишаються нез'ясованими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними методичними засобами дослідження етнічної ідентичності на сьогодні є: 1) тести-опитувальники, що виявляють структуру ідентичності, її основні компоненти; 2) методики самоопису; 3) напівструктуровані інтерв'ю, розробники яких спираються на ту чи іншу теоретичну

модель ідентичності; 4) психосемантичні методи. Варто зазначити, що з метою подолання методологічної невизначеності у вивченні ідентичності (з урахуванням междисциплінарності використання цієї категорії) у практиці конкретних досліджень зазвичай поєднується декілька різних видів методичного інструментарію. При їх відборі також обов'язково слід враховувати, характеристики яких саме компонентів ідентичності будуть предметом вивчення. У структурі етнічної ідентичності зазвичай виділяють два компоненти: 1) когнітивний – це як об'єктивні знання, так і суб'єктивні уявлення про етнічні групи, а також етнічну самоідентифікацію; 2) емоційно-оцінний компонент – оцінка якостей власної групи, ставлення до членства у ній, значущість для особи цього членства.

У проведеному нами дослідженні було використано батарею методик, які надають інформацію щодо змісту авто- і гетеро стереотипів як узагальнених, емоційно-насичених образів певних етнічних груп або їх представників; елементів етнічної ідентичності у структурі Я-образу; когнітивного компоненту соціально-психологічних настановлень у різних сферах міжетнічної взаємодії; .

У цій статті аналізуються окремі результати за такими двома методиками: 1) методика «Приписування якостей» (розроблено американськими дослідниками Кац, Брейлі; модифіковано Стефаненко зі співавторами); 2) методика «Типи етнічної ідентичності» (автори – Солдатова, Рижова).

У дослідження взяли участь 72 студенти педагогічного та психолого-природничого факультетів Рівненського гуманітарного університету; вік учасників – 19-21 рік.

Етнічність, як усвідомлений простір комунікації й взаємодії, завжди ґрунтується на ідентифікації себе на відміну від інших. Напевно, тому більшість сучасних визначень етнічності містять об'єктивні (культурна основа) і суб'єктивні (самоприписування) характеристики. Методика «*Приписування якостей*» дозволяє виявити характер взаємозв'язку між Я-образом та образами типових представників своєї та чужої етнічних спільнот. При проведенні дослідження за цією методикою його учасники у списку із 71 якості людини позначають ті 15-ть, що найкраще – повно і точно – описують саме їх (перша інструкція), представників своєї національності (друга інструкція), представників іншої національності (третья інструкція). За отриманими результатами визначається ступінь вираженості ідентифікації з власною етнічною групою, а також актуальний зміст авто- і гетеро стереотипів.

Методика «Типи етнічної ідентичності» дозволяє виявити ступінь домінування у досліджуваних одного чи декількох виділених авторами типів: етніцизм, етнічна індіферентність, позитивна етнічна ідентичність (норма), етноегоїзм, етноізоляціонізм, етнофанатизм.

З отриманих результатів дослідження найперше зазначимо виявлений зміст автостереотипу – уявлення респондентів про ті якості, які найкраще описують українців. Рисами, які назвали більше третини опитаних (що є статистично значущим результатом для оцінки вагомості отриманої частки) виявилися: патріотичність, працелюбність, щедрість, витривалість, чуйність, гостинність. Більше половини учасників дослідження назвали незалежність, доброзичливість, емоційність, доброту, імпульсивність, силу. Усі риси з цього переліку у повсякденній свідомості оцінюються переважно позитивно (за винятком, напевне, не завжди однозначної *імпульсивності*), що засвідчує емоційно-позитивне актуальне ставлення студентів до свого етносу.

Вважаємо за потрібне додати, що про певну ідеалізацію своєї етнічної групи тут говорити не варто, адже йдеться про найчастіше згадувані якості, а практично в кожному індивідуальному переліку виборів було зазначено риси амбівалентні чи негативні, що підтверджує принаймні спробу досліджуваних бачити повну картину, оцінювати об'єктивно. Можна припустити, певною мірою, схильність до етноцентризму, але неупереджений аналіз цієї проблеми засвідчує, що етноцентризм – неминуча частина нашого життя, нормальний наслідок соціалізації і залучення людини до культури. Більш того, як і будь-яке інше

соціально-психологічне явище, етноцентризм не може розглядатися як щось тільки позитивне або тільки негативне.

Хоча етноцентризм часто є перешкодою для міжгрупової взаємодії, одночасно він виконує корисну для групи функцію підтримки позитивної етнічної ідентичності і навіть збереження цілісності і специфічності групи. Етноцентризм початково не містить в собі ворожого ставлення до інших груп і може поєднуватися з терпимим ставленням до міжгрупових відмінностей. З одного боку, упередженість виникає, головним чином, внаслідок того, що власна група вважається хорошою, і меншою мірою виникає з почуття, що всі інші групи – погані. З іншого боку, некритичне ставлення може не поширюватися на всі властивості і сфери життєдіяльності своєї групи, що також підтверджують результати нашого дослідження.

Інформативним, на нашу думку, є перелік якостей, що не були позначені жодним із наших респондентів для опису представників свого етносу: агресивність, повільність, ненадійність, безгосподарність, неохайність, пасивність, жорстокість, замкнутість, невмілість, прагматичність, підозрілість. Як бачимо, у цьому переліку – лише такі риси, які у повсякденному спілкуванні сприймаються тією чи іншою мірою негативно, що підтверджує висновок про схвальне сприйняття досліджуваними українців.

Загалом серед негативних якостей найчастіше – 22% респондентів – називали «зловживання алкоголем». Також ними було «помічено» пригнічення (11%), байдужість до оточення (5,5%), заздрисність, меркантильність, озлобленість (по 2,5%).

Наступним етапом нашого аналізу було виявлення вираженості елементів етнічної ідентичності у Я-образі. Із цією метою зіставлялися вибори досліджуваних за першою і другою інструкціями методики «Приписування якостей», проводився кількісний і якісний аналіз збігів у виборах за різними інструкціями. Кількість елементів автостереотипу в Я-образі коливалася від 1 до 9 (з 15 можливих); середнє значення у вибірці – 4,75, що видається нам свідченням доволі помірного рівня представленості якостей «типового українця» в уявленнях студентів про себе.

Подібні дослідження, що проводилися раніше в різних регіонах України, виявили певні відмінності в отриманих результатах. Дослідивши етносоціальні уявлення студентської молоді м. Києва, Васильченко (2003) дійшла висновку про значну подібність автостереотипу і Я-образу (причому особливо це проявилось щодо жіночого образу типової українки). Проведене ж у м. Одесі дослідження – за допомогою техніки проективного малюнку – дало підстави стверджувати, що автостереотип лише незначною мірою збігався з Я-образом (Тхоржевська, 2015). Можна припустити, що важливим чинником виявлених відмінностей є етнокультурна специфіка окремих регіонів (хоча серед київського студентства, звісно, є представники усіх регіонів країни).

Іншою причиною може бути мінливість у часі досліджуваного взаємозв'язку, що безпосередньо пов'язано також зі значущим впливом конкретних суспільно-історичних обставин. Проте, проведене Співак і Піонтковською (2015) дослідження змін у національній ідентичності студентської молоді під впливом відомих суспільних трансформацій (порівнювалися аналогічні показники 2011-2013 рр. та 2015 р.) виявило лише незначне підвищення основних показників національної саморефлексії. Зазначене підводить до припущення щодо прогностичності досліджень на підставі циклічної (хвильової) теорії соціокультурного розвитку, у т.ч. етногенезу (*Современная Этнопсихология*, 2003), хоча, зрозуміло, що методологічне і організаційне забезпечення таких досліджень є надскладною справою.

Результати психодіагностики за методикою «Типи етнічної ідентичності» засвідчують, що у переважній більшості досліджених студентів (у 90,5%) позитивне ставлення до власного народу поєднується з позитивним ставленням до інших народів, тобто домінує позитивна етнічна ідентичність, що приймається за норму. Протилежних типів, виділених авторами методики при теоретичному аналізі і побудові дослідницької моделі, – етнонігілізму та етнофанатизму – серед домінуючих типів виявлено не було.

Нами було також здійснено обчислення показників інтеркореляції за коефіцієнтом кореляції Пірсона (r), але значущих зв'язків між кількістю елементів етнічної ідентичності (індивідуального автостереотипу українців) у Я-образі та показниками методики «Типи етнічної ідентичності» не було отримано.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Важливість з'ясування проблеми етнічної та національної ідентичності пов'язана насамперед з тим, що в ситуації соціальної нестабільності саме етнічні спільноти відіграють вирішальну роль для самозбереження індивіда чи групи, з якою він себе ідентифікує. Варто відзначити, що етнічна ідентичність відіграє важливу роль також у процесі формування та становлення особистості, забезпечує побудову світогляду в контексті соціальної етнічної групи для гармонійного існування всередині цієї групи. Досягається це в процесі розвитку міжкультурної компетентності, тобто не лише позитивного ставлення до наявності у суспільстві різних етнічних груп, а й уміння розуміти їх представників і взаємодіяти з партнерами з інших культур.

Попри актуальність і важливість зазначеної проблеми, ряд суттєвих питань щодо закономірностей формування етнічної ідентичності та її впливу на реальну поведінку особи в різних видах життєдіяльності залишаються нез'ясованими. Перспективним нам видається планування дослідження на підставі теоретичної моделі в межах циклічної теорії етногенезу.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бандурка, А. М., & Друзь, В. А. (2000). *Етнопсихологія: Учебное пособие*. Харків: Университет внутренних дел.
- Васильченко, О. М. (2003). *Етносоціальні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології АПН України імені Г. С. Костюка, Київ.
- Піонтковська, Д. В. (2015). Розвиток національної ідентичності особистості в юнацькому віці. *Психологія: реальність і перспективи*, 4, 210-214.
- Савицька, О. В., & Співак, Л. М. (2011). *Етнопсихологія*. Київ: Каравела.
- Слободян, Р. Р. (2010). Етнічна самосвідомість як духовна передумова ідентифікації особи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*, 27, 20-23.
- Співак, Л. М., & Піонтковська, Д. В. (2017). Динаміка розвитку національної самосвідомості та національної самоідентичності студентської молоді після суспільно-політичних трансформацій. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки*, 6, 196-202.
- Стефаненко, Т. Г. (2006). *Етнопсихологія: Практикум*. Москва: Аспект Пресс.
- Стефаненко, Т. Г. (2009). *Етнопсихологія: Учебник для вузов* (4-е изд.). Москва: Аспект Пресс.
- Тарас, А. Е. (Ред.). (2003). *Современная этнопсихология: Хрестоматия*. Минск: Харвест.
- Тхоржевська, Т. В. (2015). «Типовий українець» в уявленнях одеських студентів: 2007-2014. *Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної науки: Збірник статей II міжнародної інтернет-конференції*. Одеса: ОНУ.

REFERENCES

- Bandurka, A. M., & Druz, V. A. (2000). *Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]: Uchebnoe Posobiye*. Kharkov: Universitet vnutrennikh del. [in Russian].
- Vasylchenko, O. M. (2003). *Etnosotsialni uiavlennia v strukturi «Ia»- kontseptsii universytetskoii molodi [Ethnosocial ideas in the structure of "I" -concept of university youth]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Instytut psykholohii APN Ukrainy imeni H. S. Kostiuka, Kyiv. [in Ukrainian].

- Piontkovs'ka, D. V. (2015). Rozvytok natsional'noyi identychnosti osobystosti v yunats'komu vitsi [Development of national identity of a person in adolescence]. *Psykhohiyya: real'nist' i perspektyvy*, 4, 210-214. [in Ukrainian].
- Savytska, O. V., & Spivak, L. M. (2011). *Etnopsykhohiia [Ethnopsychology]*. Kyiv: Karavela. [in Ukrainian].
- Slobodian, R. R. (2010). Etnichna samosvidomist yak dukhovna peredumova identyfikatsii osoby [Ethnic self-consciousness as a spiritual prerequisite for personal identification]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 27, 20-23. [in Ukrainian].
- Spivak, L. M., & Piontkovska, D. V. (2017). Dynamika rozvytku natsionalnoi samosvidomosti ta natsionalnoi samoidentychnosti studentskoi molodi pislia suspilno-politychnykh transformatsii [Dynamics of development of national self-consciousness and national self-identity of student youth after socio-political transformations]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Psykhohichni nauky*, 6, 196-202. [in Ukrainian].
- Stefanenko, T. G. (2006). *Etnopsikhohiyya [Ethnopsychology]: Praktikum*. Moskva: Aspekt Press. [in Russian].
- Stefanenko, T. G. (2009). *Etnopsikhohiyya [Ethnopsychology]: Uchebnik dlya vuzov (4-e izd.)*. Moskva: Aspekt Press. [in Russian].
- Taras, A. E. (Red.). (2003). *Sovremennaya etnopsikhohiyya [Contemporary ethnopsychology]: Khrestomatiya*. Minsk: Kharvest. [in Russian].
- Tkhorzhevskaya, T. V. (2015). «Typovyi ukrainets» v uivlenniakh odeskykh studentiv: 2007-2014 [“Typical Ukrainian” in the minds of Odessa students: 2007-2014]. *Piznavalnyi ta peretvoriuvalniyi potentsial istorychnoi nauky: Zbirnyk statei II mizhnarodnoi internet-konferentsii*. Odesa: ONU. [in Ukrainian].

**THE ETHNIC IDENTITY: REPRESENTATION IN SELF-IMAGE
AND AUTO-STEREOTYPE
(on the data of students` research)**

Victoria Savuliak

Senior lecturer

Department of General Psychology and

Psychological Diagnostics

Rivne State University of Humanities

<https://orcid.org/0000-0002-5216-6737>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.253>

Abstract. *The article deals with the problem of relationship between concepts «personal identity», «self-image», «ethnic self-identification», «ethnic / national identity».*

The study focuses on the problem of determinants and content of group and person`s ethnic self-identification, which is especially urgent at the time rapid social, economic and political changes in the society («the ethnic paradox of modernity»). It analyzes the main theoretical approaches to defining «the ethnic identity» and «the national identity». The author has described the functions, the two-component structure and study methods of the ethnic identity.

The main features of organization, methodological and analysis of the empirical research results have been outlined. The main empirical information for the study was obtained by using: 1) the method «Attribution of personality traits» (authors were: D. Kutz, K. Braly, modified by Stefanenko T. G.); 2) the personality inventory «Types of ethnic identity» (authors were:

H. U. Soldatova, S. V. Ryzhova). Students of the Rivne State University of the Humanities became participants of the research, total number of participants – 72 students of two faculties, aged 19-21 years.

The received data was described and interpreted. The analysis of data makes it possible to explain the content of the auto-stereotype of the Ukrainian. The results of the research prove the positive attitude of respondents to the own ethnic group. Here is list of the personal traits with the largest number of elections under study patriotism, diligence, generosity, keenness, endurance, hospitality.

The analysis of data makes it possible to explain the specific features of representation of elements of the ethnic identity in the self-image.

The article also grounds the perspective of studies of cognitive and emotional-evaluation components of the structure of the ethnic identity.

Key words: *the ethnic paradox of modernity, ethnic self-identification, ethnic identity, national identity, functions of ethnic identity, structure of ethnic identity, auto-stereotypes, self-image.*

Стаття надійшла до редакції 25.11.2021 р.

УДК 159.937.522.4

Северин Алексей

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
<https://orcid.org/0000-0001-7018-8529>.

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.262>

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ПЕРЕБОЛЕВШИХ COVID-19, С ПРЕДМЕТАМИ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

***Аннотация.** В статье анализируется проблема тактильного восприятия предметов с вариативной формой молодыми людьми в период пандемии коронавирусной инфекции COVID-19. В ряде научных статей приведены результаты исследований, в которых описано нарушение психических процессов человека, снижение уровня памяти и мышления, внимания и др. В связи с этим было принято решение: изучить перцептивные действия молодых людей в условиях пандемии коронавирусной инфекции и определить эффективность способов их коррекции. Исследование включало в себя два этапа. На первом этапе осуществлялась диагностика зрительных и тактильных перцептивных действий молодых людей (юношеский возраст). Выборка была составлена из молодых людей в количестве 80 человек. Часть респондентов ($n = 40$ человек) переболели коронавирусной инфекцией Covid-19. Другая часть респондентов ($n = 40$ человек) не болели коронавирусной инфекцией Covid-19. На втором этапе были определены три группы для коррекции перцептивных действий у молодых людей. Для осуществления коррекции применялась специальная тренинговая программа, декоративные домашние крысы в количестве семи особей и др.*

Результаты исследования показали, что у молодых людей (юношеский возраст) после болезни коронавирусной инфекцией значительно снижается точность перцептивных действий и в большей степени деформируется восприятие предметов вариативной формы по сравнению с молодыми людьми, которые не болели коронавирусной инфекцией. После коррекционных мероприятий была установлена эффективность использования тренинговой программы и декоративных крыс для коррекции перцептивных действий молодых людей, переболевших коронавирусной инфекцией.

***Ключевые слова:** Ковид-19, перцептивные действия, восприятие, декоративные крысы, предметы с вариативной формой, юношеский возраст, упругость, коррекция.*

Постановка проблемы. В современных социокультурных условиях развитие психических процессов и становление личности молодых людей происходит наряду с распространением коронавирусной инфекции COVID-19. Пандемия коронавирусной инфекции надолго изменила привычный образ жизни человека и его мироощущения. В связи с этим приобретает актуальность изучение психических процессов человека после перенесения им коронавирусной инфекции, в частности зрительного и тактильного восприятия. Именно с помощью зрения и тактильности человек преимущественно получает информацию об окружающем мире, о свойствах предметов и объектов, ориентируется в пространстве.

Анализ исследований проблемы. В научной литературе изучение перцептивных действий при восприятии предметов вариативной формы представлено в единичных работах (Морина, 2002; Пиаже, 2004; Лосик, 2008; Северин, 2008). Анализируя результаты научных исследований, следует отметить, что в период пандемии COVID-19 у большинства

переболевших людей наблюдаются следующие последствия коронавирусной инфекции: снижение качества жизни, эффективности когнитивных процессов (памяти, мышления и др.), нарушения эмоциональной сферы и поведения, снижение контроля за весом, снижение или прекращение социальной и интеллектуальной активности (Cagnin, 2020; Романов, 2020; Кочетова и Климакова, 2021). Следует отметить, что при этом восприятие предметов вариативной формой людьми после перенесения ими коронавирусной инфекции COVID-19 остается неизученным.

Цель статьи: выявить особенности перцептивных действий молодых людей, переболевших коронавирусной инфекцией COVID-19 и определить эффективность способов их коррекции.

Процедура исследования: В исследовании приняли участие 80 молодых людей в возрасте 19–20 лет. Пол респондентов не учитывался. Из них часть респондентов ($n = 40$) не болели COVID-19, а другая половина ($n = 40$) – переболели коронавирусной инфекцией. Исследование проводилось в течение семи месяцев (три месяца – диагностическая часть исследования, четыре месяца – эмпирическая проверка эффективности способов коррекции перцептивных действий). Применялись методы: методика измерения *сформированности навыка перцептивных действий* подростков с предметами вариативной формы и методика «Фокус внимания» (авт. Северин), специальная тренинговая программа – тренажер для развития психических процессов и двигательных навыков (авт. Северин и Данилевич), сенсорные наборы предметов и декоративные домашние крысы. Для обработки данных использовались методы математической статистики: φ^* критерий Фишера.

Изложение основного материала исследования. Проведение исследования было организовано в два этапа. На первом этапе осуществлялась диагностика зрительных и тактильных перцептивных действий молодых людей.

Для определения степени точности тактильных перцепций применялась методика измерения *сформированности навыка перцептивных действий* подростков с предметами вариативной формы (авт. Северин). Респондентам предъявлялись предметы вариативной формы (девять сердечек), с которыми они могли манипулировать в течение 1–2 мин. (рис. 1).

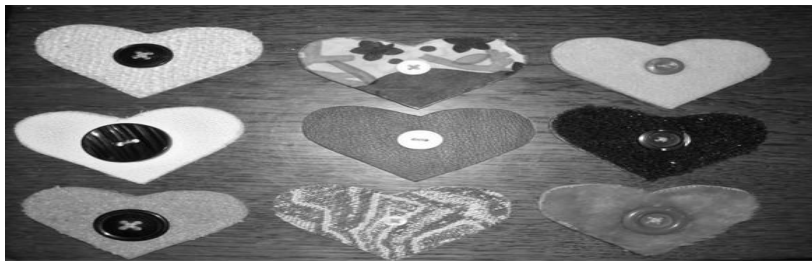


Рис 1. Предметы вариативной формы

Затем респондентам давалась инструкция: «Вам будут предъявляться попарно предметы (фигурки – «сердечки»). Вы должны в течение 20 секунд оценить в баллах различие свойств у этих предметов по шкале от 0 до 9 баллов (0 баллов – отсутствие различия, 9 баллов максимальное различие у предъявленных пар предметов набора). Оценку различий предметов в баллах сообщайте устно экспериментатору. Затем предъявлялась для оценки различий новая пара предметов и т. д.»

Точность работы оси упругости определялась путем построения нескольких шкал и сопоставления максимально похожей шкалы со шкалой упругости с учетом ранга девяти предметов (стимулов) по признаку упругости, оценки степени совпадения субъективной оценки и объективных показателей упругости, порядком расположения девяти предметов на оси их упругости.

Диагностика проводилась отдельно в первой (не болели COVID-19) и во второй группе (переболели COVID-19) респондентов. Было установлено, что точность перцептивных действий с предметами вариативной формы значительно выше у

респондентов первой группы, чем у респондентов второй группы $\varphi^*_{эмп} = 5,63$; $p \leq 0,01$ (см. табл. 1).

Таблица 1

Точность тактильных перцепций респондентов разных групп

Точность шкалы упругости	Респонденты, не болевшие COVID-19, %	Респонденты, переболевшие COVID-19, %
высокая	88 %	29,3 %
низкая	12 %	70,7 %

Диагностика зрительных перцепций проводилась посредством методики «Фокус внимания» (авт. Северин). Респондентам предлагался компьютерный тест с сюжетами из компьютерных видеоигр, которые необходимо было рассматривать и потом ввести краткое описание увиденного при помощи ключевых слов (после каждой картинки). Диагностика проводилась также отдельно в первой (не болели COVID-19) и во второй группе (переболели COVID-19) респондентов. Было выявлено, что у респондентов первой группы преобладает выраженность фокального вид внимания, а у респондентов второй группы – амбьентный вид внимания $\varphi^*_{эмп} = 7,02$; $p \leq 0,01$ (см. табл. 2).

Таблица 2

Выраженность фокуса внимания у респондентов разных групп

Фокус внимания	Респонденты, не болевшие COVID-19, %	Респонденты, переболевшие COVID-19, %
фокальное внимание	90 %	20 %
амбьентное внимание	3 %	50,7 %
смешанное внимание	7 %	29,3 %

После диагностического этапа проводился второй этап. На втором коррекционном этапе были определены три группы респондентов из числа опрошенных молодых людей, которые переболели коронавирусной инфекцией COVID-19, для коррекции перцептивных действий, соответственно ($n_1 = 7$, $n_2 = 7$, $n_3 = 7$). Приведем краткое описание этих групп: первая группа из семи человек – контрольная (с респондентами не проводились коррекционные мероприятия, только устные беседы); вторая группа (семь респондентов) – экспериментальная (с респондентами применялась специальная тренинговая программа – тренажер для развития психических процессов и двигательных навыков); третья группа (семь респондентов) – экспериментальная (с респондентами проводились занятия с привлечением домашних декоративных крыс в возрасте двух лет и в количестве семи особей).

С каждой группой через четыре месяца (после отсутствия / проведения коррекционных мероприятий) проводилась диагностика зрительных и тактильных перцепций. Полученные результаты показали, что в первой контрольной группе практически не произошло значительных изменений в улучшении точности перцептивных действий (только у одного респондента улучшились зрительные перцепции, тактильные перцепции остались на прежнем уровне). Во второй группе (экспериментальной) после применения тренажера для развития психических процессов и двигательных навыков произошли улучшения перцептивных действий (у 4 респондентов улучшились тактильные перцепции, у 6 респондентов улучшились зрительные перцепции).

Приведем краткое описание тренажера (авт. Северин, Данилевич): тренажер представляет собой батарею тестов, включающих задания на изучение памяти, восприятия, двигательных навыков (3d рисунки – компьютеризированный вариант изучения пространственных представлений методом хронометрии умственных действий (Шепард); кубики на изучение восприятия, памяти и двигательных навыков, шкала приборов и кубики-2 – на изучение памяти, реакция – на изучение скорости реакции обследуемого и др.).

После выполнения задания высвечивается время, потраченное на ответы, и общая погрешность ответов. При этом становится невозможным дать повторный ответ на задания при входе в систему тестов. На рис. 2 наглядно продемонстрированы панели тренажера (регистрационная для респондентов и заданий):

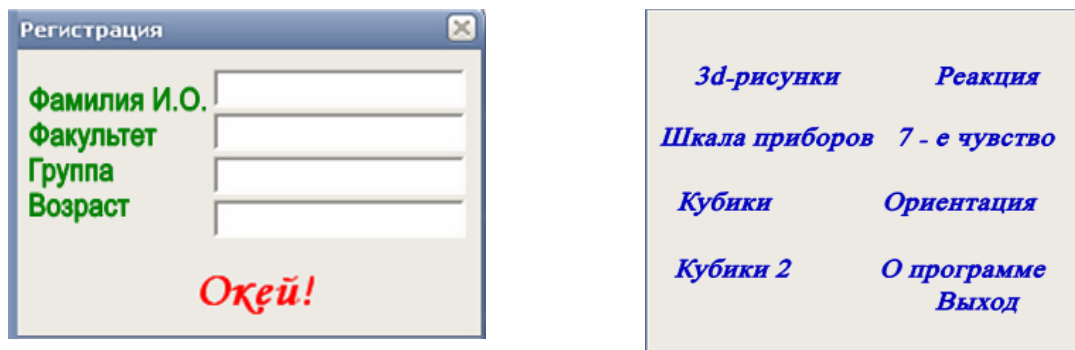


Рис 2. Панели тренажера

В третьей группе (экспериментальной) мероприятия проводились с применением сенсорных наборов из предметов вариативной формы, а также посредством общения с респондентов с домашними декоративными крысами, которых они брали на руки, играли с ними, решали совместно логические и сенсорно-перцептивные задачи). В третьей группе у всех респондентов улучшились перцептивные действия (у респондентов улучшились зрительные перцепции – у шести сформировался фокальный фокус внимания и у одного – смешанный фокус внимания, у всех семи респондентов повысилась точность тактильных перцепций).

Представим полученные результаты в следующей табл. 3.

Таблица 3

Выраженность низкого уровня перцептивных действий у респондентов контрольной и экспериментальных групп до и после коррекции

Группы респондентов, переболевших COVID-19	Зрительные перцепции, %		Тактильные Перцепции, %	
	до	после	до	после
Контрольная группа 1	100 %	85,7 %	100 %	100 %
Экспериментальная группа 2	100 %	14,3 %	100 %	42,8 %
Экспериментальная группа 3	100 %	14,3 %	100 %	0 %

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: у большинства респондентов после того, как они переболели коронавирусной инфекцией COVID-19, происходит значительное ухудшение зрительных и тактильных перцепций с предметами вариативной формы. После проведения коррекции было установлено, что наиболее эффективной формой выступает работа респондентов с искусственно созданными сенсорными наборами из предметов вариативной формы и «живыми» объектами вариативной формы (то есть декоративными домашними крысками). Также обнаружилась эффективность и применения специального тренажера из системы тестов для большей половины респондентов. Перспектива дальнейших исследований может заключаться в учете половых особенностей молодых людей (девушек и юношей) при изучении их перцептивных действий с предметами вариативной формы.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ:

- Морина, Н. Л. (2002). Восприятие упругости и медицинская диагностика. *Психологическая наука и образование*, 4, 70-87.
- Пижае, Ж. (2004). *Генетическая эпистемология*. Санкт-Петербург: Питер.
- Лосик, Г. В. (2008). *Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект*. Минск: ОИПИ НАН Беларуси.
- Северин, А. В. (2008). Исследование перцептивных действий подростков при восприятии предметов с вариативной формой. В *Экспериментальные исследования речи: традиции школы Б. А. Бенедиктова и современность* (с.141-145). Минск: МГЛУ.
- Романов, Б. К. (2020). Коронавирусная инфекция COVID-2019. *Безопасность и риск фармакотерапии*, 8, 3-8. DOI:10.30895/2312-7821-2020-8-1-3-8.
- Кочетова, Ю. А., & Климакова М. В. (2021). Исследования психического состояния людей в условиях пандемии COVID-19. *Современная зарубежная психология*, 1, 48-56. DOI:10.17759/jmfp.20205.
- Cagnin, A. (2020). Behavioral and psychological effects of coronavirus Disease-19 quarantine in patients with dementia. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 15. DOI:10.3389/fpsy.2020.578015.

REFERENCES

- Morina, N. L. (2002). Vospriyatiye uprugosti i meditsinskaya diagnostika [Perception of elasticity and medical diagnostics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 4, 70-87. [in Russian].
- Piazhe, Zh. (2004). *Geneticheskaya epistemologiya [Genetic epistemology]*. Sant-Peterburg: Piter. [in Russian].
- Losik, G. V. (2008). *Pertseptivnyye deystviya cheloveka. Kiberneticheskiy aspekt [Human perceptual actions. The cybernetic aspect]*. Minsk: OIPI NAN Belarusi. [in Russian].
- Severin, A. V. (2008). Issledovanie perceptivnyh dejstvij podrostkov pri vospriyatii predmetov s variativnoj formoj [Study of adolescents' perceptual actions when perceiving objects with variable form]. V *Ekspierimental'nye issledovaniya rechi: tradicii shkoly B. A. Benediktova i sovremennost'* (s. 141-145). Minsk: MGLU. [in Russian].
- Romanov, B. K. (2020). Koronavirusnaya infekciya COVID-2019 [Coronavirus infection COVID-2019]. *Bezopasnost' i risk farmakoterapii*, 8, 3-8. DOI:10.30895/2312-7821-2020-8-1-3-8. [in Russian].
- Kochetova, YU. A., & Klimakova, M. V. (2021). Issledovaniya psihicheskogo sostoyaniya lyudej v usloviyah pandemii COVID-19 [Research on the mental state of people in the context of the COVID-19 pandemic]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*, 1, 48-56. DOI:10.17759/jmfp.20205. [in Russian].
- Cagnin, A. (2020). Behavioral and psychological effects of coronavirus Disease-19 quarantine in patients with dementia. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 15. DOI:10.3389/fpsy.2020.578015. [in English].

PERCEPTIVE ACTIONS WITH OBJECTS OF VARIATIVE FORM AND THEIR CORRECTION AMONG YOUNG PEOPLE RECOVERED AFTER COVID-19**Severin Aleksei,**

Candidate of psychological Sciences, associate Professor,

Department of Psychology,

Brest State A.S. Pushkin University,

Brest, Belarus

<https://orcid.org/0000-0001-7018-8529>.DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.262>

Abstract. *The article analyzes the problem of tactile perception of objects with a variable form by young people during the COVID-19 coronavirus pandemic. A number of scientific articles provide the results of studies that describe a violation of human mental processes, a decrease in the level of memory and thinking, attention, etc. In this regard, a decision was made: to study the perceptual actions of young people in the context of a coronavirus infection pandemic and to determine the effectiveness of methods for their correction. The research included two stages. At the first stage, the diagnosis of visual and tactile perceptual actions of young people (adolescence) was carried out. The sample was made up of 80 young people. Some of the respondents (n = 40 people) have had a coronavirus infection Covid-19. Another part of the respondents (also n = 40 people) did not have a coronavirus infection Covid-19. At the second stage, three groups were identified for the correction of perceptual actions in young people. To carry out the correction, a special training program was used, decorative domestic rats in the amount of seven individuals, etc.*

The results of the study showed that in young people (adolescence) after illness with coronavirus infection, the accuracy of perceptual actions is significantly reduced and the perception of objects of variable form is more deformed in comparison with young people who have had coronavirus infection. After corrective measures, the effectiveness of using the training program and decorative rats for correcting the perceptual actions of young people who had had coronavirus infection was established.

Key words: *Covid-19, perceptual actions, perception, decorative rats, objects with variable form, adolescence, elasticity, correction.*

Стаття надійшла до редакції 5.11.2021 р

УДК 159.9:37.032

Сервачак Олена

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри історії та права
Донецького національного технічного університету
Покровськ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-4395-4085>

Романій Світлана

старший викладач кафедри історії та права
Донецького національного технічного університету
Покровськ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8372-1775>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.248>

ДО ПРОБЛЕМИ САМОПІЗНАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. Сучасне українське суспільство, яке характеризується соціально-політичною напруженістю та нестабільністю, викликає у молоді невпевненість в майбутньому, розхитує внутрішні орієнтири, погіршує стан психологічного та фізичного здоров'я, загострює проблему самовизначення та самореалізації. Нами було проаналізовано низку останніх досліджень з проблеми соціалізації особистості, самопізнання та самовизначення, розглянуто засоби та підходи активізації цих процесів. Розглянувши досвід науковців, ми зрозуміли, що сучасна українська психологічна наука розглядає самовизначення як один з аспектів соціалізації особистості, актуальну соціально-психологічну проблему формування свідомості, способу життя людини, яке потребує більшого теоретичного та практичного вивчення. Навчальний процес вищої школи може стати важливим етапом формування багатьох цінних навичок «в спілкуванні» зі своїм внутрішнім світом. Тому, нами було проведено опитування учнів школи та студентів закладу вищої освіти з метою дослідити взаємозв'язок, взаємовплив навчального процесу вищої школи та процесів особистісного самопізнання, самоусвідомлення та самовизначення молоді, окреслити можливості створення сприятливого, мотивуючого та стимулюючого освітнього простору. Після вивчення результатів, нами було визначено, що підвищення ступеня самостійності студентів є закономірним, пов'язаним зі зміною життєвих обставин. Обізнаність та здатність приймати рішення, планувати своє професійне життя знаходяться на середньому та низькому рівнях. А це свідчить про те, що навчання на перших курсах університету не вплинуло на зростання внутрішньої професійної готовності. Тому виникає потреба у цілеспрямованій роботі з навчання та розвитку компонентів кар'єрної готовності серед молоді. В сучасному процесі перегляду підходів до підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти, постановки нових завдань, пошуку оптимальних моделей та педагогічних, технічних, соціальних засобів їх ефективного втілення важливо приділити особливу увагу саме особистісному та професійному самовизначенню. В ході дослідження ми впевнилися, що саме студентські роки можуть стати важливим життєвим ресурсом, етапом становлення особистості як суб'єкта побудови життєвої траєкторії, її реалізації за умови створення сприятливих умов для самопізнання.

Ключові слова: самореалізація, самовизначення, психологічна стійкість, мотивуючий освітній простір, професійна зрілість.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство, яке характеризується соціально-політичною напруженістю та нестабільністю, викликає невпевненість у людей, а особливо молодих, щодо майбутнього, розхитує внутрішні орієнтири, веде до пошуку нових ідеалів та загострює стан психологічного та фізичного здоров'я, загострює проблему самовизначення та самореалізації молоді.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Соціологи й педагоги на початку минулого століття почали вивчати основні механізми соціалізації особистості та зайнялися пошуком ефективних засобів активізації процесу самопізнання та самовизначення як відносно самостійних етапів соціалізації, в яких юна людина може спиратися вже на власні уявлення, власні бажання та активно докладати власні сили. Зростання інтересу до проблем самовизначення призвело до формування різних підходів вивчення та розуміння процесу свідомого прагнення особистості зайняти певну внутрішню позицію та певну міжособистісну, соціальну, професійну роль. Сучасна українська психологічна наука розглядає самовизначення як один з аспектів соціалізації особистості, актуальну соціально-психологічну проблему формування свідомості, способу життя людини, що потребує більшого теоретичного та практичного вивчення. Самовизначення особистості підлітка та юнака залежить від багатьох складових: це й історія його становлення, численні організовані та стихійні впливи оточення, багато з яких складно назвати конструктивними; біологічні особливості нервової системи та загальний стан здоров'я, які разом створюють передумови психічної стійкості; готовності брати відповідальність за своє життя, від вибору життєвої мети та пріоритетів, від того, наскільки вони мають розвинуті рефлексивні навички, сформовані уявлення про своє місце у відносинах – професійних та міжособистісних (Боришевський, 2010).

Навчальний процес вищої школи, крім теоретичної підготовки дає можливість набутти вміння використовувати знання на практиці, підготуватися до адекватного сприйняття та ефективного вирішення труднощів у майбутній професійній діяльності та може стати важливим етапом формування багатьох цінних навичок «в спілкуванні» зі своїм внутрішнім світом, в плеканні вміння приймати себе сьогоднішнього, будувати перспективи свого розвитку, вмінні бачити проблемні моменти, адаптуватися, приймати важливі рішення та підтримувати себе на шляху до їх реалізації. Навчальна діяльність є основним інструментом удосконалення особистості молодої людини, розвитку її потенціалу. У процесі навчання й спілкування студент усвідомлює свої здібності та інтереси, починає свідомо аналізувати свої сильні та слабкі сторони, пізнає свої відмінності від інших, послідовно корегує засвоєні з дитинства батьківські культурні, соціальні, ціннісні настанови, корегує мотиваційно-регуляторну сферу і формує власне бачення свого майбутнього (Бех, 2014).

Мета статті: дослідити взаємозв'язок, взаємовплив навчального процесу вищої школи та процесів особистісного самопізнання, самоусвідомлення та самовизначення студентської молоді; окреслити можливості створення сприятливого, мотивуючого та стимулюючого освітнього простору вищої навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студенти, незалежно від обраного ними факультету та спеціальності, одночасно включені, як на свідомому, так й на неусвідомленому рівні, в процеси самопізнання та оволодіння професійними знаннями та навичками. Таке занурення в себе та свою майбутню сферу діяльності пов'язано з умовами життя молоді, вимогами близького оточення, загальними стереотипами, бажанням відповідати загальним шаблонам успіху, але, в першу чергу, базується на вікових завданнях особистісного формування. Тому важливо, щоб процес навчання будувався як діалог між теперішнім та майбутнім, між професійним та особистісним розвитком, між тим, що вже вміє молода людина, якими навичками володіє та тим, що вважає цінним та корисним.

Особливістю свідомості людини є сприйняття навчального матеріалу й всього нового крізь призму важливості «особисто для мене». Якщо студент має активне особистісне сприйняття об'єкта пізнання, він починає задавати нові важливі для нього питання про цей об'єкт, висувати додаткові вимоги, виявляти глибокий інтерес до матеріалу. Так починається

дуалістичне поєднання навчання та особистісного самовизначення, яке відкриває можливості для формування живого сприйняття себе. А це, у свою чергу, сприяє активному розвитку особистості та допомагає молоді опинитися в нескінченно різноманітному життєвому та професійному просторі. Про неподільність ціннісно-сміслової сфери студентів свідчать відповіді на запитання про мету та цінність професійної діяльності. Для більшості з них – це дуже складне питання, на яке вони поки не можуть дати обґрунтованої відповіді.

Курси гуманітарних дисциплін, що викладаються у закладах вищої освіти, відкривають студентам унікальний духовний світ людини, але традиційний спосіб навчання, орієнтований на пізнання наукових теорій, явищ, механізмів та закономірностей, не дозволяє молодій особі знайти відповіді на основні питання: «Хто я? Як знайти своє місце в житті? Як досягти успіху в житті та кар'єрі? У чому саме полягає мій успіх?». Крім того, починаючи з першого курсу у студентів технічних спеціальностей залишається дуже мало предметів такого типу. До того ж, від першокурсників вони часто отримують статус неважливих, неактуальних для них.

На нашу думку, одним із головних завдань усіх навчальних дисциплін, що становлять основу професійної підготовки, є створення в навчальному процесі таких умов, які активізують внутрішній процес пізнання та самовизначення. При вивченні матеріалу викладачам слід звертати увагу на питання, які студент повинен ставити самому собі стосовно тематики, зв'язку з його реальним та уявним майбутнім життям, на ідеї про те, як цей матеріал можна включити в подальші життєві та кар'єрні перспективи. Візуалізація або відтворення в ділових іграх, тренувальних вправах певних «образів» майбутнього, віртуальні та реальні зустрічі з індустрією та її представниками можуть бути цінними, допомогти «зустрітися» особистості студента зі своїм майбутнім, «випробувати» деякі моделі професійної діяльності та життя. Розробка алгоритмів вирішення конкретних професійних проблемних ситуацій у комунікації може стати ефективним інструментом формування мотивації до успішного вирішення проблем у своєму житті, розвитку самостійності та ініціативи у прийнятті рішень, розвивати психологічну стійкість (Гуменюк, 2001). Такі форми роботи сприяють накопиченню позитивного досвіду процесу життєтворчості та більш успішній адаптації до професійної діяльності та самореалізації особистості.

Актуалізація відповідних почуттів та емоцій у процесі пізнання нового допомагає студенту пізнати особисто себе. Інтелектуальна робота над пошуком, осмисленням своєї ціннісно-сміслової сфери і буде тим засобом, за допомогою якого у свідомості молодої людини виникає потреба в такому внутрішньому діалозі. Яку інформацію з тексту навчального матеріалу студент «витягне» та вважатиме важливою для себе, які оцінки він дасть отриманій інформації, які знання сформує його світогляд – це визначатимуть ціннісні та смислові вподобання його світогляду, рівень соціально-професійної та життєвої активності. Це встановлює єдність, спрямованість в один бік навчальної діяльності та процесу самовизначення особистості, що відкриває реальні можливості для формування зрілої особистості та сприяє розвитку всіх її компонентів.

Сучасні динамічні зміни на ринку праці, вплив глобальних соціально-економічних процесів на сьогодення України не залишає в стороні систему вищої освіти, потребує перегляду підходів до підготовки майбутніх фахівців, виділення питань, які є пріоритетними на сучасному етапі формування нової школи, побудови нових концепцій, моделей, розробки ефективних технологій.

Професія – це свідомий вибір напрямку діяльності, де кожен повинен докладати майже максимум зусиль. Проблема підготовки молодої людини до професійного самовизначення набуває особливої актуальності у світі потенційно безмежних можливостей, різноманіття професій і, водночас, економічної та соціальної нестабільності нашої держави. На законодавчому рівні в Україні гарантується право вільного вибору професії, безкоштовна допомога державних служб у виборі роботи відповідно освіти, кваліфікації, потреб суспільства. Проте молодь продовжує приймати кар'єрні рішення, які не відповідають сучасним тенденціям і потребам, що підтверджується фактами: за даними Державної служби

статистики нашої країни рівень безробіття серед молодих українців стабільно вищий, ніж в інших вікових групах: 15,7-23,1%. Крім того, 52% – взагалі не працюють за фахом, оскільки вже маючи диплом, починають розуміти помилку обраної спеціальності, її невідповідність інтересам, навичкам, характеристикам темпераменту тощо. Молодіжне безробіття та невідповідність роботи набутій кваліфікації викликано низкою економічних і соціальних причин, у тому числі й відсутністю цілеспрямованої та ефективної профорієнтаційної роботи серед молоді. Також, молодіжне безробіття призводить до збільшення державних витрат через пільги, недоплату податків до державного бюджету. Молодь, що не працює, схильна до тривалого безробіття, частіше має проблеми зі здоров'ям, обирає ризиковану поведінку, вчиняє злочини. Усі ці проблеми прямо чи опосередковано впливають на економічне та соціальне становище України в цілому (Яремко, 2016).

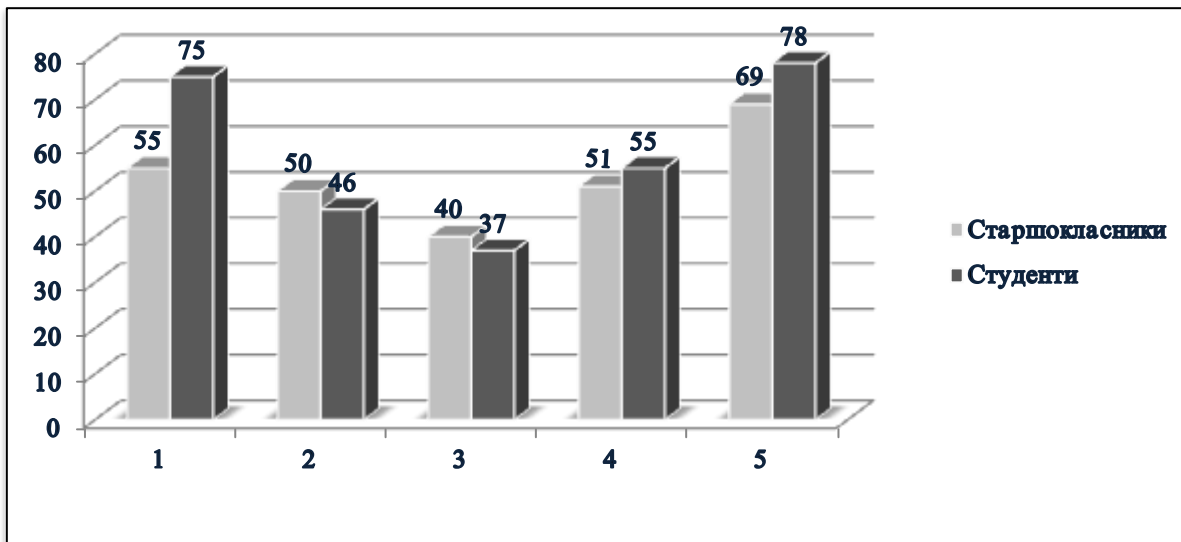
Виважена позиція молоді в процесі вибору професії формує мотивацію суб'єкта навчально-виховного процесу, позитивно впливає на якість освіти. З іншого боку, невдалий вибір створює проблемну ситуацію в навчальному процесі через небажання учнів докладати максимально можливих зусиль у здобутті знань, які вже не мають для них особливої цінності.

В роботі Чернявської (2001), яка вивчала питання професійної підготовки молоді, введено поняття «професійної готовності», яке передбачає наявність наступних складових: 1) автономія, оскільки молода людина буде задоволена своїм професійним рішенням (вибір професії, місця навчання, місця роботи тощо) лише в тому випадку, коли сприйматиме це як своє рішення, а не нав'язане ззовні; 2) знання світу професій та вміння співвідносити інформацію зі своїми характеристиками; 3) володіння достатньою кількістю інформації як про світ професій загалом, окремі професії чи групи професій, так й про особисті здібності, інтереси, темпоральні характеристики тощо. Наступними параметрами моделі «професійної готовності» Чернявської визначено здатність приймати рішення та планувати своє професійне життя та емоційне ставлення до ситуації вибору. Прийняття рішення завжди супроводжується емоційними переживаннями, які здійснюють дуже часто набагато більший вплив, ніж логічна оцінка реальної ситуації та наслідків того чи іншого рішення. Емоційна складова у формуванні професійних уподобань проявляється в позитивному чи негативному загальному емоційному стані, життєвому оптимізмі чи песимізмі, рівні емоційної врівноваженості та здатності справлятися з невдачами, у відношенні до конкретного вибору.

Для визначення рівня готовності учнів та студентів Покровська до прийняття адекватного професійного вибору автори використали діагностичну методичку Чернявської (2001) «Професійна готовність», що являє собою анкету з 99-ти запитань, розділених за п'ятьма шкалами: автономність, інформованість, орієнтація в часі, прийняття рішення, емоційне ставлення. Усі запитання були перевірені на складність та дискримінативність, відповідають критеріям відбору завдань. Достовірність критеріїв визначали методом експертних оцінок, порівнянням результатів груп юнаків та дівчат, за результатами факторного аналізу.

Для проведення емпіричного дослідження було залучено учнів ЗОШ №35 м. Родинське Донецької області та студентів другого курсу ДВНЗ ДонНТУ віком 16-19 років. Було проведено дві серії опитувань серед 110 респондентів: січень 2017 року та травень 2021 року. Отримані результати можна звести до наступних положень (мал.1).

Результати дослідження наступні: показник автономності середній у обох респондентів: 55% у школярів та 75% у студентів; рівень поінформованості – 50% і 46%; показники здатності приймати рішення та планувати своє: 40% і 37%, на середньому рівні показник планування – 51% та 55%; досить високий рівень емоційного ставлення: 69% та 78%.



Примітка 1.Автономія; 2.Інформованість; 3.Прийняття рішення; 4.Планування; 5.Емоційне ставлення*

Мал.1. Результати дослідження за методикою «Професійна готовність» (авт.Чернявська А. П.)

Отже, спостерігаємо незначну динаміку показників професійної готовності в період 1-2 курсів у закладі вищої освіти. Підвищення ступеня самостійності студентів є закономірним, пов'язаним зі зміною життєвих обставин, а саме місця проживання, оточення, появою нових обов'язків. Показники шкали обізнаність та здатність приймати рішення, планувати своє професійне життя знаходяться на середньому та низькому рівнях. Можемо робити висновок, що навчання на перших курсах університету не вплинуло на зростання внутрішньої професійної готовності. Тому виникає потреба у цілеспрямованій роботі з навчання та розвитку компонентів кар'єрної готовності серед молоді. Відомо багато моделей професійної орієнтації, технологій та методів, які впроваджуються на практиці установами, організаціями, державними та приватними компаніями. Разом з допомогою інформаційного характеру для корегування професійного напрямку пріоритетними мають бути: формування автономності, вміння оцінювання своїх можливостей в умовах ринку праці, бажання конкурувати та бути мобільним (Муратова, 2007).

Лише комплексний підхід, що включав би в себе різноманітні заходи, може слугувати засобом ефективного вирішення проблеми низького рівня професійної готовності молоді та може значно вплинути на удосконалення всіх досліджуваних показників професійної готовності. Наприклад, інформативний підхід надасть людині різноманітну інформацію про попит на ринку праці, перспективи окремих професій, закони світу професій загалом. Основне його завдання – допомогти людині навчитися правильно шукати необхідну інформацію, виходячи зі своїх потреб. Діагностично-консультаційний підхід має на меті визначити схильність молодої людини до певної професії відносно її особистісних характеристик (профорієнтаційне консультування, психологічні тести, ділові ігри, моделювання професійних ситуацій). Еволюційний підхід має за мету допомогти людині сформувати важливі професійні якості, набути необхідних знань, умінь, навичок (семінари, консультації, ігрові та рольові ігри, тренінги). Не останню роль відіграє також компетентність та підготовленість педагогів до профорієнтаційної діяльності серед старшокласників (Попеско, 2010).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, створення системи підготовки молоді до свідомої, виваженої та незалежної позиції в ситуації професійного вибору може стати основою для підвищення якості навчального процесу студентів закладів вищої освіти України. В сучасному процесі перегляду підходів до підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, постановки нових завдань, пошуку оптимальних моделей та

педагогічних, технічних, соціальних засобів їх ефективного втілення, важливо приділити особливу увагу саме особистісному та професійному самовизначенню, яке є центральним моментом вікового етапу розвитку студентської молоді. Саме, роки навчання у вищій школі можуть стати важливим життєвим ресурсом, етапом становлення особистості як суб'єкта побудови життєвої траєкторії, її реалізації за умови створення сприятливих умов для самопізнання та можливостей життєтворчості особистості.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бех, І. Д. (2014). Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення і шляхи реалізації. *Педагогіка і психологія*, 1, 12-17.
- Боришевський, М. (2010). *Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності* : Монографія. Київ: Академвидав.
- Гуменюк, О. (2001). Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*, 2, 33-76.
- Дементьев, И. В. (2008). Профессиональная ориентация: анализ научных подходов. *Кированне у адукацыі*, 11, 56-62.
- Муратова, А. А. (2007). Профессиональная ориентация как компонент предпрофильной подготовки. Зарубежный опыт. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. Взято с <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped9.htm>.
- Попеско, Е. Б. (2010). Компоненты готовности будущих социальных педагогов к профориентации старшеклассников. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, 26, 198-205. Взято с http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2010_26_3/popesko.pdf.
- Чернявская, А. П. (2001). Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. Москва: Владос-Пресс.
- Яремко, В. (2016). Думать о будущем: как профориентация школьников поможет экономике. *ЛІГА. Бізнес*. Взято з <https://biz.liga.net/all/all/article/dumat-o-budushchem-kak-proforientatsiya-shkolnikov-pomozhet-ekonomike-4073772>.

REFERENCES

- Bekh, I. D. (2014). Innovatsiina vykhovna tekhnolohiia: sutnisni polozhennia i shliakhy realizatsii [Innovative educational technology: essential provisions and ways of realization]. *Pedahohika i psykholohiia*, 1, 12-17. [in Ukrainian].
- Boryshevskiy, M. (2010). *Doroha do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti* [The road to self: From the foundations of subjectivity to the heights of spirituality] : Monohrafiia. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
- Humeniuk, O. (2001). Samotvorennia Ya-kontseptsii za modulno-rozvyvalnoi orhsystemy [Self-creation of self-concept in a modular developmental organizational system]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 2, 33-76. [in Ukrainian].
- Demytyev, I. V. (2008). Professionalnaya oriyentatsiya: analiz nauchnykh podkhodov [Career guidance: an analysis of scientific approaches]. *Kiravanne u adukatsyi*, 11, 56-62. [in Russian].
- Muratova, A. A. (2007). Professionalnaya oriyentatsiya kak komponent predprofilnoy podgotovki. Zarubezhnyy opyt [Professional orientation as a component of pre-profile training. Foreign experience]. *Zhurnal nauchnykh publikatsiy aspirantov i doktorantov*. Vzyato s <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped9.htm>. [in Russian].
- Popesko, E. B. (2010). Komponenty gotovnosti budushchikh sotsialnykh pedagogov k proforiyentatsii starsheklassnikov [Components of the readiness of future social educators for vocational guidance of high school students]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia*, 26, 198-205. [in Russian].
- Chernyavskaya, A. P. (2001). *Psikhologicheskoye konsultirovaniye po professionalnoy oriyentatsii* [Psychological counseling for vocational guidance]. Moskva: Vladoss-Press. [in Russian].

Yaremko, V. (2016). Dumat o budushchem: kak prof riyentatsiya shkolnikov pomozhet ekonomike [Thinking about the future: how vocational guidance of schoolchildren will help the economy]. LIHA. Biznes. Vziato z <https://biz.liga.net/all/all/article/dumat-o-budushchem-kak-proforientatsiya-shkolnikov-pomozhet-ekonomike-4073772>. [in Russian].

ON THE PROBLEM OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-DETERMINATION AND SELF-KNOWLEDGE

Olena Servachak

candidate of psychological sciences,
associate Professor of History and Law Chair
of Donetsk National Technical University
Pokrovsk, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-4395-4085>.

Svitlana Romaniy

senior teacher of History and Law Chair
Donetsk National Technical University
Pokrovsk, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8372-1775>.

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.248>

Abstract. *We have analyzed a number of recent studies on the problem of socialization, individual's self-knowledge, self-determination and the means of intensifying these processes. We consider self-determination one of the aspects of socialization of the individual and a current socio-psychological problem, which requires more theoretical and practical examination. The educational process of higher education can be an important stage in the formation of many valuable skills for students to "communicate" with their inner world. Therefore, we conducted a survey of schoolchildren and students of higher education in order to explore the relationship between the higher education and personal self-knowledge, self-awareness and self-determination of young people, to identify opportunities for creating a favorable, motivating and stimulating educational space. The results showed that increasing the degree of students' independence is a natural process, associated with life changing circumstances. The structures of awareness, planning and ability to make decisions are still at the medium and even low levels. This indicates that the first year of university did not affect the growth of internal professional readiness. Therefore, there is a need for purposeful work on training and development of components of career readiness among young people. In the modern process of reviewing approaches to the training of specialists in higher education institutions, setting new goals, finding optimal models and pedagogical, technical, social means of their effective implementation, it is important to pay special attention to personal and professional self-determination. Thus, it can be emphasized that an important task of higher education is to create a favorable, motivating and stimulating educational space that activates the internal process of cognition and self-determination, as well as creativity of the young person.*

Key words: *self-realization, self-determination, psychological stability, motivating educational space, professional competence.*

Стаття надійшла до редакції 20.10.2021 р.

УДК 159.923.32:316.772.5

Северин Алексей

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Брестского государственного университета
имени А. С. Пушкина
<https://orcid.org/0000-0001-7018-8529>.

Зубарева Наталья

преподаватель кафедры психологии
Брестского государственного университета
имени А. С. Пушкина
<https://orcid.org/0000-0002-3309-2824>
DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v.1i17.265>

ОСОБЕННОСТИ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

***Аннотация.** В статье анализируется проблема морального развития личности. Нарушение моральных норм, которые приняты в обществе, приводит к появлению девиаций, отклонений в эмоциях, мышлении и поведении человека. Распространение в обществе информационных и компьютерных технологий создает риски формирования Интернет-зависимости у молодых людей. Авторами высказывается гипотеза о неготовности большинства девушек и юношей к гуманному взаимодействию с информационными технологиями. В связи с этим проводилось исследование морально-этической ответственности молодых людей, также определялся уровень их Интернет-зависимости. Выборка была составлена из 72 респондентов юношеского возраста (40 девушек и 32 юноши).*

Результаты исследования показали, что у молодых людей (юношеский возраст) выявлены разные уровни Интернет-зависимости: отсутствие зависимости, группа риска появления зависимости, интернет-аддикция. У молодых людей также были выявлены разные уровни морально-этической ответственности личности. Сравнительный анализ данных позволил установить наличие взаимосвязи между низким уровнем морально-этической ответственности и наличием интернет-аддикции.

Ключевые слова: морально-нравственная сфера, юноши, девушки, Интернет-зависимость, морально-этическая ответственность, личность.

Постановка проблемы. Информационно-компьютерные технологии получают сегодня настолько широкое распространение, что охватывают практически все сферы жизни и деятельности человека. Проблема состоит в том, что для организации эффективно-гуманного взаимодействия с данными технологиями человеку необходима определенная психологическая настройка пользователя, моральная устойчивость и социально-психологическая подготовка (Бабаева и Войскунский, 1998). Юношеский же возраст характеризуется продолжающимся становлением самосознания, формированием ценностных ориентаций и социальных установок, личностного и профессионального самоопределения, мировоззрения и т. д. Все вышеуказанное указывает на то, что еще молодые люди еще социально и нравственно неподготовлены к эффективно-гуманному взаимодействию с информационно-компьютерными технологиями. В итоге девушки и юноши могут попасть в группу риска, у них может сформироваться Интернет-зависимость (Голберг, 1996), произойти нравственное опустошение, сужение спектра жизненных приоритетов и ценностей, нарушение социально-психологической адаптации, бегство от реального мира в

виртуальный и др.

Анализ исследований проблемы. Анализ работ, посвященных изучению морально-нравственной сферы, рассматривает в основном персонологическое направление, он ориентируется на индивидуальные различия у взрослых людей, даже если эти различия трансформируются с течением времени и жизненным опытом. Эмпирические исследования, позволяющие выявлять существенные особенности моральной сферы взрослых людей, закономерности ее становления и функционирования, появились сравнительно недавно в XX веке (Козлова, 2014; Колпакова, 2016). Персонологический подход, как один из основных направлений в эмпирическом исследовании моральности / нравственности рассматривает две позиции исследователей: первая – метод «образца», в котором рассматривают известных в истории лиц, деятельность которых признана обществом высокоморальной; и вторую – метод профиля личности. Определение профиля личности, позволит, безусловно, направить воспитание в необходимое для развития моральных черт, русло. Определяя, какие черты стоит «поощрять» в конкретном сообществе, можно формировать нравственное поведение. Метод образца начинается с выявления лиц, признанных обществом как моральные личности. А затем, с помощью различных опросников на изучение личности, исследует их, делая упор не только на нравственную сторону личности, но на изучение личности в целом. Изучая такие «образцы», ученые (Colby & Damon, 1992) пришли к выводу, что не у всех этих лиц есть моральные черты личности. Есть так называемые «не моральные»: пренебрежение риском, позитивное отношение к нетипичным обстоятельствам, отношение к «добрым делам» как привычным.

Метод профиля опирается на нравственные идеалы, присущие конкретной культуре. Другие ученые (Doris, 2002) считают, что моральные «образцы» проявляются, когда личные и моральные цели неотличимы.

Также изучение морально-нравственной сферы человека возможно в рамках социально-психологического подхода к изучению морального Я, в котором основным вопросом выступает следующий: «Что значит быть моральным Я»? Человек чувствует себя увереннее, когда он имеет моральные черты. Взаимодействие между Я-концепцией и ситуацией, исходя из положений данного подхода, предскажет поведение индивида. Но на самом деле, ситуация может влиять на Я-концепцию (Якобсон, 1984).

Моральные суждения и моральные действия встроены в контекст социальной среды. В связи с этим актуальным является вопрос о морально-этической ответственности личности, о нравственности ее поведения. Осуществление моральной саморегуляции предполагает понимание человеком ситуации морального выбора через осознание самой возможности поступить любым образом; знание моральных норм и принципов, позволяющих определить моральную ценность альтернативных действий.

При изучении процесса морального развития человека выделяют четыре относительно самостоятельные сферы исследования: моральное поведение (добровольное следование нормам морали, если даже их нарушение сулит человеку определенные выгоды и он уверен в безнаказанности своих действий, речь идет о свободном и правильном моральном выборе); морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям (гуманистические и альтруистические чувства и отношения, которые выражаются во внимании к нуждам и интересам других, в способности считаться с ними, в сочувствии чужим бедам и радостям); моральные знания, представления и суждения (овладение разными сторонами общественного морального сознания: понимание моральных требований, становление понятий справедливости и ответственности, усвоение критериев моральной оценки и т. д.); моральные переживания (переживания вины при нарушении моральных норм).

Исследования моральной сферы (Якобсон, 1984) выявили корреляцию морального развития со следующими переменными: волей, способностью предвидеть последствия своих поступков, наличием агрессивных фантазий, самоуважением и удовлетворенностью собой и окружающими.

Цель статьи: выявить особенности морально-нравственной сферы девушек и юношей с разным уровнем интернет-зависимости.

Процедура исследования. В исследовании приняли участие 72 молодых человека – респондента юношеского возраста (из них 40 девушек и 32 юноши). Выборка была составлена случайным образом из числа студентов Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Диагностика проводилась индивидуально с каждым респондентом. Применялись следующие методики: тест на интернет-аддикцию (авт. Никитина, Егоров), тест-опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (авт. Тимошук). Для обработки данных применялись методы математической статистики: ϕ^* критерий Фишера, коэффициент линейной корреляции Пирсона (r).

Изложение основного материала исследования. Применение теста на интернет-аддикцию (авт. Никитина, Егоров) позволило выявить уровень интернет-зависимости (аддикции) у молодых людей. Наглядно представим полученную картину на рис. 1.

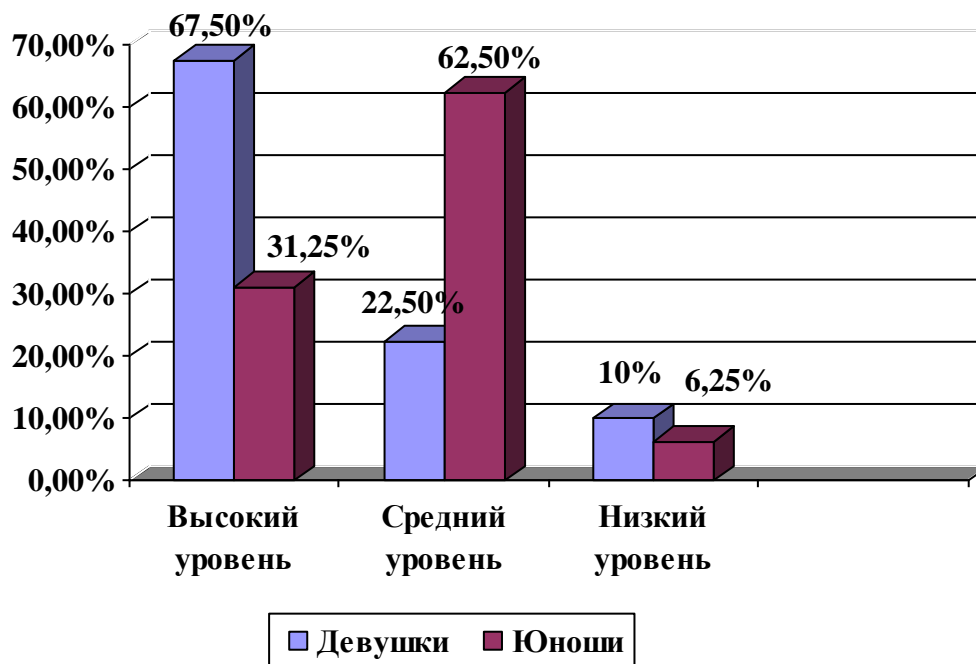


Рис. 1 Показатели интернет-зависимости у девушек и юношей

Полученные результаты диагностики интернет-зависимости показывают, что для большинства молодых людей характерна интернет-зависимость: 67,5 % девушек и 31,25 % юношей ($\phi^*_{эмп} = 3,12; p \leq 0,01$); 85 % опрошенных девушек и юношей находятся в зоне риска ее приобретения (это 22,5 % девушек и 62,5 % юношей, $\phi^*_{эмп} = 3,49; p \leq 0,01$). Только у небольшой части молодежи не выявлена интернет-зависимость – это 10 % девушек и 6,25 % юношей.

Для изучения морально-нравственной сферы молодых людей применялся тест-опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (авт. Тимошук). Было установлено, что низкий уровень морально-этической ответственности характерен для 70 % девушек и 37,5 % юношей ($\phi^*_{эмп} = 2,8; p \leq 0,01$); средний уровень морально-этической ответственности выявлен у 20 % девушек и 56,25 % юношей ($\phi^*_{эмп} = 3,24; p \leq 0,01$); низкий уровень – у 10 % девушек и 6,25 % юношей.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что имеется сильная корреляционная связь между уровнем интернет-аддикции и степенью морально-этической ответственности у молодых людей (девушек и юношей). Приведем данные в следующей табл. 1.

Таблиця 1

Выраженность интернет-аддикции и морально-этической ответственности девушек и юношей

Уровень выраженности	Интернет-зависимость		Морально-этическая ответственность	
	девушки	юноши	девушки	юноши
высокий	67,5 %	31,25 %	10 %	6,25 %
средний	22,5 %	62,5 %	20 %	56,25 %
низкий	10 %	6,25 %	70 %	37,5 %

Соотношение показателей интернет-зависимости и морально-этической ответственности позволило выявить наличие взаимосвязи между высоким уровнем интернет-аддикции и низкой степенью морально-этической ответственности молодежи ($r = 0,58$ ($p < 0,05$)).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом в результате проведения исследования было установлено, что у большинства молодых людей выражена интернет-зависимость, что наверно обусловлено темпами информационного оснащения и развития современного мира. Также выявлена связь между высоким уровнем зависимости и низкой степенью морально-этической ответственности молодежи, что объясняется тем, что доступность информации и свобода от культурных и моральных правил в мыслях, эмоциях и поведении распространена при общении молодых людей в сети Интернета. Все это негативно сказывается потом на моральном облике девушек и юношей.

Перспектива дальнейших исследований может заключаться в детальном изучении разных параметров морально-нравственной сферы, например морального сознания, ценностей, самоопределения и др., в разработке мероприятий по снижению уровня интернет-зависимости и повышению морально-этической ответственности молодых людей.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ:

- Бабаева, Ю. Д., & Войскунский, А. Е. (1998). Психологические последствия информатизации. *Психологический журнал*, 1, 89-100.
- Голдберг, И. (1996). Расстройство Интернет-аддикция. *Киберпсихология и поведение*, 3, 4, 403-412.
- Козлова, М. А. (2014). Мораль как предиктор индивидуального поведения: Перспективы интеграции персонологического и социально-психологического подходов. *Вестник ПСТГУ*, 3, 133-146.
- Колпакова, М. Ю. (2016). Основные современные подходы в психологии морального развития. *Вестник ПСТГУ*, 4, 91-102.
- Якобсон, С. Г. (1984) *Психологические проблемы этического развития детей*. Москва: Педагогика.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Doris, J. M. (2002). *Lack of character: Personality and moral behavior*. New York: Cambridge University Press.

REFERENCES

- Babayeva, Yu. D., & Voyskunskiy, A. E. (1998). Psikhologicheskiye posledstviya informatizatsii [Psychological consequences of informatization]. *Psikhologicheskiiy zhurnal*, 1, 89-100. [in Russian].
- Goldberg, I. (1996). Rasstrojstvo Internet-addikciya [Internet addiction disorder]. *Kiberpsihologiya i povedenie*, 3, 4, 403-412. [in Russian].

- Kozlova, M. A. (2014). Moral' kak prediktor individual'nogo povedeniya: Perspektivy integracii personologicheskogo i social'no-psihologicheskogo podhodov [Morality as a Predictor of Individual Behavior: Prospects for the Integration of Personological and Socio-psychological Approaches]. *Vestnik PSTGU*, 3, 133-146. [in Russian].
- Kolpakova, M. YU. (2016). Osnovnye sovremennye podhody v psihologii moral'nogo razvitiya [The main modern approaches in the psychology of moral development]. *Vestnik PSTGU*, 4, 91-102. [in Russian].
- Yakobson, S. G. (1984). *Psihologicheskie problemy eticheskogo razvitiya detej* [Psychological problems of ethical development of children]. Moskva: Pedagogika. [in Russian].
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press. [in English].
- Doris, J. M. (2002). *Lack of character: Personality and moral behavior*. New York: Cambridge University Press. [in English].

FEATURES OF MORAL SPHERE OF YOUTH WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNET ADDICTION

Aleksei Severin,

Candidate of psychological Sciences,
Associate Professor,
Department of Psychology,
A.S. Pushkin Brest State University,
Brest, Belarus

<https://orcid.org/0000-0001-7018-8529>.

Nataliia Zubareva,

Lecturer at the Department of Psychology,
A.S. Pushkin Brest State University,
Brest, Belarus

<https://orcid.org/0000-0002-3309-2824>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.265>

Abstract. *The article analyzes the problem of moral development of personality. Violation of moral norms that are accepted in society leads to the appearance of deviations, deviations in human emotions, thinking and behavior. The spread of information and computer technologies in society creates risks of Internet addiction among young people. The authors hypothesize that the majority of girls and boys are not ready for humane interaction with information technologies. In this regard, a study of the moral and ethical responsibility of young people was conducted, and the level of their Internet addiction was also determined. The sample was made up of 72 respondents of adolescent age (40 girls and 32 boys).*

The results of the study showed that in young people (adolescence) different levels of Internet addiction have been identified: lack of addiction, risk group for addiction, Internet addiction. Young people also had different levels of moral and ethical responsibility of the individual. A comparative analysis of the data allowed us to establish the existence of a relationship between a low level of moral and ethical responsibility and the presence of Internet addiction.

Key words: *moral and ethical sphere, boys, girls, Internet addiction, moral and ethical responsibility, personality.*

Стаття надійшла до редакції 5.11.2021 р

УДК 159.9:378.015.3(07)

Созонюк Ольга

кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0002-6810-6341>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.250>

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Стаття присвячена вивченню методичних аспектів викладання психології в системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти.*

Здійснено аналіз змісту поняття «методика викладання психології», визначено специфічні особливості змісту, форм і засобів професійної підготовки майбутніх фахівців. Проаналізовано інноваційні методики викладання психології (проблемна та ігрова технології, технології колективної і групової діяльності, імітаційні методи активного навчання, методи аналізу конкретних ситуацій, метод проектів, навчання у співпраці, креативне навчання, освітня проектна діяльність, лекція-бесіда, лекція-візуалізація та ін.), а також онлайн-комунікації в інформаційному освітньо-науковому середовищі закладів вищої освіти. Автором зроблено висновок, що сучасний зміст психологічної освіти в Україні має орієнтуватися на використання інформаційних технологій, поширення інтерактивного, електронного навчання з доступом до цифрових ресурсів та інтелект-навчання для майбутнього.

Ключові слова: *методика викладання психології, інноваційні технології викладання, здобувач вищої освіти, освітньо-професійна програма.*

Постановка проблеми. Стратегічна мета реформування й модернізації вищої освіти і науки в Україні – створення ефективного інноваційного середовища у закладах вищої школи через сприяння прогресивним нововведенням, упровадження найсучасніших технологій і моделей навчання. Навчальний процес у сучасному університеті повинен здійснюватися «з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки» (Кремень, 2021, с.203).

Особливості функціонування сучасного культурно-історичного простору, прискорення розвитку інформаційних технологій, специфіка сучасної системи освіти, зміна світоглядних позицій особистості щодо власного майбутнього зумовлює необхідність перегляду змісту, форм і засобів професійної підготовки майбутніх фахівців. Не викликає сумнівів той факт, що наразі збільшується необхідність в оновленні всіх компонентів освіти, і, в першу чергу, навчального процесу й навчальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. З огляду на вищесказане вважаємо, що в сучасному освітньому процесі проблема методичних аспектів викладання психології залишається однією із актуальних у педагогічній і науково-дослідній діяльності. В умовах трансформаційних змін у вищій школі потребують постійного ретельного вивчення та науково-практичного обґрунтування питання кращого досвіду інноваційної освітньої діяльності; характеристики змісту інтерактивних форм навчання психології, специфіки їх використання у закладах вищої освіти; індивідуалізовані, командні, проектні технології

отримання психологічних знань, інформаційно-комунікаційні засоби навчання, он-лайн освіта та інші нововведення.

Сутність впровадження інноваційних процесів у технології і методи вищої освіти стали об'єктом вивчення як зарубіжних, так і українських учених. Наукові дослідження Алексюка, Доброскок, Кременя присвячені загальнотеоретичним і науково-практичним проблемам інноваційної парадигми у вищій школі, окремим сучасним формам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в освітній практиці. Технологіям управління якістю нової вищої освіти, що базуються на інтегративному застосуванні системних і квалітологічних підходів та інноваційних дидактичних засобів підготовки фахівців нового часу, присвячено праці Булинського, Потєєва, Федорова. Аналіз вітчизняної наукової літератури показав, що у центрі уваги переважної більшості публікацій аналіз інноваційних технологій і методів навчання. Зокрема, Гуревич, Павленко, Саух досліджують питання впровадження інновацій у навчальний процес та в освіту в цілому. За Саухом (2011) основні інноваційні напрями в навчанні пов'язані з необхідністю вдосконалення традиційного педагогічного процесу (модернізація, модифікація, раціоналізація); трансформації існуючого традиційного освітнього процесу, тобто радикальних перетворень та комплексних видозмін.

Натомість дослідники проблем педагогічної інноватики Ісакова, Тараненко розуміння нового в освітньому процесі співвідносять із такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Світовим трендом у сфері освіти стають відкриті он-лайн курси МООС та медіаосвіта. Автори наголошують на тому, що впровадження нових технологій навчання та досконале оволодіння ними вимагають певної внутрішньої готовності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти до серйозних перетворень, що відповідають умовам швидкозмінного інформаційного суспільства (Ісакова & Тараненко, 2020, с. 362).

Метою статті виступає обґрунтування методичних аспектів викладання психології в системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зростання ролі психології в сучасному житті зумовлює два найважливіші зрушення, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. По-перше, це озброєння людей необхідною сукупністю психологічних знань, умінь та навичок, які є важливим компонентом загальної культури особистості та запорукою адекватної адаптації й продуктивної діяльності людини в умовах глобалізаційних процесів. По-друге, психологія дедалі більше перетворюється на особливу професійну практичну сферу, що зумовило створення розгалуженої психологічної служби в освіті, промисловості, державному управлінні, органах внутрішніх справ, медицині, культурі, спорті і т.п. Така служба покликана надати реальну допомогу в розв'язанні найрізноманітніших індивідуально-особистісних і соціально-психологічних проблем. Однією з таких проблем є проблема широкої психологічної просвіти людей та навчання психології майбутніх фахівців відповідних спеціальностей з метою цілеспрямованого впливу на розвиток психологічної культури особистості.

В освітній практиці викладання психологічних дисциплін реалізуються освітньо-професійні й освітньо-наукові програми відповідно до стандартів вищої освіти, в яких логічно та структурно визначені інтегральні, загальні та фахові компетентності, що вказують на необхідність формування у здобувачів здатності висококваліфіковано здійснювати професійну діяльність. У програмі використовуються основні поняття та їх визначення відповідно до стандарту вищої освіти спеціальності 053 Психологія. У межах програми передбачено викладання не лише теоретичних дисциплін, а й прикладних профільних курсів. Навчальні дисципліни та їх розподіл сприяють формуванню у студентів таких вмінь, як: а) проведення психолого-діагностичного обстеження; б) проведення аналізу особливостей клієнта, закономірностей психічної діяльності, типу, характеру, психічного стану, чинників, що впливають на якість функціонування психіки людини у різних видах життєдіяльності; в) проведення психологічної експертизи у прикладних сферах діяльності; г) проведення

пропагандистської та просвітницької робіт серед населення з актуальних психологічних проблем; д) виявлення психологічних властивостей і якостей людини при проведенні профвідбору, навчання та адаптації персоналу; е) здійснення моніторингу соціально-психологічних явищ у групах та суспільстві; є) організація психологічного захисту громадян у кризових ситуаціях та ін.

Сучасна методичні аспекти викладання психологічних дисциплін мають певний арсенал різноманітних способів, прийомів і засобів як загальнодидактичних (застосовуються у викладанні будь-яких навчальних предметів), так і галузево-дидактичних (віддзеркалюють специфіку конкретної психологічної дисципліни або низки споріднених дисциплін). На сьогодні можна відзначити різні методи навчання здобувачів у викладанні психологічних дисциплін, зокрема, це проблемна та ігрова технології, технології колективної і групової діяльності, імітаційні методи активного навчання, методи аналізу конкретних ситуацій, метод проектів, навчання у співпраці, креативне навчання, освітня проектна діяльність, лекція-бесіда, лекція-візуалізація і т. д. До інтерактивних методів навчання відносимо: метод проблемного викладу; презентації; дискусії; кейс-стаді; роботу в групах; метод мозкового штурму; метод критичного мислення; ділові ігри; рольові ігри та ін.

Одним з ефективних методів активізації процесу навчання психології вважаємо метод проблемного викладу. При такому підході лекція стає схожою на діалог, викладання імітує дослідний процес (висуваються спочатку кілька ключових постулатів по темі лекції, виклад вибудовується за принципом самостійного аналізу і узагальнення студентами навчального матеріалу). Ця методика дозволяє зацікавити здобувача, залучити його до процесу навчання. Головний успіх даного методу в тому, що викладач домагається від аудиторії «самостійного рішення» поставленої проблеми.

Враховуючи реалії сьогодення, проведення навчального процесу з дисциплін психологічного циклу також не можливе без використання діалогових технологій або іншими словами, неімітаційних методів навчання, як засобів активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається на лекційних заняттях. До цих методів належать: лекція-бесіда, лекція-диспут, проблемна лекція, лекція з розгляду конкретних ситуацій, лекція-вікторина, лекція-консультація, лекція-прес-конференція (круглий стіл), лекція-залучення (суггес-педагогіка). Використання цих технологій повинно сприяти створенню цікавого, корисного, пізнавального комунікативного спілкування на рівнях «викладач-студент», «студент-студент», «викладач-роботодавець», «роботодавець-студент».

Іншим ефективним методом вважаємо метод кейс-стаді, або метод навчальних конкретних ситуацій (НКС). Центральним поняттям методу НКС є поняття «ситуація», тобто набір змінних, коли вибір будь-якого з них вирішальним чином впливає на кінцевий результат. Принципово заперечується наявність єдиного правильного рішення. При цьому методі навчання студент змушений самостійно приймати рішення і обґрунтувати його. Даний метод сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, закріплює навички розв'язання практичних завдань.

Важливим принципом в організації практичних занять з психологічних дисциплін є принцип змагальності, який також підвищує мотивацію. Студенти змагаються не тільки всередині групи між творчими групами, але і між навчальними групами та факультетами.

В ігровому імітаційному моделюванні широко представлені різні ігри: ділові, рольові, пошуково-апробаційні і т.д. Для навчальних ігор характерні багатоваріантність і альтернативність рішень, з яких потрібно зробити вибір найбільш раціонального.

Метод проектів належить до дослідницьких. В його основі лежить розвиток пізнавальних навичок майбутніх фахівців, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову, яку виконавці виконують протягом певного проміжку часу.

Актуальним на сьогодні залишається питання ефективності застосування у викладанні дисциплін психологічного циклу тренінгових технологій. Тренінг – це запланований процес

модифікації відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі.

Висока ефективність цієї форми роботи обумовлюється тим, що найчастіше тренінг відбувається у процесі групової взаємодії, яка стимулює когнітивні, емоційні, поведінкові процеси кожного з учасників. Приймаючи участь у груповій роботі кожен член групи постає джерелом інформації та емоційної підтримки для інших учасників, а також отримує нову інформацію стосовно самого себе. Таким чином, група полегшує, активізує, стимулює процеси інтроспекції та корекції психічних явищ, що забезпечується за рахунок синергетичного ефекту взаємодії учасників групи. Це само собою сприяє розвитку нових соціальних навичок при оволодінні теоретичними та практичними знаннями з певної галузі знань.

Отже, можна відзначити, що в основі ефективних методів навчання студентів психології лежать інтерактивні методи, які допомагають формувати творчий, інноваційний підхід до розуміння професійної діяльності, розвивати самостійність мислення, вміння приймати оптимальні в умовах певної ситуації рішення. Рішення про застосування конкретних форм навчання з психологічної дисципліни викладачем приймається після проведення адаптаційного тренінгу на початку навчального циклу. Викладачі повинні звертати увагу на рівень професійної компетентності студентів, рівень активності і швидкості засвоєння матеріалу.

Крім того, варто зауважити, що ера цифрової економіки ставить вимогу застосовування набору знань, умінь, ставлень (включаючи здатності, стратегії, цінності та обізнаність), що необхідні для використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою виконання різноманітних завдань; вирішення практичних проблем; спілкування онлайн; управління інформацією; співробітництва; створення і поширення досвіду, створення необхідного знання. Володіння цифровими компетенціями дозволяє підвищувати якість навчального процесу, покращує технічні уміння користуватись цифровими пристроями, критично ставитись до якості інформації в мережі, а також забезпечує відкритість до цифрової творчості й навчання, враховуючи проблеми інтернет-безпеки та дотримуючись етики цифрового середовища. А це, своєю чергою, формує передумови для застосування інноваційних стратегій у навчанні з використанням цифрових технологій, зокрема через адаптивне навчання (Adaptive Teaching) – створення персоналізованого шляху через навчальний контент, що ґрунтується на багаторічних методах навчання з використанням сучасних комп'ютерних технологій; врахування аналітики емоцій (Analytics Of Emotions) – застосування автоматизованих методів відстеження очей та розпізнавання обличчя, що можуть аналізувати, як студенти навчаються, що базуються на поєднанні комп'ютерних систем когнітивного навчання з експертними знаннями викладачів людини щодо реагування на емоції та диспозиції студентів, щоб викладання могло стати більш чутливим до особливостей і потреб студента; а також застосування прихованої оцінки (Stealth Assessment) – автоматичний збір даних, який відбувається у фоновому режимі, коли студенти працюють із багатим цифровим середовищем, може бути застосований до ненав'язливої, прихованої оцінки їхніх навчальних процесів. Оцінка прихованості запозичує методи онлайн-рольових ігор, в яких система постійно збирає дані про дії гравців, роблячи висновки про їх цілі та стратегії, щоб подати відповідні на нові виклики.

З метою аналізу застосування інтерактивних методів навчання психологічних дисциплін нами було проведено опитування у першому семестрі 2021/2022 н. р. Загалом в опитуванні взяли участь 70 здобувачів освітнього рівня «бакалавр» 3-4 курсів психолого-природничого та педагогічного факультетів РДГУ. Питання, яке пропонувалось здобувачам наступне: «Наскільки часто інтерактивні методи використовувались у процесі вивчення психологічних дисциплін?». Для того, щоб їх відповіді були усвідомленими, попередньо зі студентами проводились бесіди щодо сутності та видів інтерактивних методів вивчення психологічних дисциплін. Крім того, після запитання слідувало письмове роз'яснення

поняття «інтерактивні методи навчання» (ІМН). Питання було закритим, студентам пропонувались варіанти відповіді: «постійно», «досить часто», «час від часу», «рідко» та варіанти відповідей стосовно того, якою кількістю викладачів використовуються ІМН: «багато», «більшістю викладачів», «деякими», «одинацями». Більшість опитаних (52,1 %) зазначили, що інтерактивні методи навчання використовувались досить часто, що вважаємо дійсно позитивним у сучасній методиці викладання психологічних дисциплін в РДГУ. У той же час, значна кількість студентів (31,4 %) вважають, що стикались з такими методами тільки час від часу, а 6,5 % взагалі рідко. І тільки 10 % студентів відзначили, що інтерактивні методи навчання у їх підготовці були присутні постійно.

З одного боку, відповіді дали досить оптимістичний результат: інтерактивні методи навчання займають значне місце у процесі фахової підготовки більшої половини здобувачів (загалом 62,1 % відповіли «постійно» і «досить часто»). Але, з іншого боку, у багатьох студентів (37,9 %) враження, що ІМН навчання використовуються недостатньо, а, тому, методичні аспекти викладання психологічних дисциплін ще потребують значного удосконалення. Особливо цікавими є відповіді на питання стосовно кількості викладачів, які використовують інтерактивні методи навчання. Весь навчальний час, безумовно, не може бути використаний на застосування ІМН, оскільки значна увага має приділятися поточному, проміжному та підсумковому педагогічному контролю, але стосовно педагогічної майстерності, беззаперечно, кожний викладач має застосовувати їх якомога частіше на практиці. Відповіді студентів розподілились таким чином, що більшість опитаних (44,7 %) вважають, що ІМН використовують багато викладачів, 38,5 % опитуваних вказали, що ІМН використовують більшість викладачів, проте 11,1 % зазначили, що ІМН застосовують деякі викладачі, а 5,7 % – взагалі, одиниці викладачів. Ці відповіді свідчать, що більшість викладачів усвідомили важливість принципів суб'єкт-суб'єктного, особистісного підходу при викладанні та застосування інтерактивних методів навчання як способу їх реалізації.

Отже, впровадження й утвердження сучасних методичних технологій при викладанні дисциплін психологічного циклу зумовлено позитивними трансформаціями, тобто повинно стати засобом вирішення актуальних завдань для конкретного закладу вищої освіти і витримати експериментальну перевірку для остаточного застосування інновацій. Передусім, це має полягати: у сучасному моделюванні, організації нестандартних лекційних, практичних, семінарських занять; індивідуалізації засобів навчання психології; використанні кабінетного, групового і додаткового навчання; факультативного, за вибором студентів, поглиблення знань; проблемно-орієнтованого навчання; науково-експериментального навчання при вивченні нового матеріалу; розробці нової системи контролю оцінки знань; застосуванні комп'ютерних, мультимедійних технологій і навчально-методичної продукції нового покоління.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, зміст та методичні засади викладання психології в системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти мають відповідати характеру і швидкості соціальних змін у суспільстві, високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних фахівців інноваційного типу. Сучасний зміст психологічної освіти в Україні має орієнтуватися на використання інформаційних технологій, поширення інтерактивного, електронного навчання з доступом до цифрових ресурсів та інтелект-навчання для майбутнього.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Кремень, В. Г. (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: КОНВІ ПРІНТ.
- Саух, П. Ю. (2011). *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи*. Житомир: Житомирський державний університет імені І. Франка.
- Ісакова, О. І., & Тараненко, Г. Г. (2020). Імплементация новітніх технологій навчання у процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін в агротехнологічному закладі вищої освіти. *Збірник науково-методичних праць ТДАУ*, 24, 362-368.

REFERENCES

- Kremen, V. H. (2021). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education in Ukraine]*. Kyiv: KONVIPRINT. [in Ukrainian].
- Saukh, P. Yu. (2011). *Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektyvy [Innovations in higher education: problems, experience, prospects]*. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].
- Isakova, O. I., & Taranenko, H. H. (2020). Implementatsiia novitnikh tekhnolohii navchannia u protsesi vykladannia suspilno-humanitarnykh dystsyplin v ahrotekhnolohichnomu zakladi vyshchoi osvity [Implementation of the latest learning technologies in the process of teaching social sciences and humanities in an agro-technological university]. *Zbirnyk naukovo-metodychnykh prats TDAU*, 24, 362-368. [in Ukrainian].

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING PSYCHOLOGY
IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF
STUDENTS**

Olha Sozoniuk

Candidate of psychological sciences, Associate Professor
Department of Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State Humanitarian University
<https://orcid.org/0000-0002-6810-6341>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.250>

Abstract. *The article is about the research of methodological features of teaching psychology in the system of professional training of students. The analysis of the content of the concept "teaching methods" was completed, the purpose and functions of methods of teaching psychology are defined, its tasks are formulated. The purpose of the article is to substantiate the content and methodological principles of teaching psychology in the system of professional training of students. In the educational practice of teaching psychological disciplines, educational-professional and educational-scientific programs are implemented in accordance with the standards of higher education, where integral, general, and professional competencies indicate the need to form students' ability to carry out highly professional activities. The program uses basic concepts and their definitions in accordance with the standard of higher education specialty 053 Psychology. The program provides the teaching of not only theoretical disciplines, but also applied profile courses.*

Among the interactive methods, forms and techniques that are usually used in the educational work of higher education, are: analysis of errors, incidents; audiovisual teaching method; brainstorming; dialogue of Socrates; "Decision tree"; discussion with the invitation of specialists; business (role) game; commenting, evaluation (or self-evaluation) of participants' actions; masterclasses; method of analysis and diagnosis of the situation; interview method (interview); project method; modeling; public speech; work in small groups; individual and group trainings (both individual and complex skills), etc.

With the introduction of distance learning, the technology of an online seminar called "webinar" is used, which demonstrates comparative tables, presentations, videos, etc.

The modern context of psychological education in Ukraine should focus on the use of information technology, the spread of interactive activities, e-learning with access to digital resources and intelligence training for the future.

Key words: *methods of teaching psychology, innovative teaching technologies, students, educational and professional program.*

Стаття надійшла до редакції 22.10.2021 р.

УДК 159. 942 – 053.6

Ставицький Олег

доктор психологічних наук, професор
професор кафедри суспільних дисциплін
Національного університету водного господарства
та природокористування
<https://orcid.org/0000-0002-0792-5036>

Ставицька Олена

кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-2499-775X>

Мягка Ольга

здобувач освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Рівненського державного гуманітарного університету
<https://orcid.org/0000-0003-3796-2951>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.245>

РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

***Анотація.** Стаття присвячена висвітленню результатів теоретичного та емпіричного аналізу особливостей розвитку структурних елементів емоційного інтелекту у підлітковому віці, адже це є сенситивний період формування емоційного інтелекту, де особистість вчиться управляти власними емоціями та емоціями інших людей. Вікові особливості підліткового періоду сприяють становленню внутрішньоособистого та міжособистісного емоційного інтелекту у рамках провідної діяльності та соціальної ситуації розвитку підлітка, тому питання гармонійної єдності емоцій та когнітивних процесів є як ніколи актуальним саме у цьому віці. Емоційний інтелект характеризують як сукупність здібностей, які дають можливість особистості усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей. У підсумку можемо стверджувати, що серед респондентів підліткового віку переважають наступні тенденції: у дівчат здебільшого спостерігається середня емоційна обізнаність, низьке вміння управляти власними емоціями, низька самомотивація, середній рівень емпатії, низький рівень розпізнавання емоцій оточуючих; натомість у хлопців переважно спостерігається низька емоційна обізнаність, низьке вміння керувати власними емоціями, низька самомотивація, низький рівень емпатії, низький рівень розпізнавання емоцій оточуючих.*

***Ключові слова:** емоції, емоційний інтелект, EQ, міжособистісний інтелект, внутрішньоособистісний інтелект, особистість, підлітковий вік, емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей.*

Постановка проблеми. Феномен «емоційний інтелект» заслуговує на особливу увагу не лише тому, що саме поняття вперше з'явилося в психологічному обігу лише у 1990 році, а й тому, що його оголосили особистісною властивістю, котра зумовлює всіляку успішність людини за будь-яких умов. Емоційний інтелект – EQ – це показник нашої здатності до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей. Рівень розвитку EQ визначає рівень емоційної стриманості, емпатійності, здатності працювати в команді та в значній мірі детермінує всі поведінкові прояви особистості. Підлітковий вік є

сенситивним для багатьох психічних функцій, у тому числі й для EQ. Динаміка сьогодення викликає гостру потребу у розвитку емоційного інтелекту задля ефективної соціалізації індивіда та успішної його самореалізації, тому питання його розвитку, формування є актуальним саме в цьому віковому періоді.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Словосполучення «емоційний інтелект» з'явилося в психологічному тезаурусі з проблем психології особистості після виходу у світ робіт американських психологів Гарднера (1993), Гоулмана (2008), Майєра, Саловея ще років десять тому викликало здивування через незвичність поєднання понять «емоція» та «інтелект», які здавались протилежними за змістом. Не менше гіпотетичними були і думки авторів, які ввели в науковий обіг поняття «емоційний інтелект», щодо ролі цієї інтегральної властивості особистості у спричиненні успіху діяльності людини

Поштовх до виокремлення нової концепції емоційного інтелекту здійснений Гарднером (1993). Він був одним із перших, хто почав говорити про множинність інтелектуальних форм прояву. Він вважав, що внутрішньоособистісний інтелект є ключем до самопізнання, до розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою. Міжособистісний інтелект – це здатність розуміти інших людей, ефективно з ними взаємодіяти.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Ананьєв, Виготський, Рубінштейн, Леонт'єв, М'ясищев, Тихомирова та інші. Зокрема, Виготський (1982) виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту. У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях таких психологів: Андрєєва (2009), Дерев'янка (2007), Гарскова (1999), Коврига (2003), Люсін (2018), Манойлова (2004), Носенко (2003).

Одним з перших дослідників емоційного інтелекту став Люсін, що представив двокомпонентну теорію даного феномена. Андрєєвою розглянуті передумови розвитку емоційного інтелекту, гендерні відмінності у виразності компонентів емоційного інтелекту, а також можливості розвитку емоційного інтелекту в процесі психологічного тренінгу. Березовська (2015) довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання. Панкратовою був проведений аналіз різних підходів до формування емоційного інтелекту й здібностей, що входять до його складу. Дерев'янка встановила ефективність використання психологічного тренінгу в розвитку емоційного інтелекту.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційний інтелект характеризують як сукупність здібностей, які дають можливість особистості усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні керувати своєю емоційною сферою, їхня поведінка більш гнучка, тому вони з більшою легкістю досягають поставлених цілей шляхом взаємодії з іншими людьми. Саме емоційний інтелект пояснює, чому іноді випускники вищих навчальних закладів з середнім рівнем знань будують кар'єру, а відмінники не завжди досягають професійних злетів. Наявність у людини високого IQ ще не є повною гарантією успіху (Фетіскін, 2005).

Розвиток EQ проходить у декілька важливих етапів. Спочатку особистості важливо усвідомлювати свої емоції, розуміти, що і як вона переживає. Далі важливо навчитися управляти власними емоціями, визначати причину та корінь переживань. Третій етап передбачає зчитування і усвідомлення того, що переживають і відчувають оточуючі. І на завершальному етапі, важливо навчитися управляти емоціями інших людей завдяки власній емпатії, соціальній чуйності та вміння цілеспрямовано впливати на партнера (Філатова, 2000). Високий емоційний інтелект забезпечує гармонію між емоціями і розумом, але для цього варто спочатку прийняти відповідальність за себе, свої потреби та мотиви, а відповідно і за свої емоції. Низький емоційний інтелект характеризується нестабільністю, наявністю

страхів, фрустрацій, провини і депресії. Будь-яка ситуація для людини, особливо негативна, виражається через тривожність, тривале обдумування ситуації, переживання ненависті, агресії та гніву. І все це є ознакою низького рівня емоційного інтелекту, при якому людина постійно «застрягає» на емоціях, що впливає на її самопочуття, мислення, працездатність та на загальний емоційний стан.

Емоційний інтелект включає у себе два важливі компоненти. Внутрішньоособистісний компонент характеризується такими складовими як: самооцінка, оптимізм, упевненість у собі, гнучкість, відповідальність. Міжособистісний компонент включає: толерантність, емпатія, відкритість, діалогічність, вміння легко налагоджувати контакт із людьми.

Сьогодні психологів цікавить важливий аспект – це формування емоційного інтелекту в онтогенезі, адже емоційна сфера зазнає значних змін у ході дорослішання людини. Саме підлітковий вік є найбільш цікавим, адже як відомо, це перехідний період між дитинством та дорослістю і являється найбільш складним не тільки для оточуючих, а й для самої особистості.

На діагностичному етапі роботи взяли участь 36 десятикласників Рівненської української гімназії (м. Рівне), віком 15 років, серед яких було 25 дівчат та 11 хлопців. У дослідженні був використаний тест, розроблений Ніколасом Холлом (*Соціально-психологіческая диагностика развития личности и малых групп*, 2002), яка дозволяє визначити рівень EQ за кожною із п'яти характеристик: «емоційна обізнаність», «управління своїми емоціями», «самотивація», «емпатія», «розпізнавання емоцій інших людей».

Кількісний аналіз отриманих результатів дослідження дає можливість говорити про те, що лише по одному респонденту з кожної з вибірок за статями мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Тобто, лише близько 7% дівчат та 9% хлопців характеризуються довільним здійсненням зовнішньої активності на підставі уявлень, із застосуванням певних вольових зусиль, що відповідним чином відбиваються у свідомості на рівні емоційних переживань; переважання внутрішнього над зовнішнім; високий рівень виявлення самоконтролю; поєднання у поведінці стратегій концентрації на завдання з стратегією емоційного реагування, з відбиттям на рівні відчуттів психологічного благополуччя, позитивного ставлення до себе як суб'єкта життєдіяльності та спілкування. Для цього рівня сформованості емоційного інтелекту характерним є також і високий рівень самооцінки суб'єктів; це специфічне усвідомлення суб'єктом власного емоційного інтелекту.

За складовими EQ емпіричні дані розподілились наступним чином. Компонент «Емоційна обізнаність» краще розвинений у респонденток, як видно це із діаграми на рис. 1. Переважна більшість опитаних дівчат (64%) та третина хлопців (36%) розуміють і оцінюють себе, бачать свої можливості й обмеження, сильні й слабкі сторони, і приймають себе разом зі своїми сильними й слабкими сторонами.

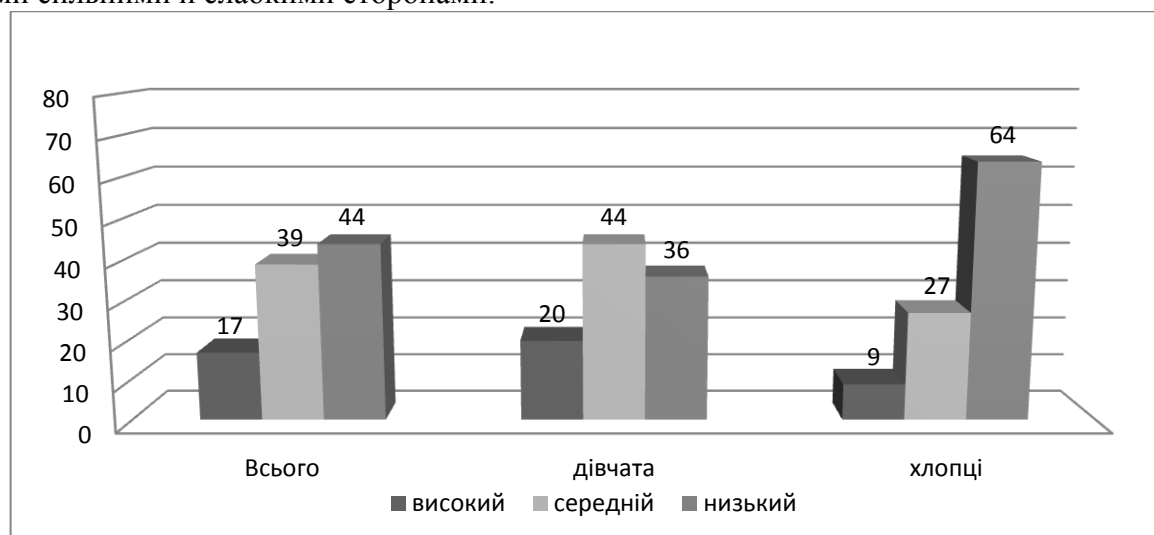


Рис. 1. Результати діагностики рівнів емоційної обізнаності

Респонденти здатні розпізнавати у себе емоції в конкретний момент, розрізняти їх та розуміти причини виникнення; уміють ясно й конструктивно висловлювати свої почуття та думки, а також здатні мобілізувати свою емоційну енергію, проявляти у разі потреби твердість переконань, стояти на своєму.

На рисунку 2 показники складової «Управління власними емоціями». На момент опитування ці показники були вищими у вибірці хлопців. Усі (100%) дівчата мають поки що низький рівень управління власними емоційними станами, у хлопців цей показник також високий (73%). Лише у четвертій частини хлопців (27%) діагностовано середній рівень здатності керувати своїми емоційними імпульсами.

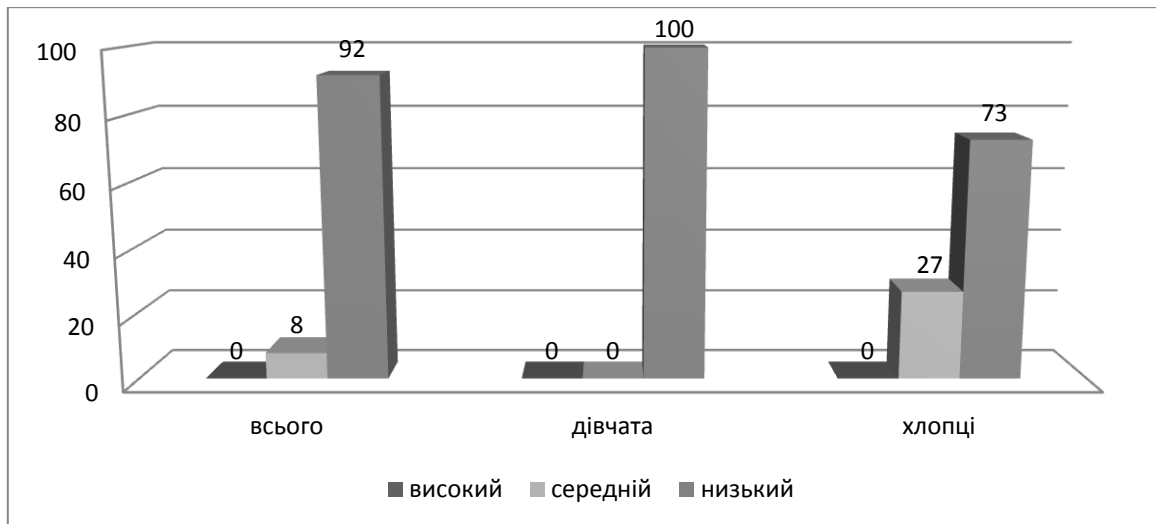


Рис. 2. Результати діагностики вміння управляти власними емоціями

Компонент «Самотивація» практично однаково діагностуються у групах оптантів, це бачимо з рисунка 3. На жаль, не маємо респондентів із високим ступенем емоційної мотивації. Хоча і серед дівчат (24%), і серед юнаків (27%) є учасники експерименту, які засвідчують готовність відкласти негайні результати заради довгострокового успіху; вони продуктивні, люблять виклик і дуже ефективні у будь-якій справі, тобто мають середній рівень розвитку емоційної мотивації.

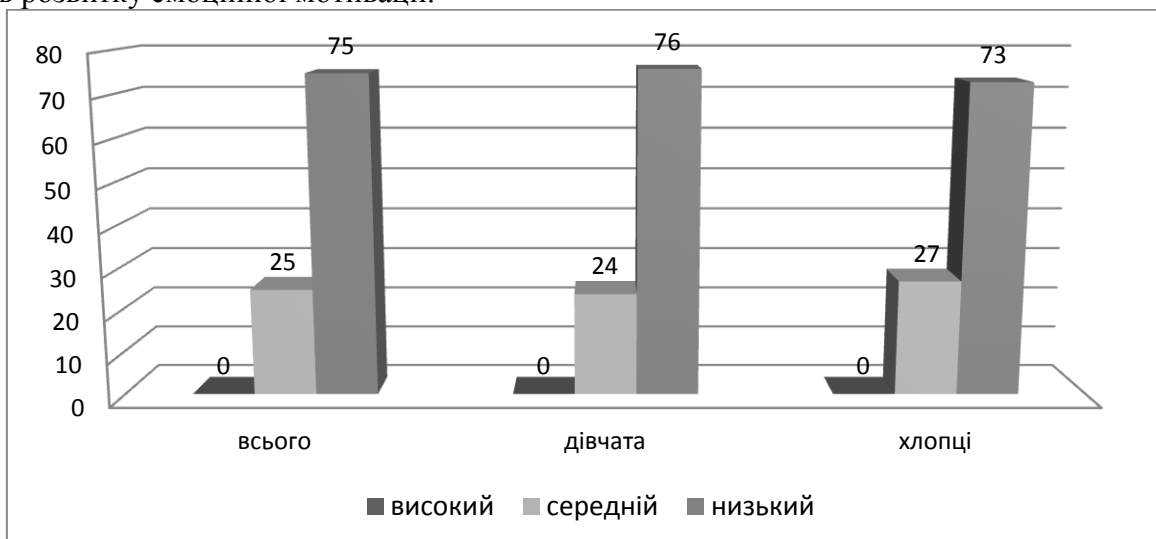


Рис. 3. Результати діагностики рівнів само мотивації

Як продемонстровано на рисунку 4, показники складової «Емпатія» на момент опитування були вищими у вибірці дівчат.

Лише 9% юнаків декларували наявність високого рівня емпатії, тоді як у вибірці дівчат цей показник простежувався у 24% учасниць. Ці старшокласники здатні ідентифікувати та розуміти бажання, потреби та точки зору тих, хто навколо. Молоді люди, що здатні до емпатії (співпереживання) добре розпізнають чужі почуття, навіть коли вони приховані та неочевидні. Як результат, емпатійні люди, у переважній більшості, чудово керують відносинами, слухають та прислухаються до потреб іншої людини. Вони уникають стереотипів і поверхневих суджень і живуть своїм життям відкрито й емоційно.

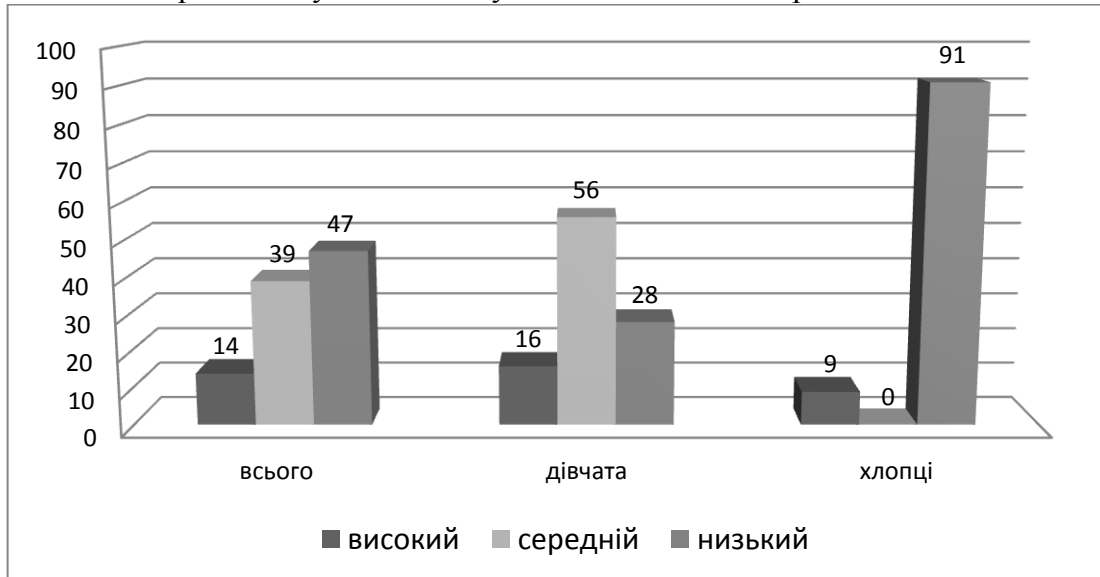


Рис. 4. Результати діагностики рівня емпатії

І, нарешті, результати компоненту емоційного інтелекту «Розпізнавання емоцій оточуючих» говорять про те, що у нашій вибірці не виявилось респондентів із високим ступенем такої значущої соціальної навички. У вибірці дівчат кожна третя (32%) респондентка має середній рівень, що характеризує їх як легких у спілкуванні та хороших командних гравців. Перш за все, вони не зосереджуються тільки на власному успіху, вони допомагають іншим розвиватися і реалізувати власний потенціал. Опитані можуть залагоджувати конфлікти, допомагати у вирішенні складних завдань, будувати і підтримувати конструктивні стосунки. Усі інші старшокласники – 68% дівчат і 100% хлопців поки мають низькі показники щодо розпізнавання емоцій оточуючих.

Кількісний аналіз отриманих результатів цього етапу дослідження дає можливість говорити про те, що лише незначна кількість респондентів (7,7%) мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Тобто, очевидна реальна психолого-педагогічна задача – розвивати у школярів вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналізуючи результати проведеного дослідження по вивченню емоційного інтелекту, ми установили, що серед опитаних респондентів старшого шкільного віку переважають наступні тенденції:

- у дівчат здебільшого спостерігається середня емоційна обізнаність, низьке вміння управляти власними емоціями, низька самомотивація, середній рівень емпатії, низький рівень розпізнавання емоцій оточуючих;
- натомість у хлопців переважно спостерігається низька емоційна обізнаність, низьке вміння керувати власними емоціями, низька самомотивація, низький рівень емпатії, низький рівень розпізнавання емоцій оточуючих.

Крім того практично кожна четверта дівчина (36%) та 18% хлопців мають достатній рівень емоційної обізнаності. Ці старшокласники здатні розпізнавати у себе емоції в

конкретний момент, розрізняти свої емоції та розуміти причини їх виникнення; уміють ясно й конструктивно висловлювати свої почуття та думки, а також здатні мобілізувати свою емоційну енергію, проявляти у разі потреби твердість переконань, стояти на своєму.

Цей аналіз дає нам поштовх для висловлення припущення: середній рівень емпатії пов'язаний із середньою емоційною обізнаністю. Тобто, для того, щоб старшокласники були більш емоційно компетентними варто проводити з ними розвивально-коригуючі заходи. Ймовірно, що саме це може стати поштовхом для розвитку інших компонентів емоційного інтелекту.

Дослідження, частину якого ми представили у даному повідомленні, проводилось в рамках наукової розвідки питання взаємозв'язку рівня сформованості загального емоційного інтелекту підлітка з його соціальною адаптивністю. Дещо випереджаючи події, але у якості попередньої презентації, вкажемо, що показники розвитку EQ позитивно корелюють із рівнем та типом соціальної адаптивності особистості в підлітковому віці ($r_s = 0,775$) на рівні достатньої ($p \geq 0,05$) статистичної значимості. Більш детально про це у наступних наших повідомленнях.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Андреева, Г. М. (2009). *Психология социального познания : Учебное пособие для студентов вузов*. Москва: Аспект Пресс.
- Березовська, Л. І. (2015). *Основи психокорекції : Навчально-методичний посібник*. Мукачєво: МДУ.
- Выготский, Л. С. (1982). *Мышление и речь*. Москва: Педагогика.
- Гарскова, Г. Г. (1999). Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения: Тезисы научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета.
- Гоулман, Д. (2008). *Эмоциональный интеллект*. Москва: АСТ.
- Деревянко, С. П. (2007). *Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов*. Москва. Инновационные образовательные технологии.
- Коврига, Н. В. (2003). *Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ.
- Люсин, Д. В. (2018). *Трёхмерная модель структуры эмоциональных состояний, основанная на русских данных*. Москва.
- Манойлова, М. А. (2004). *Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов : Учебно-методическое пособие*. Псков: ПГПИ.
- Носенко, Е. Л., & Коврига, Н. В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*. Дніпро: Дніпропетровський національний університет.
- Филатова, О. (2000). *Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности*. Москва: Персонал.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., & Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Институт Психотерапии.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Bantam Books.

REFERENCES

- Andreeva, G. M. (2009). *Psikhologiya sotsialnogo poznaniya [Psychology of social cognition]: Uchebnoe posobiye dlya studentov vuzov*. Moskva: Aspekt Press. [in Russian].
- Berezovska, L. I. (2015). *Osnovy psikhokorektsii [Basics of psychocorrection] : Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Mukachevo: MDU. [in Ukrainian].
- Vygotskiy, L. S. (2002). *Myshleniye i rech [Thinking and speaking]*. Moskva: Pedagogika. [in Russian].
- Garskova, G. G. (1999). *Vvedeniye ponyatiya «emotsionalnyy intellekt» v psikhologicheskuyu teoriyu [Introduction of the concept of "emotional intelligence" into psychological theory]*.

- Ananyevskiyе chteniya: Tezisy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. [in Russian].
- Goulman, D. (2008). *Emotsionalnyy intellekt [Emotional intelligence]*. Moskva: AST. [in Russian].
- Derevyanko, S. P. (2007). *Rol emotsionalnogo intellekta v protsesse sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii studentov [The role of emotional intelligence in the process of social and psychological adaptation of students]*. Moskva. Innovatsionnyye obrazovatelnyye tekhnologii. [in Russian].
- Kovryha, N. V. (2003). *Stresozakhysna ta adaptivna funktsii emotsiinoho intelektu [Stress-protective and adaptive functions of emotional intelligence]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian].
- Lyusin, D. V. (2018). *Trekhmernaya model struktury emotsionalnykh sostoyaniy, osnovannaya na russkikh dannykh [Three-dimensional model of the structure of emotional states based on Russian data]*. Moskva. [in Russian].
- Manoylova, M. A. (2004). *Razvitiye emotsionalnogo intellekta budushchikh pedagogov [Development of the emotional intelligence of future teachers]: Uchebno-metodicheskoye posobiye*. Pskov: PGPI. [in Russian].
- Nosenko, E. L., & Kovryga, N. V. (2003). *Emotsiyniy intellekt: kontseptualizatsiya fenomenu. osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions]*. Dnipro. Dnipropetrovskiy natsionalniy universitet. [in Russian].
- Filatova, O. (2000). *Emotsionalnyy intellekt kak pokazatel tselostnogo razvitiya lichnosti [Emotional intelligence as an indicator of holistic personality development]*. Moskva: Personal. [in Russian].
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]*. Moskva: Institut Psikhoterapii. [in Russian].
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Bantam Books. [in English].

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE: THE LEVEL OF ITS STRUCTURAL ELEMENTS MATURITY

Oleg Stavytsky

Doctor of psychological sciences, professor
Department of Social Disciplines
National University of Water and Environmental Engineering
Rivne, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0792-5036>

Olena Stavytska

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of General Psychology and Psychodiagnostics
Rivne State University for the Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-2499-775X>

Olha Miahka

Student of Master program
Rivne State University of Humanities
<https://orcid.org/0000-0003-3796-2951>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.245>

Abstract. *The article presents the results of theoretical and empirical analysis of the development of structural elements of emotional intelligence in adolescence, because this is a*

sensitive period of emotional intelligence, where a person learns to manage their own emotions and the emotions of others. Age features of adolescence contribute to the formation of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence in the leading activities and social situation of adolescent development, so the question of harmonious unity of emotions and cognitive processes is more relevant than ever at this age. Emotional intelligence is characterized as a set of abilities that allow an individual to realize and understand both their own emotions and the emotions of others.

This analysis gives us the impetus to make an assumption: the average level of empathy is related to the average emotional awareness. That is, in order for boys to be more emotionally aware, it is necessary to conduct a series of exercises with them to develop empathy, and select appropriate psychodiagnostic techniques to identify the level of empathy. It is likely that this may be the impetus for the development of other components of emotional intelligence. We see prospects for further research in the development of specific psychological and pedagogical guidelines for teachers and parents on the development of emotional intelligence in adolescence. As a result, we can say that the following tendencies prevail among adolescent respondents: girls mostly have average emotional awareness, low ability to control their own emotions, low self-motivation, average level of empathy, low level of recognition of emotions; on the other hand, boys mostly have low emotional awareness, low ability to control their own emotions, low self-motivation, low level of empathy, low level of recognition of the emotions of others.

Key words: *emotions, emotional intelligence, EQ, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, personality, adolescence, emotional awareness, managing one's emotions, self-motivation, empathy, recognizing other people's emotions.*

Стаття надійшла до редакції 08.10.2021 р

УДК 159.922.7:364.63:373(043.2)

Ірина Штихкандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Мукачівського державного університету
<https://orcid.org/0000-0002-8443-3211>**Анастасія Динис**здобувач освітнього рівня Магістр
спеціальності 053 Психологія,
Мукачівського державного університету
<https://orcid.org/0000-0001-8968-5330>DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.249>

ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті аналізується проблема булінгу як поширеного та суспільно небезпечного явища, що дедалі частіше супроводжує освітній процес у сучасних закладах освіти і в загальноосвітній школі зокрема. Підкреслено, що дослідження феномену насильства в освітньому середовищі є особливо актуальним у зв'язку з його негативним впливом на розвиток особистості всіх учасників освітнього процесу. Проведено аналіз сучасних зарубіжних та вітчизняних робіт, присвячених проблемі булінгу. Представлено результати емпіричного дослідження булінгу, виявлено найпоширеніші його форми. Визначено місця вчинення булінгу, проведено оцінку безпечності шкільного середовища, виявлено гендерні відмінності у ставленні до явища булінгу та способів його здійснення. Розглянуто стилі поведінки старших школярів у конфлікті. Наголошено на необхідності профілактичної роботи із запобігання булінгу та насильству в школі. Окреслено пріоритетні напрями роботи шкільного психолога; намічено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Ключові слова: булінг, цькування, освітнє середовище, учасники булінгу, жертва, кривдник, булер, гендерні особливості.

Постановка проблеми. Розбудова системи освіти відбувається у складних соціокультурних умовах та в ситуації загострення негативних явищ в освітньому середовищі. Сучасний життєвий контекст не виключає явища насильства з процесів навчання і виховання. Зокрема, майже в кожному закладі освіти існує проблема булінгу, під яким розуміється тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного та психічного) з боку дитини або групи до іншої дитини або інших дітей, які не здатні захистити себе в даній ситуації. Булінг пов'язаний з довготривалим виключенням особистості, учня, дитини з групи, класу, колективу.

До недавнього часу проблема булінгу не була окремим об'єктом дослідження. Як психологічна проблема вона виокремилась в 70-80-х роках минулого століття у Швеції, потім в Німеччині, Польщі та інших країнах Європи. Одним із перших у світі скерував увагу на шкільне цькування норвезький психолог Дан Олвеус, який провів серію масштабних досліджень (Olweus, 1980, 1993) і показав, що шкільне цькування, або булінг – це серйозна проблема, яка потребує нагального вирішення. Завдяки його роботам проблематика булінгу привернула увагу не лише наукового товариства (антропологів, етологів, соціологів, юристів, криміналістів), але й широкого загалу. Окрім психологічних досліджень Олвеус ініціював розроблення і застосування в школах антибулінгових програм. До 2001 року було розроблено й апробовано більше 50 антибулінгових програм в 11 країнах світу (Ttofi, Farrington, 2011).

В україномовний науковий простір термін «булінг» ввійшов у 2000-ті роки як означення форми агресії, мета якої – нашкодити чи дошкулити іншій людині, яка не може себе захистити (Glew, Rivara, Feudtner, 2000), відмінною рисою якого є нерівність статусів агресора і жертви (більш високий статус агресора) і регулярний характер агресивних дій.

Аналіз сучасних зарубіжних робіт, присвячених проблемам булінгу в освітньому середовищі, показує необхідність глибокого і систематичного вивчення даного феномена. Однак, звертає увагу факт дистанціювання школи і педагогів від проблеми шкільного цькування, а також недостатня поінформованість педагогів про причини і форм булінгу у взаєминах між школярами. Як правило, вчителі не уявляють масштабів поширення проблеми і не знають, як боротися з цим набирає обертів явищем.

Незважаючи на поширення булінгу в освітньому середовищі, відзначається недолік в нашій країні наукових досліджень, які розкривають психологічну суть явища, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблему булінгу за кордоном розробляли такі автори як Green R. (2010), Duffy (2004), Olweus (1993), Ttofi, Farrinton (2011), Wolke, Woods & Bloomfield (2000) та ін. У своїх публікаціях проблему булінгу розкривають Бутовська (2012), Вишневська (2010); Філатова (2018) та ін. У вітчизняній психологічній науці дана проблематика порівняно молода. Серед вітчизняних дослідників привертає увагу робота Лушпай (2010).

Заслуговує на увагу гендерний підхід до розгляду проблеми булінгу. Проблематика статі і гендеру є однією з найбільш складних тем в рамках і досліджень агресії. Відмінності між поведінкою хлопчиків і дівчаток активно вивчаються як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками шкільного цькування. Крім даних про досвід участі в булінгу (в тій чи іншій ролі), збираються відомості про типи агресії і насильства, до яких найчастіше вдаються хлопчики або дівчатка, про ставлення до агресії і булінгу, про наслідки булінгу і віктимізації для дітей різної статі, про сексуальний підтекст боулінгу, про гендерну ідентичність учасників і жертв булінгу (Лушпай, 2010), про зв'язок булінгу з «гендерними режимами» і уявленнями про мужність/ маскуліність.

Актуальність і значимість гендерної проблематики по-різному осмислюються дослідниками шкільного цькування. В рамках еволюційної психології булінг розглядається як одна зі стратегій боротьби за репродуктивний успіх. Соціокультурні чинники, гендерні і статеві відмінності, перевага у статевому відборі (доступність потенційного партнера) забезпечується за допомогою проявів домінантності і цілеспрямованого зниження статусу суперників / суперниць або самого партнера (Wolke D. et al., 2012). Для авторів соціально-політично орієнтованих публікацій характерна позиція, згідно з якою причинами поширеності і стійкості булінгу є патріархальні гендерні установки, мачізм і гегемонія, маскуліність. У свою чергу, автори масштабних кроскультурних досліджень булінгу обговорюють статеві відмінності поряд з іншими універсальними тенденціями, що характеризують булінг як загальнолюдське явище. Дослідники феномену шкільного цькування сходяться на думці про те, що булінг спричиняє довготривалий негативний вплив на здоров'я і благополуччя дітей і підлітків – як жертв цькування, так і агресорів (Olweus, 1993). Школярі, втягнуті в булінг, беруть участь в процесі віктимізації (закріпленні ролі жертви за будь-якою людиною), звикають до повсякденності фізичного і психологічного насильства і, як правило, відтворюють засвоєні стратегії поведінки в дорослому житті, вдаючись до булінгу на роботі та в родині (Ttofi et al., 2011).

Метааналіз сучасних емпіричних досліджень показав наявність значущого зв'язку між низьким соціально-економічним статусом і участю в цькуванні в ролі жертви або жертви-агресора. Також було показано, що і у жертв, і у агресорів нижча ймовірність походження з сімей з високим рівнем доходу. Багаторівневе дослідження в 35 країнах підтвердило, що низький рівень доходів в сім'ї позитивно пов'язаний з підвищеним ризиком віктимізації. Окремим фактором ризику є економічна нерівність і розшарування як в рамках окремо взятих шкіл, так і в суспільстві в цілому. Той факт, що в низькорейтингових школах булінгу

значимо більше піддаються саме діти з соціально-благополучних сімей, був показаний в недавньому дослідженні, учасниками якого стали понад 23 тис. учнів молодших класів.

Доведено, що булінг – це не лише знущання над школярами, але й пресинг з боку вчителів та інших освітніх працівників. Опублікованими є факти відтермінованого впливу наслідків перенесеного в школі цькування на успішність юнаків і дівчат в дорослому житті. Так, Бутовська з співавторами показала, що схильність до булінгу проявляється уже в молодшому шкільному віці і приблизно кожна десята дитина може виступати булером (Бутовська, Вишнеvsька, 2010).

Багато досліджень свідчить про високий ризик спроб суїциду у жертв булінгу (Holt et al., 2015). Жертвами булінгу часто виступають ті діти, в кого немає друзів в групі чи родичів. Підлітки з низькою самооцінкою, що відчують труднощі в соціальній взаємодії, тривожні і схильні до депресії, невпевнені в собі, і такі, що були агресивними в ранньому дитинстві, особливо часто стають жертвами булінгу. Трапляються випадки, коли жертва ізольовується від соціальних контактів – через хворобу, вихід з групи чи суїцид.

Особливу увагу привертає той факт, що найбільш піддаються ризику суїцидальної поведінки підлітки, які були жертвою булінгу і також самі практикують боулінг. Такі риси особистості як тривожність, агресивність та низька соціабельність, часто спостерігаються у дітей, схильних практикувати прямий булінг (Wolke, Woods & Bloomfield, 2000). Ті ж самі особистісні характеристики виділяються дослідниками підліткових суїцидів як фактори ризику. Таким чином, діти із схильністю до суїцидів найбільш піддаються ризику виявитися втягнутими в практики булінгу як в ролі жертви, так і в ролі агресора. Слід однак зауважити, що булінг є лише однією із обставин, що погіршують емоційний стан індивідів і соціальний клімат в групі.

Мета статті – аналіз дослідження явища булінгу у вітчизняній загальноосвітній школі, вивчення особистісних та гендерних характеристик учнів-учасників булінгу. Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали психологічні теорії безпеки освітнього середовища і булінгу в освітньому середовищі й аналіз основних видів і форм насильства в освітньому середовищі; психологічних і соціальних наслідків насильства для психічного розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз теоретичних джерел показує, що булінг (цькування) – це специфічний тип агресивної поведінки, якому властиві такі ознаки як усвідомлена агресія; систематичність агресивних дій; відчутний дисбаланс сил між агресором і жертвою; неможливість чи складність для жертви захиститись самостійно.

Шкільний булінг за своєю природою є складним, системним та комплексним соціально-психологічним явищем, яке розвивається в ситуації ворожості, конфліктності, страху. Саме у середній і старшій школі відбувається збільшення кількості випадків виникнення булінгу. Проявляється булінг, як правило, в позаурочний час та у неконтрольованих дорослими місцях. Булінг є внутрішньогруповим процесом та передбачає специфічну групову динаміку.

В нашому дослідженні ми звернули увагу на ставлення школярів до проблеми булінгу, на дослідження їх особистісних рис, умов їх формування, що нашу думку є актуальним при створенні психолого – педагогічних умов запобігання булінгу в освітньому середовищі. Вибірку склали учні 10 – х віком 15 – 16 років. В ході самого дослідження виявились відмінні показники по гендерній ознаці. Емпіричні методи дослідження: авторська анкета визначення уявлень учнів про булінг; опитувальник Басса-Дарки з діагностики стану агресії; методика виявлення стратегії поведінки в конфлікті К. Томаса; тест суб'єктивної локалізації контролю (модифікація шкали Дж. Роттера С. Пантелеєвим та В. Століним).

Для вивчення ситуації з булінгом у школах ми запропонували авторську анкету, відповіді на питання якої окреслили нам коло завдань, які тим чи іншим чином торкаються проблеми дослідження. А далі ми провели діагностику агресивності – ворожості, стратегії поведінки в конфліктній ситуації та визначення локусу контролю у досліджуваних школярів. Ми припустили, що схильність до позиції жертви цькування чи агресора може бути

визначена через схильність до агресивної чи підлеглої поведінки. Анкетування в нашому дослідженні проводилось анонімно.

Таблиця 1.

Розподіл відповідей старших школярів на питання про булінг

№ п/п	Питання	Відповіді дівчат (у %)			Відповіді хлопців (у %)		
		Так	Ні	Інше	Так	Ні	Інше
1	Чи знаєте Ви, що таке булінг?	100	-	-	100	-	-
2	Напишіть, як Ви розумієте даний термін.	Відповіді у тексті			Відповіді у тексті		
3	Чи були Ви свідком цькування?	71	29	-	46,6	53,4	-
4	Якщо так, то де Ви спостерігали за актом булінгу: в класі, в приміщенні школи, на подвір'ї школи, в Інтернеті, в іншому місці (вказати яке).	Відповіді у тексті			Відповіді у тексті		
5	Чи брали Ви безпосередню участь в агресивних діях, спрямованих проти іншої особи? (фізичне знущання, бійка, обзивання, насмішка, задирання, псування особистих речей, ігнорування, інше (вказіть, що саме).	7,1	78,5	14,4	40	60	-
6	Чи були Ви в ролі жертви булінгу? Якщо так, то за яких обставин?	24,4	78,5	-	13,3	86,7	-
7	Чи розповіли Ви батькам, а може якійсь іншій особі, що над Вами знущалися?	28,5	71,5	-	13,3	86,7	-
8	Чи вважаєте Ви, що булінг в деяких випадках може бути виправданим? Якщо так, то вкажіть, в яких саме випадках.	-	78,5	21,5 (Інше)	33,3	66,6	-
9	Чи відчуваєте Ви себе в безпеці у Вашому класі, групі, колективі?	64,3	35,7	-	86,7	13,3	-
10	Чи розмовляли Ви з батьками на тему булінгу?	78,5	21,5	-	40	60	-
11	Чи вважаєте Ви, що особа, яка виявляється жертвою цькування, сама в цьому винна?	-	57	43 (Частково)	13	80	7 (не завжди)
12	Чи вважаєте Ви, що можна знущатись над тим, хто Вам просто не подобається, чи провокувати на це інших?	-	100	-	-	100	-

Результати опитування за авторською анкетой показали, що всі 100% респондентів чули даний термін і мають принаймні загальне уявлення про булінг, під яким вони розуміють: знущання, приниження, цькування, образа, зневага, насмішка, негативне ставлення без причини, агресивні дії проти когось, пригнічення іншого, фізичне знущання тощо. Свідками знущання у нашій вибірці були 71% дівчат, 46,6% хлопців. Безпосередню участь в акті булінгу (агресивних діях проти іншого) брали 7,1% дівчат і 40% хлопців. Дівчата підкреслюють, що це було переважно ігнорування, насмішка, негативний коментар в соціальних мережах.

Найбільше актів булінгу діти спостерігали на шкільному подвір'ї, в приміщенні класу, к коридорах школи, є відповідь – «всюди». Показники вищі у дівчат. Також вищі показники

у дівчат по спостереженню булінгу в Інтернеті – 64, 3%, і лише 20% хлопців визнали цей факт. Можливо дівчата цього віку більше проводять часу в Інтернеті саме в соціальних мережах, а хлопці грають в ігри. Проте слід провести додаткові дослідження, оскільки необхідно з'ясувати причини такої відмінності

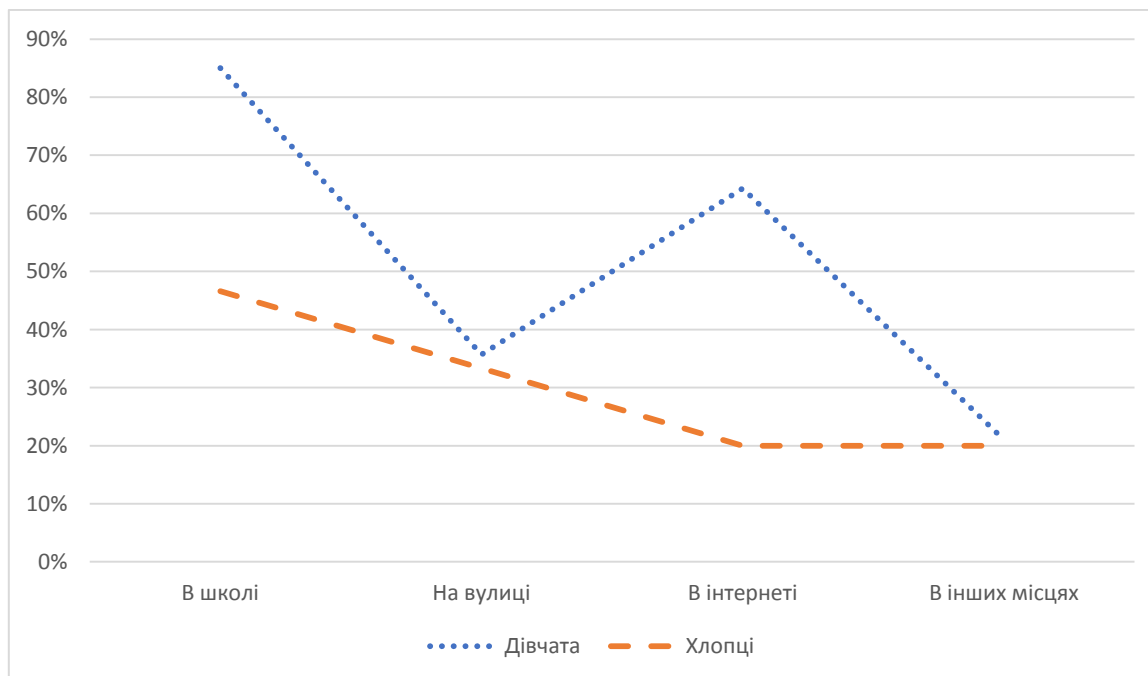


Рис.1. Найбільш поширені платформи для булінгу, вказані респондентами

Приблизно однаковий відсоток у дівчат і хлопців по показнику спостереження булінгу на вулиці і в інших місцях («всюди») – 35,7%, 33,3% і 21%, 20% відповідно. Жертвами булінгу визнали себе 21,4% дівчат і 13,3% хлопців; розповіли батькам про даний епізод 28,5% дівчат і 13,3% хлопців. Серед хлопців більше агресорів, ніж жертв, проте ті, хто відчував себе жертвою цькування почуваються більш принижено і пригнічено, ніж дівчата (за ремарками в анкеті). Дівчата називають в більшості тему цькування – зайва вага, недосконала фігура. Хлопці не вказували таку інформацію.

У безпеці в своєму класі почувають себе 64,3% дівчат і 86,7% хлопців. Потребує додаткової уваги дослідження даного факту, оскільки також значно більша кількість дівчат спостерігає за актами булінгу саме в школі. Можливо вони приховують свою участь в агресивних діях, або себе в ролі жертви. У будь-якому випадку педагогічним працівникам та шкільному психологу слід звернути увагу на даний факт і ми рекомендували класним керівникам не залишатися байдужими до ситуації відчуття небезпеки дівчатами досліджуваних шкільних колективів.

Дівчата визнають, що частково жертва сама може бути винна у цькуванні – таких 43%, лише 57% категорично проти такої думки. Серед хлопців 13% вважають, що жертва однозначно винна у цькуванні, а 80% – що ні. Як бачимо, дівчата більш толерантні до прояву насильства, ніж хлопці. Проте, слід пам'ятати, що вони мають на увазі не стільки фізичне, як моральне та емоційне насильство, виражене вербально чи засобами невербальної поведінки (уникнення погляду, зверхній вигляд, агресивна поза, коментар у соцмережах, ігнорування тощо).

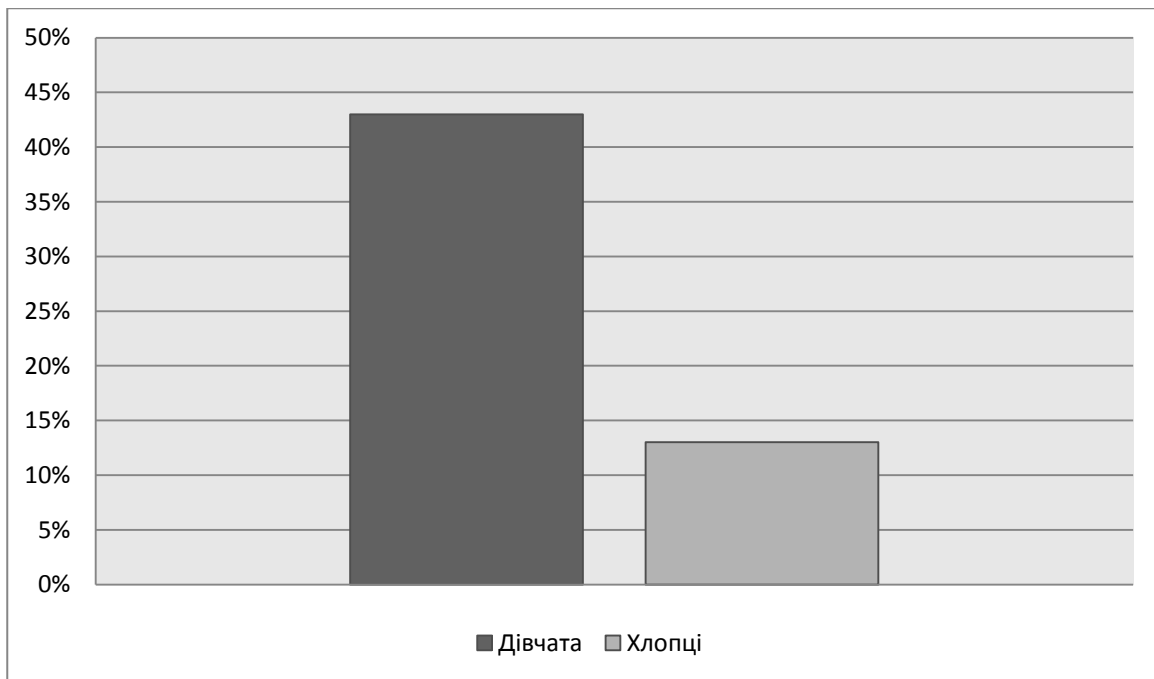


Рис. 2. Показники звинувачування жертв булінгу

Діагностика стану агресії показала, що найвище середнє значення за підозрілістю, а найнижче – почуття провини. Є певні відмінності між відповідями дівчат та хлопців. Так, у вибірці дівчат найвище середнє значення по такому показнику як образа ($M\bar{x}=6,8$), а у хлопців – фізична агресія ($M\bar{x}=6,09$). За анкетною ми бачимо, що 40% хлопців визнають себе учасниками булінгу з агресивної сторони, і тільки 7,1% дівчат визнають за собою участь у акті агресії. Образа, яка домінує в агресивності дівчат, це прояви заздрощів і ненависті до оточуючих за дійсні та вигадані дії. Ще 7,1% вважає, що це було давно і тільки у вигляді ігнорування, тому за часом уже не вважаються актуальними.

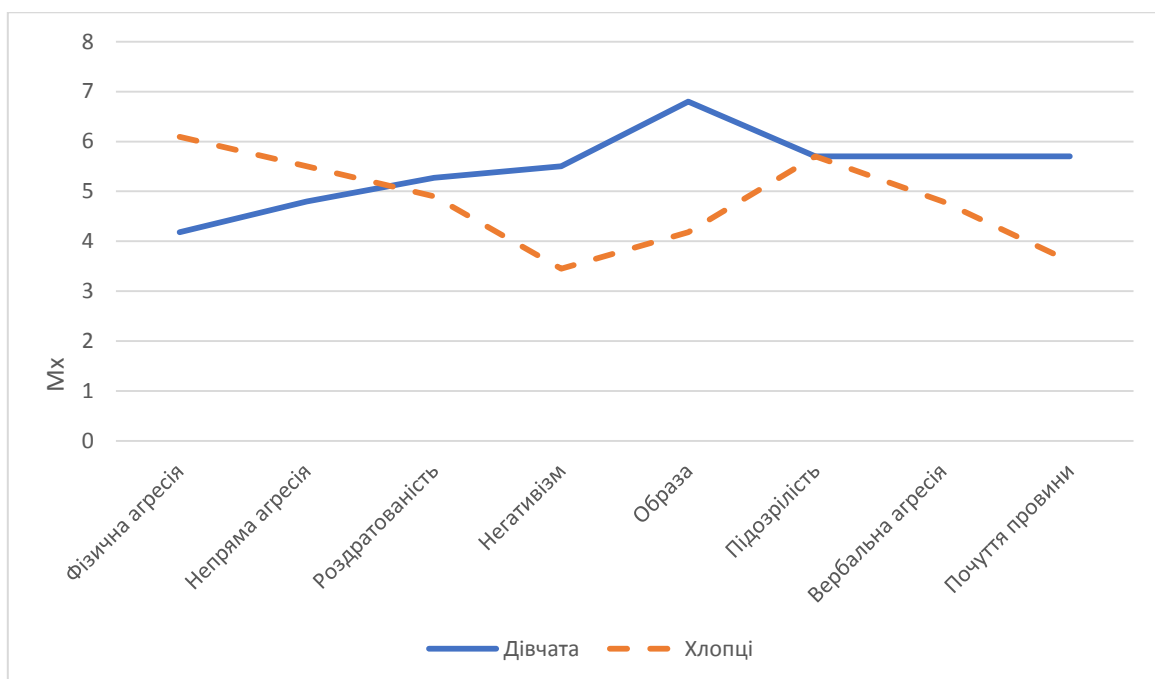


Рис.3. Показники агресії хлопців і дівчат (за методикою Басса – Дарки)

У дівчат однакові середні значення по підозрливості, вербальній агресії та почуттю провини ($M_x=5,7$), і найнижче значення за проявом фізичної агресії ($M_x=4,18$), а саме це значення найвище у хлопців ($M_x=6,09$). Дані відмінності можуть дати деяке пояснення поведінки наших респодентів у конфліктній ситуації. Дівчата як правило вибирають більш зовні м'яку форму прояву незадоволення (підозрливість, вербальну агресію, відчуття провини, роздратованість), а хлопці – більш зовнішньо активну.

Нами визначено, що індекс ворожості у дівчат вищий, ні у хлопців, а індекс агресивності майже однаковий. Дівчата навіть при високій ворожій налаштованості в стосунках зовні зберігають спокійніший вигляд, що говорить про вищий рівень самоконтролю у даному віці.

Таблиця 2

Індекс ворожості – агресивності (середні значення по вибірці)

	Індекс ворожості	Індекс агресивності
Дівчата	$M_x=6,6$	$M_x=5,5$
Хлопці	$M_x=5,5$	$M_x=5,3$

Найбільш уживаним типом поведінки у конфлікті за методикою К.Томаса є компроміс ($M_x=7,41$) – як у дівчат ($M_x=7,55$), так і в хлопців ($M_x=7,27$) даної вибірки. Як бачимо, учні 10 – х класів, яких відносимо до вікової категорії ранньої юності, схильні до компромісної, ухильної поведінки з метою уникнення відкритих конфліктів. Найнижчими показниками є показники по суперництву – $M_x=2,68$. Можемо припустити, що в даному віці ще не сформовані стійкі механізми регуляції свого внутрішнього емоційного стану, що не дозволяє юнакам йти відкрито на конфлікт і зберігати рівновагу в ситуації фрустрації, яка при цьому виникає. Слід однак зауважити, що досліджувані можуть бути не завжди щирими, відвертими й неупередженими у своїх відповідях.

У хлопців є вищими показники співпраці (6,72 проти 6,09 у дівчат). Прослідковується зв'язок з попередньою методикою, за якою індекс ворожості вищий у дівчат, ніж у хлопців. У дівчат також нижчий показник за стратегією ухилення від конфлікту (5,7 проти 6,55), що теж підтверджує дані попередньої методики.

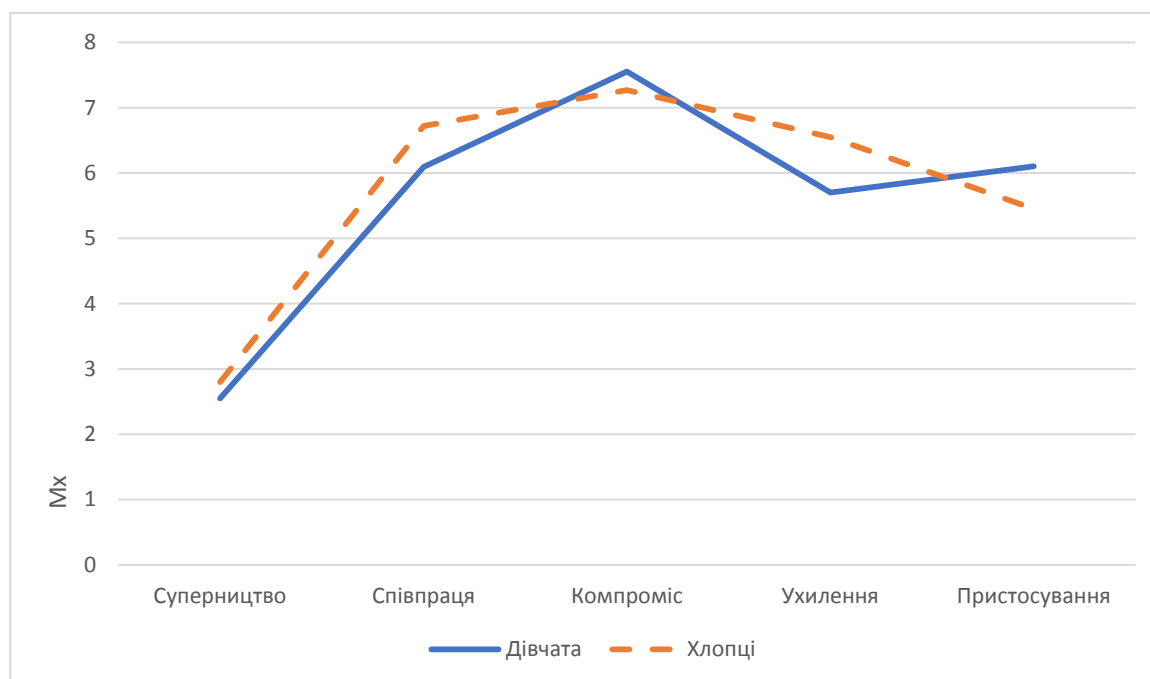


Рис. 4. Середні значення показників стилю поведінки (за методикою Томаса)

Вищим є середнє значення по стратегії пристосування у дівчат (6,1 проти 5,45 у хлопців), що свідчить про дещо вищі їхні адаптаційні здібності порівняно з ровесниками чоловічої статі.

За четвертою методикою – шкалою Дж. Роттера, спрямованою на вимірювання локусу контролю як узагальненої генералізованої змінної нами виявлено, що інтернальний локус контролю, попри стереотипні очікування, переважає у даній вибірці як у хлопців, так у дівчат. Крім того, ми виявили за критерієм Пірсона кореляцію за шкалами «інтернальність – вербальна агресія» + 0,05. Агресія переважно проявляється приховано, внутрішньо – роздратуванням, образою, вербальною агресією, почуттям провини.

У ранньому юнацькому віці екстернальний локус контролю, що переважав у підлітковому віці, змінюється в нормі на інтернальний у більшості юнаків. Ми не виявили кореляції між формами поведінки в конфлікті і локусом контролю, проте аналіз даних за попередніми методиками показує, що переважаючою стратегією є компроміс, а не відкрите суперництво чи змагання, яке можна було б очікувати при екстернальному локусі контролю. Отримані за в дослідженні результати підтверджують наше припущення про те, що в ранньому юнацькому віці ситуація булінгу виникає через невміння конструктивно вирішувати конфлікти, оскільки стратегії опановуючої поведінки і поведінки в міжособистісному конфлікті лише починають формуватися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз проблеми булінгу в освітньому середовищі показав недостатню розробленість даної проблеми в нашій країні. Найбільший інтерес до цієї проблеми проявили зарубіжні автори, які сходяться на думці, що булінг має місце в системі міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі і представляє собою фізичне і психологічне насильство, здійснюване людиною або групою щодо людини, яка не здатна захистити себе в даній ситуації.

– Емпірично доведено, що ситуація булінгу в освітньому середовищі носить тривалий і систематичний характер і проявляється в таких формах як приниження, моральне і фізичне знущання, плітки, інтриги, погрози, псування речей, ігнорування, ізоляція та ін. Часом вчинення булінгу стає час перерви, час до і після уроків, коли школярі переважно знаходяться поза увагою педагогічних працівників закладу освіти.

– Показано, що мають місце гендерні відмінності у ставленні та способах здійснення булінгу. При вивченні таких психологічних характеристик як різні форми прояву агресії, ворожість – агресивність, суб'єктивний контроль і ряду особистісних рис ми встановили відмінності в їх розвитку у старшокласників жертв і кривдників, а також у дівчат і хлопців. Найбільш ефективною технологією запобігання булінгу у шкільному середовищі є створення та дотримання всіма учасниками навчально-виховного процесу в освітньому просторі психолого-педагогічних умов запобігання проявам усіх форм насильства та агресії.

– Перспективними напрямками подальшого дослідження проблеми є вивчення мотиваційних, ціннісних особливостей учасників булінгу; дослідження кібербулінгу; уявлень батьків про ситуацію булінгу в освітньому середовищі; дослідженні ситуації булінгу з боку учнів щодо вчителя; дослідження психологічних характеристик не лише дітей, але й дорослих.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бутовская М.Л. (2016) Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников. *Этнографическое обозрение*, 2, 99 – 115.
- Вишневская В.И. (2010) Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе. *Этнографическое обозрение*, 2, 55 – 68.
- Лушпай Л.І. (2013) Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*, 33, с. 85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_28.
- Филатова В.О. (2018) Буллинг в российской школе: что говорят ученики и что знают учителя. *Вопросы психологи*, 2, 27 – 41.

- Duffy, A. (2005). Bullying in schools: A social identity perspective. *Australian Journal of Psychology*, 57.
- Green R. (2010) Characteristics of bullying victims in schools. *National Centre for Social Research*, P.115.
- Olweus D. (1993) *Bullying at schools: what we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus D. (1993) Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // Rubin K.H., Asendort J.H.B. (eds). *Social withdrawal, inhibition, and shyness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, P. 315–341.
- Ttofi M. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *J.Exp.Criminol*, 7, P.27-56.
- Wolke D. (2000) The association between direct and relational bullying and behaviour: Problems among primary school children. *J.Child Psychol.Psychiat.*, 41,8, P.989-1002.

REFERENCES

- Butovskaia M.L. (2016) Bullying kak sotsyokulturnyi fenomen y ego svyaz s chertamy lichnosti u mladshykh shkolnykov [Bullying as a socio-cultural phenomenon and its connection with personality traits in primary school children]. *Этнографическое обозрение*, 2, 99 –115. [in Russian]
- Vyshnevskaya V.Y. (2010) Fenomen shkolnoi travly: agressory y zherty v rossiyskoi shkole. [The phenomenon of school harassment: aggressors and victims in the Russian school] *Этнографическое обозрение*, 2, 55 – 68. [in Russian]
- Lushpai L.I. (2013) Shkilnyi bulling yak riznovyd suspilnoi ahresii. [School bullying as a kind of social aggression] *Naukovi zapysky Nats. un-tu «Ostrozka akademiia»*. Seriya: Filolohichna., 33.P.85. Retrieved from: URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoaf_2013_33_28. [in Ukrainian]
- Fylatova V.O. (2018) Bullying v rossiyskoi shkole: chto hovoriat uchenyky y chto znaiut uchytelia. [Bullying in Russian schools: what students say and what teachers know]. *Voprosy psikhologii*, 2, 27 – 41 [in Russian]
- Duffy, A. (2005). Bullying in schools: A social identity perspective. *Australian Journal of Psychology*, 57. [in English]
- Green R. (2010) Characteristics of bullying victims in schools. *National Centre for Social Research*, P.115. [in English]
- Olweus D. (1993) *Bullying at schools: what we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell. [in English]
- Olweus D. (1993) Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes // Rubin K.H., Asendort J.H.B. (eds). *Social withdrawal, inhibition, and shyness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, P. 315–341. [in English]
- Ttofi M. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review, *J.Exp.Criminol*. 7. P.27-56. [in English]
- Wolke D. (2000) The association between direct and relational bullying and behaviour: Problems among primary school children. *J.Child Psychol.Psychiat.*, 41,8. P.989-1002. [in English]

BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: A GENDER ASPECT

Iryna Shtykh

Candidate of Psychological Sciences,
Senior lecturer at the Department of
Psychology
Mukachevo State University,
<https://orcid.org/0000-0002-8443-3211>

Anastasia Dinis

Student of Master program

Mukachevo State University,

<https://orcid.org/0000-0001-8968-5330>DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.249>

The article deals with the phenomenon of bullying. This is the notion of prolonged deliberate abuse (physical and mental) by a child or group towards person or people who are unable to protect themselves in a given situation. The study of the phenomenon of violence in the educational environment is especially relevant due to the fact that it can destroy the security of the educational environment and negatively affect the construction of interpersonal relationships between the subjects of the educational process and the development of the learner. The history of the emergence of bullying as a psychological problem in world and domestic science is considered. The analysis of modern foreign works on the problems of bullying in the educational environment shows the need for a deep and systematic study of this phenomenon. Empirical research has shown that the situation of bullying in the educational environment is long-term and systematic and identified the most common forms. The places of bullying were identified, the safety of the school environment was assessed, and gender differences in the attitude to the phenomenon of bullying and methods of its implementation were identified. Behavioral styles in conflict are considered. The correlation between the index of internality and the indicator of verbal aggression in this sample is revealed.

Attention is drawn to the need for preventive work to prevent bullying and violence at school. The priority directions of the psychologist's work with schoolchildren are outlined, including the reduction of problematic experiences of "victims" in the field of relationships with peers and the opposite sex, the development of adequate self-understanding, adequate self-esteem; development of skills in cognition of other people, increase of self-confidence in a society, formation of skills of mastering of the emotional state, removal of emotional pressure.

Perspective directions of further research of a problem are planned: studying of motivational, value features of participants of bullying; cyberbullying research; research of parent's perceptions of the situation of bullying in the educational environment; research of the situation of bullying by students in relation to the teacher; research of psychological characteristics of the teacher, etc.

Key words: *bullying, harassment, violence, bullying participants, victim, abuser, bully, observers, gender features.*

Стаття надійшла до редакції 21 .10.2021 р.

УДК 659.1.013:[316.77:316.64-049.2](045)

Beata Barchi

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Department of Psychology,
Mukachevo State University
<https://orcid.org/0000-0002-5923-7331>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.242>

ADVERTISING AS A MEANS OF COMMUNICATION AND A WAY OF CONSCIOUS MANIPULATION

Abstract. *This article reveals the concept of advertising as a means of communication and a way to manipulate human consciousness. The theoretical understanding of advertising phenomenon as a means of social communication has been studied. Literary sources that determine the approaches to modern technologies of advertising manipulative influence on human consciousness have been analysed. The objective necessity of modern advertising means use has been defined. The ideas of creating a favourable atmosphere of manipulative influence the advertising on the consumer have been presented. Emphasis has been placed on the importance of advertising development problem at the present stage. The article attempts to analyse and systematize manipulative technologies to influence the target audience of consumers. The existing experience has been generalized and different technologies of using manipulative techniques have been combined into certain approaches. The scientific theories used for the purpose of consciousness manipulation in advertising technologies have been described, namely: psychoanalysis and gestalt psychology. It has been substantiated that advertising, as a type of psychological influence, is based on a set of potential consumers' personality characteristics, as well as on several general psychological factors that determine the effectiveness of this influence. Varieties of manipulations in the press of creation the commercials have been analysed, namely: construction of the message from incomplete statements, injection of urgency effect and sensationalism, repeatability. This article contains a justification for the effectiveness of psychological models use of the need-motivational sphere and technologies of information-psychological influence to manipulate the individual opinion. It has been generalized that advertising is not just a way of commerce, but also an element of social and cultural society, a special type of social communication that is used to manipulate the consciousness of individuals.*

Keywords: *advertising, influence, communication, manipulation, consciousness.*

Problem's statement. In today's world, advertising is one of the main drivers of trade. It helps to learn about new products and services, navigate a wide range of production and consumption. However, this concept has long ceased to be just a source of information about goods and services. Modern scientists consider advertising as a certain psychological technology focused on manipulating the motivational and conscious spheres of personality to achieve socio-political, economic, and other benefits. They argue that advertising is a powerful means of influence and manipulation and as a phenomenon capable of shaping and changing worldview and human behaviour.

One of the social and communication technologies is advertising, which rightly occupies one of the main places in the media. The transition from industrial to information society is accompanied by a radical change in social and personal priorities and puts forward as the main, the idea of comprehensive overall integration. There are changes in such aspects of public life as economic, cultural, social, political spheres. In modern society, new effective forms of social regulation are gaining ground, which contribute to the formation of new views and interests of modern human. And such an effective form is advertising, which can influence the definition of the

hierarchy of cultural and social values of human.

Manipulation as a means of psychological influence has become a habitual, everyday part of our lives. The growing interest in this problem is due to the desire of scientists to analyse issues related to the permissibility of manipulative influence on humans, as well as to find ways to resist and protect against manipulation. Manipulation is a psychological impact on a person when motives, goals, the fact of influence are hidden, psychological strength is used, weaknesses are used to achieve one's own results, and changes in another person's motivational structure are made (motivation to perform actions designed by the manipulator). That is why experts in various fields are now so carefully studying this phenomenon. Dotsenko, Feofanov, Fedotova, Tytarenko, Vlasov, Zazykin and others.

Analysis of recent researches and publications. To date, in the literature there are many definitions of advertising. The word advertising itself comes from Latin «reclamare» and means *to shout*.

The term «advertising» is multifaceted. Advertising according to Goldman, Dyer, Davis, Deyan, Hermogenov and others interpreted primarily as a message that represents to the audience an object, phenomenon, process.

Kotler, Levitt, Hoyer, and others define the concept of advertising in the marketing system as a means of stimulating demand.

Recently, a psychological approach has become widespread. In psychology, advertising is a kind of means of studying the mechanisms of message perception and the impact on the human psyche, its manipulative capabilities, and limitations. Advertising is defined as the process of informing the public about the product, acquaintance with it, the belief in the need to buy it, as a set of means of non-price promotion of sales and demand (Mokshantsev, 2003).

In the field of communication, advertising provides information for informed choice, promotes the aestheticization of everyday life and numerous household items, provides the consumer with complete freedom and independence in decision-making (Vahid, 2012).

Advertising is often criticized for weakening its original function in favour of incitement and manipulation. It becomes a sense of spirituality, creates the illusion of freedom of choice, and finally forms a far from perfect taste. Mass communication is an environment for advertising. The peculiarity of advertising workers, in contrast to media workers, is a clear definition of the goals of advertising campaigns to provide a range of potential buyers of the advertised product or users of the advertised service. Mass communication in advertising is a mandatory component, because only thanks to it, advertisers can ensure the fulfilment of their main task – to attract the maximum number of customers to the advertised product or the maximum number of users of the advertised service. In contrast to mass media communications, advertising communication is based on a serious study of people's psychology, their needs to ensure the effective impact of advertising on people.

Advertising produces one or another model of behaviour motivation, human actions, considering the economic, social, spiritual conditions of his life, i.e., taking into account one's specific interests. Thus, the situation when the mechanism of action the advertising causes dominance at the consumer of some interests and “quenching”, blunting of others is quite probable. Here is an objective opportunity to manage and control what needs and how to form them. In this case, it's worth talking about the manipulation of consciousness.

The interpretation of the term “manipulation” is different for many professionals. In the scientific and journalistic literature, the word manipulation is often used instead of the word manipulating. However, both psychological and pedagogical dictionaries associate this word only with higher animals, in which manipulation is carried out mainly with the help of the oral apparatus and forelimbs. However, in our opinion, the word manipulation can be used in those cases when it comes to the actions of the manipulator against other people.

In the scientific literature, the term “manipulation” has two meanings: direct and figurative. Literally, manipulation means masterful actions performed by hand; figuratively, it is defined as a type of psychological influence in which the skill of the manipulator is used to covertly implant in

the psyche of the addressee goals, desires, intentions, attitudes, or attitudes that do not coincide with those of the addressee at the moment (Demchenko, 2018).

The problem of manipulation was addressed by both foreign and state researchers. Among them, the scientist Hudin, Yokoyama, Proto, Reeker, Rudinov, Robinson, Bern, Carnegie, Chaldini, Zimbardo, Leippe, Shostrom, Schiller, Kara-Murza, Sheinov, Znakov, Humeniuk and others. Most researchers view manipulation as an ethically unacceptable means of influence because it encourages another person to perform actions that are contrary to their interests or will.

It was pointed out that people often manipulate because of their own weakness and because they have lost hope to achieve the goal by direct methods (Sidorenko, 2002).

One of the main reasons for resorting to manipulation is the motivational intrapersonal preconditions that exist in humans, which include neurotic needs and inertial processes. Inertial processes are characterological features of human and habits. The author considers the neurotic needs: the desire to dominate, the desire to secretly control, to assert itself at the expense of another (Dotsenko, 2003).

Everyone is a “manipulator” in one way or another, because he/she is constantly busy manipulating others and at the same time securely caught in the net of others (Shostrom, 2008).

As Sheinov notes, «to succeed, manipulation must remain invisible. The success of manipulation is guaranteed when the person being manipulated believes that everything happens naturally and inevitably. In other words, manipulation requires a false reality in which its presence will not be felt» (2010).

Manipulation affects different levels of personality structure and is aimed at changing the existing needs and motivational, ideological, and behavioural formations of personality. One of the main signs of manipulative influence is also the manipulator's moral or material gain. It should be noted that the information itself does not carry a negative emotional colour in terms of its psychological characteristics. However, the use of modern media as a resource for purposeful and intensive influence on the emotional, cognitive, and behavioural spheres of the individual is becoming widespread today. All the experience of scientific research on the mechanisms of psychological influence on the individual is in demand today to transfer it to the field of advertising technology.

The purpose of the research. Theoretically substantiate the concept of advertising as a means of manipulating consciousness and systematize the main manipulative technologies of influence used in advertising.

The results of the research and their discussion. When considering the content of the manipulation concept and its main features, manipulation can be considered as a type of psychological influence in which the skill of the manipulator is used to covertly introduce into the psyche of the addressee goals, desires, intentions, attitudes, or attitudes that do not match those of the addressee now. This influence is not always obvious. Both the intentions of the manipulator and the very fact of influence remain hidden or distorted.

One of the first scientific theories used to manipulate consciousness is Freud's psychoanalytic theory. In advertising technology, early psychoanalysis brought two important points: the presented product must be attractive subconsciously and the basis of the attractiveness of the product was its sexuality in a broad sense. One of the main motives in various advertising technologies was the identification of goods or services with sexual subconscious motives.

Psychoanalysis has also pointed to an important element in advertising technology, such as attachment to pleasant childhood experiences. These experiences are especially often used in advertising plots representing food, or those objects, according to the theory of S. Freud, the pleasure of consumption of which is associated with the mouth as an area of pleasure. According to the psychoanalytic approach, advertising is created in such a way that the advertised product actualizes and satisfies the unconscious, suppressing the needs of the individual.

The main influence mechanisms on the individual based on the principles of the mass psychology foundations and the laws of human behaviour as part of the crowd are infection and imitation. These mechanisms are clearly manifested in mass events. The principle of infection is

implemented by the creators of advertising technologies demonstrating the use of the product, showing positive emotions and material or moral benefits that arise when consuming this product from observers.

The tendency to «fill in the blanks» is often used in advertising technology as a representation of unfinished incentives, which is a mechanism for involving consumers in the information processing process. Since one of the most general principles of Gestalt psychology is integrity, which implies a person's tendency to complete the full picture of perception if some of its elements are omitted. The addition of its own components to restore the completeness of the perceived information contributes to better memorization, as well as the adoption of a holistic image, characteristic of this individual.

A kind of manipulation in the press is to construct a message from incomplete statements or fragments of video. This changes the context, and from the same words creates a completely different meaning. The individual parts of the message are not untrue, but the whole that is constructed may have nothing to do with reality.

One of the conditions for successful fragmentation of the problem is its sensationalism, which is one of the most important values of modern advertising. Injecting the effect of urgency dramatically increases the manipulative possibilities. Hourly updating of information deprives it of any permanent structure. Human simply does not have time to comprehend and understand the message, let alone its critical analysis, because it is replaced by others, even newer.

With the help of sensation, you can fragment the problem and share information so that a person never had a complete picture of the event. Under the guise of sensation, you can ignore important events that the audience should not know about. Sensationalism is a technology. There are criteria for selecting those events that can be turned into a sensation. Advertisers are interested in having their information remembered at least subconsciously. Therefore, they require the media to combine their advertising with a message that would be recorded and stored in memory. If a person's mind is constantly attacked by sensations, an important function of maintaining the required level of nervousness will work. This nervousness and feeling of endless crisis greatly reduce the ability to critically analyses.

Preparing a sensation is painstaking work for a specialist. The information presented in the form of a sensation, with all the reports from the scene, live interviews, as a rule, significantly distorts the event itself. This illusion of probability is a particularly strong property of manipulation.

The simpler and at the same time sensational the information presented, the faster and easier it is fixed in the mind. This is another feature of advertising, which has become a manipulative technology. Simplification is closely linked to stereotyping. The text becomes available when its content only confirms the stereotypes established in society. Having created a sensation, you can omit many important details and even provide inaccurate information. The main method of fixing the necessary stereotypes in the mind is repetition. Persuasion is based on affirmation and repetition. This has been fully used in advertising. Repetition is one of those psychological means that affect the unconscious mechanisms. If you abuse this technique - stereotypes are exacerbated by persistent prejudices.

Repetition is the main condition of propaganda. It gives weight to additional beliefs and turns them into obsessions. At the same time, repetition builds a barrier against any other statement and does not allow to think. Repetition gives words clarity and obviousness, forces to accept the information. As an obsession, repetition becomes a barrier against other thoughts and everything that is different. In this way, it minimizes reasoning and quickly turns thought into action, forming a conditioned reflex.

Psychological models of the need-motivational sphere of personality are actively used in the development of advertising. The development of the concept of the advertising model is built in such a way as to demonstrate the ability of the advertised product to meet certain needs of the target audience. However, the connection «need – the advertised product» is often artificial, far-fetched. The main task of advertising technology in this regard is the actualization of certain needs, for some reason not realized by the individual now, or the formation of new needs. The effectiveness of the

use of the need-motivational mechanism to enhance the advertising impact can be even more significant, the more accurately the developers of advertising determine the general characteristics of the motivation structure the typical representatives of the target audience (Lannon, 2008).

The use of information and psychological influences to manipulate thought is a common phenomenon in the world. Advertising is intended for the perception of the masses. Linguistic manipulations border on information manipulations. The public's attitude to the event will depend on the chosen style of presentation. In the situation of the existence of many alternative sources of information, it is not difficult to recognize language manipulations. The problem is that consumers mostly use information from only one or two sources and do not compare the essence of the messages. Thus, they fall under the influence of manipulators. Information that is told by people is perceived more easily and therefore the impact of manipulative nature on the consciousness of the individual is greater. The research results proved that stories people tell each other hold powerful sway over their memories, behaviours, and identities (Korniienko, Barchi, 2021).

Advertising is the basis of the information society. It informs and guides the recipient in the range of new products and services on the market but is nevertheless a powerful psychological weapon through which advertisers influence the individual to achieve economic, political, or other goals. With the help of psychological influence, advertising forms stereotypes, values, standards in recipients, and later a model of life. Advertising includes means of psychological influence. Thanks to this, it is possible not only to effectively present information to the recipient, but also to call for decisive action and search for solutions to certain pressing problems, while creating a sense of anxiety and insecurity.

Advertising contributes to the formation of worldview in the younger generation establishes a clear line between good and evil. Influences in advertising are divided into conscious, unconscious, rational, logical reasoning, irrational, emotionality, feelings. Recently, people are increasingly using smartphones to obtain information. In any advertising, the most effective is the psychological impact. It includes suggestion, the influence on someone's consciousness, which in turn changes it without undue coercion. The basis of suggestion is the impact on emotions, feelings, and through them the mind. It has been revealed that the level of social anxiety and smartphone addiction scales are positively correlated (Korniienko, Barchi, 2020).

The individual is influenced by numerous factors generated by the social environment, and therefore, we can say that a person is influenced by the whole atmosphere that arose because of interactions in the environment, rather than individual factors or their final set. The manipulative effect of advertising operates on a similar principle. On the one hand, it creates the illusion of freedom of choice by offering a variety of goods and services. On the other hand, it provides resources for the act of consumption. In general, this is detailed information about these products and services. The structural element of the advertising environment is its agents, i.e., recipients (consumers), which are directly affected by advertising messages.

Conclusions and perspectives of further researches. Based on the theoretical analysis, we can conclude that advertising is increasingly influencing the processes of socialization, primarily as an element of the dominant mass culture. Unlike the traditional one, which was based on religious postulates and dogmas of the faith, mass culture is based on commercialized sign-symbolic systems, which are the main producers of meanings, styles, and ways of life. Such systems include, above all, advertising. Limited by the locality of its action, advertising creates cultural forms, images, attitudes, evaluative judgments that become widespread.

Manipulation of public opinion with the use of various technologies of information and psychological influence is a common phenomenon in the world. In the information society, a variety of information technologies are an integral part of the management functions of society. Freedom of speech and free access to information borders on the oversaturation of the information field, which makes an individual incapable of synthesizing disparate information and making conscious and rational decisions based on it. Such oversaturation inclines people to a mythological worldview based on stereotypes. Whereas the traditional way of not only the perception of

information, but also the impact on human consciousness is based on persuasion, appeal to reason, the use of rational arguments.

Advertising is a part of universal culture that develops according to its internal laws. This is not just a way of commerce, but an element of socio-cultural society, a special kind of social communication. Advertising is beginning to increasingly influence social processes. Advertising stimulates work, increases motivation, promotes the formation of the middle class. It actively participates in the formation of socio-psychological institutions of human in his/her assessment in the environment and self-esteem, creates a moral and psychological climate.

It is important to summarize that in the process of developing modern advertising products are used and closely intertwined different models of manipulative influence. The development and integration of information environments using electronic technologies allows to increasingly influence the consciousness and behaviour of the individual through the media. Prospects for further research include an empirical study to identify the features of the manipulative effect of advertising on the individual, as well as the development of practical recommendations for the prevention of manipulation of consciousness.

REFERENCES

- Demchenko, M. (2018). Advertising as a factor in the formation of consumer behavior motivation [Reklama yak chynnyk formuvannya motyvatsiyi povedinky spozhyvacha]. *Dialogue: Media Studies*, 11, 37-45. [in Ukrainian].
- Dotsenko, E. L. (2003). *Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection* [Psikhologiya manipulyatsii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita]. Saint Petersburg: Rech. [in Russian].
- Mokshantsev, R. I. (2003). *Psychology of advertising: textbook* [Psikhologiya reklamy: uchebnyk]. Novosibirsk: Siberian agreement. [in Russian].
- Korniienko, I. O., & Barchi, B. V. (2021). Youth's Life Space Narrative Research. *Journal of intellectual disability - diagnosis and treatment*. Ontario, Canada, 9, 2, 172-181. [in English].
- Korniienko, I. O., & Barchi, B. V. (2020). The relationship between problematic use of smartphones and social anxiety. *Journal of intellectual disability - diagnosis and treatment*. Ontario, Canada, 8, 2, 133-141. [in English].
- Sidorenko, E. V. (2002). *Influence training and opposition to influence* [Trening vliyaniya i protivostoyaniye vliyaniyu]. Saint Petersburg: Rech. [in Russian].
- Sheinov, V. P. (2010). *Manipuluvannya svidomostyu* [Manipulyuvannya svidomistyu]. Minsk: Harvest. [in Ukrainian].
- Shostrom, E. (2008). *Man-manipulator. Internal journey from manipulation to actualization* [Chelovek-manipulyator. Vnutrenneye puteshestviye ot manipulyatsii k aktualizatsii]. Moskva: April-Press, Psychotherapy. [in Russian].
- Lannon, J. (Ed.). (2008). *How Public Service Advertising Works*. [in English].
- Vahid, H. (2012). The Power behind Images: Advertisement Discourse in Focus. *Esmae'li. International Journal of Linguistics*, 4, 4, 39-41. [in English].

РЕКЛАМА ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАЦІЇ ТА СПОСІБ МАНІПУЛЯЦІЇ СВІДОМІСТЮ

Барчі Беата

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри психології

Мукачівського державного університету

<https://orcid.org/0000-0002-5923-7331>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.242>

Анотація. У даній статті розкрито поняття реклами як засобу комунікації та способу маніпуляції свідомістю людини. Теоретично досліджено осмислення феномену реклами як засобу соціальних комунікацій. Проаналізовано літературні джерела, які визначають підходи щодо сучасних технологій маніпулятивного впливу реклами на свідомість людини. Визначено об'єктивну необхідність особливостей використання сучасних рекламних засобів. Презентовано ідеї створення сприятливої атмосфери маніпулятивного впливу реклами на споживача. Акцентовується увага на значущості проблеми розроблення реклами на сучасному етапі. У статті зроблена спроба проаналізувати та систематизувати маніпуляційні технології щодо впливу на цільові аудиторії споживачів. Узагальнено існуючий досвід та поєднано різні технології використання маніпуляційних технологій у певні підходи. Охарактеризовано наукові теорії, які використовуються з метою маніпуляції свідомістю у рекламних технологіях, а саме: психоаналіз та гештальт-психологія. Обґрунтовано, що реклама, як вид психологічного впливу спирається на сукупність характеристик особистості потенційних споживачів, а також на ряд загально психологічних чинників, що детермінують ефективність цього впливу. Проаналізовано різновиди маніпуляцій у пресі створення рекламних роликів, а саме: конструювання повідомлення з неповних висловлювань, нагнітання ефекту терміновості та сенсаційності, повторюваність. Дана стаття містить обґрунтування ефективності використання психологічних моделей потребо-мотиваційної сфери та технологій інформаційно-психологічного впливу для маніпулювання думкою особистості. Узагальнено, що реклама це не просто спосіб комерції, але і елемент соціокультурного суспільства, особливий вид соціальної комунікації, який використовується з метою маніпулювання свідомістю особистостей.

Ключові слова: реклама, вплив, комунікація, маніпуляція, свідомість.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2021 р

УДК 925:159.913-47-80

Hlavinska Elina

PhD student,

Department of Developmental and

Pedagogical Psychology

Rivne State University of Humanities

<https://orcid.org/0000-0002-7670-4931>DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.261>**THE REASONS OF CONFLICTS OF SENIOR PUPILS WITH THEIR PARENTS:
TO THE PROBLEM OF FAMILY ADAPTATION**

Abstract. *The psychological determinants for the formation of harmonious family relationships were highlighted: empathically oriented communication, humanistic style of children's upbringing, their high level of self-esteem, smoothing the difference between "Me-ideal" and "Me-real", positive attitude from others and self-respect.*

Based on the results of our observations, which we carried out in 2021 in the educational process of educational activities of secondary schools № 15 of t. Rivne, we can exactly conclude that for senior school age is quite characterized of emotional fluctuations in mood. Some pupils were also characterized (in some cases) by neurotic and protest, sometimes by aggressive behavior, but these were isolated cases. We have diagnosed that tense situations are arisen between parents and children from time to time. However, again, our observations show that maladaptive family relationships are never caused by a single cause. For example, parents' sexual problems have never been the predominant cause of maladaptive family relationships between parents and children, but aggressive tendencies caused by parents' sexual problems often exacerbate children's nervous and aggressive disputes with their parents. And even if young people find a way out of these disputes in some a way, in any case, the attitude towards parents remains negative, as, incidentally, the attitude of parents towards children (hair, clothes, hobbies, leisure, etc.).

We identify as the most important topics of conflict of schoolchildren such as:

- young people want to communicate, above all, with their peers, to defend their own interests and have weak parental control;

- compared to adolescence, the importance of hairstyles and clothes increases significantly among high school students (the conflict is caused by the mismatch between the standards of high school students and the generation of parents). For high school students, the style of hair and clothing were associated with the relevant youth subculture, which was partly seen as some "message" of the adult world;

- disagreements with parents and conflict situations on eroticism and sex occur at the age of 12-16, much earlier than in previous generations;

- the time spent by high school students at school has been increased significantly. Conflicts between high school students and their parents about schooling are inaccuracies in homework, low school performances, and, at the same time, senior pupils do not have enough time to help their parents with household chores. However, the most important causes of family conflicts are children's smoking and their use of psychoactive substances. The latter more often there were aggravating relationships between boys and their parents (57% of male pupils and 32% of female ones). There are almost no differences between boys and girls when it comes to smoking (32% of pupils are male and 30% of them are female), and other problems are more common among girls.

Senior pupils name the following causes of conflicts with their parents:

- great differences in moral and value frames, attitudes and scripts of children and adults, especially in the period of personal growth (parents and children are also diagnosed with differences in personal experience, perception of the world, assessments of their own ethnic and national identity);

- *lack of clear, consistent boundaries of the transition from awareness of child dependence to the freedom of an adult;*
- *lack of clear, consistent rules for parents to build family relationships, which significantly weaken parental power during the transition of children from childhood to adolescence;*
- *psychological and social differences in characteristics between parents and children. Pupils explain the latter with different ideas of schoolchildren about themselves, their own future, the formation of personally and professionally significant experience of adults. The latter also laments the children's lack of perception of the evaluative and control role of adults in relations to the needs of pupils in achieving sovereignty;*
- *mental overload of both parents and children and, as a result, – a change in scenarios and scenarios plans of family relationships.*

Key words: *conflicts, problems of family adaptation, harmonious family relationships, emotional fluctuations, aggressive disputes with parents, personally and professionally significant experience.*

Problem's statement. The process of adaptation can be defined by the term “adaptation”. It is the state of the organism as a result of successful implementation of the process of adaptability. Maintaining the differences in the state of the organism before and after the process of adaptation is adaptive effect. If intraindividual mental characteristics, personal traits are formed under the influence of various psychological factors, the complex of mental qualities having been formed in response to their influence can be manifested in either adaptive or maladaptive forms of the behavior of the individual (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019). That's why this topic is very actual nowadays.

Analysis of recent researches and publications. In Psychology there are some dominant approaches, explaining the causes of maladaptive behavior of the person. They support the main reasons of adaptation into the paradigm of parent-child relationships. Scientists distinguished Psychoanalytic, Cognitive, Humanistic and Socio-psychological approaches. These approaches show different explanations of maladaptive behavior of the person. It has been determined that, according to the Psychoanalytical approach, the state of frustration was arising from the conflict of the person and social environment. They all are the causes of maladaptive relationships. In the Conative paradigm, maladaptive behavior is seen as the result of the individual's mastery of providing destructive reactions. In such a way, the Cognitive approach explains the maladaptive behavior of emotional disorders related to the erroneous of cognitive interpretation of the person by a particular event. Another, Ratio-Humanistic approach emphasizes that the reason for maladaptive relationships is the mismatch between a “real Me” of the person and his/her life experience, on the one side, and a “real Me” of the person and an “ideal image of Myself” having been formed by a person for himself/herself, on the other side. Within Socio-psychological approach maladaptive behavior is explained by the individual's unwillingness to perform certain social ways of personal growth. It helps person to make decisions about value orientations and one's own way of life (Комплієнко, 2020).

In modern researches (Vovk, Emishyants, Zelenko, Drobot & Onufriieva, 2020) there were named some personal characteristics, such as aggression, anxiety, selfishness, dependence, despotism, stubbornness, secrecy, etc., which could cause maladaptive behavior. As a result, the individual has great difficulties in adapting in relationships with others, which greatly affects the nature of his/her interaction and generates completely maladaptive reactions. Scientists (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019) believe that the functions of maladaptation are manifested primarily in the sphere of conflicts, overcoming which it facilitates the emergence of quite constructive changes in interpersonal relationships.

In such a way we'll try to explain the adaptive parent-child relationships in the family. We've to note that we consider such relationships as a process of psychological response to the behavior of people, when the form of the content and the intensity of reactions are also adequate for solving the main problem in the relationships. That's why the adaptive parent-child relationships in

the family significantly facilitate the resolution of conflict situations or the situations of cognitive dissonance.

The purpose of the research. In this article we've to analyze family relationships, disadaptive parent-child relationships in the family, to describe psychological determinants for the formation of harmonious family relationships.

The results of the research and their discussion. The most important approach, which help us to solve the problem of disadaptive parent-child relationships in the family, to our mind, is *Ratio-Humanistic* one. We'll try to explain our point of view in our article.

For example, the representative of Ratio-Humanistic approach, V. Satyr (1992) distinguishes two dominant types of families: mature and problem families. Mature families are distinguished by the fact that their members establish harmonious relationships with each other. In mature families, each member feels like a full-fledged person: a loved one, highly valued by others, needed to be in the company of people. Such a family facilitates the easy relationships of its members with each other; members of this family, as a rule, have a humorous attitude to life, can laugh and joke, boldly solve problems that are arisen. Children (and even babies) in such families look direct and friendly, and all other members of the family treat them with great respect as full-fledged individuals. People in such families are happy to communicate with each other, openly express their feelings, regardless of age. Mature family members feel so at ease with each other that they are not ashamed to talk about their feelings, even if it is frustration, fear, pain, anger. Any criticism is perceived by family members very positively, as it is a joke or praise. A mature family is able to plan their lives productively and in a coordinated manner, but if certain points in the plans are disrupted, family members can accept and appreciate these changes quite calmly. Mature family members are able to respond to various life situations without panic. Parents feel like leaders who inspire different activities, not authoritarian leaders. They see their task in teaching children to find a way out of any situation. At the same time, parents are ready to inform their children of both negative and positive assessments of the actions of the latter, they are ready to be upset, angry, irritated in the same way as to be happy.

In troubled families, where a disharmonious style of communication prevails, the opposite happens: parents urge children not to offend or upset each other, and they themselves complain about their behavior or beat them for not saying "please" or rudely responded to comments. Such families try to focus all their energy on a hopeless attempt to live in such a way that they have no problems at all. But as a result of the fact that these problems still arise, they usually pose a significant obstacle to the full perception of their lives. Disadvantaged families give birth to disadvantaged children with low self-esteem, which drives them to crime, mental illness, alcoholism, drug addiction, poverty and other social problems. In particular, V. Satyr (1992) emphasizes: «If we make every effort to make the family a place where a person can receive a certain humanistic upbringing, we will ensure a safer and more human world around us. The family can become a place of formation of real people. When each of us understands this discovery, then each of us will become unique and will behave uniquely».

V. Satyr (1992) has repeatedly emphasized that the purpose and the importance of parental upbringing was to teach a child to feel their individuality. But it is impossible to develop an individual successfully without realizing your closeness to other people. The similarity between people is usually manifested in several fundamental qualities that are not always obvious. It should be understood that everyone from the birth to the death always experiences certain feelings: pain, regret, joy, humiliation, shame, fear, helplessness, love. And the realization of this undoubtedly connects us with other people in every moment of our lives. Thus, psychotherapeutic programs developed by V. Satyr (1992) are simple and clear in the explication of the psychological essence of the most complex psychological problems, one of which is the problem that is arisen in this research.

In the psychological literature there are a lot of scientists who've told about the complexities of family relationships. In such a way scientists have already identified the relationships of parents with their children as the most problematic and complicated ones. For example, V. Satyr noted that

if the child wanted to have a lot of energy, the problem, which had been released from the physiological point of view was changed by puberty. This idea is also characterized by the scientist by the actual need for independence, filled with expectations of future success in a whole life of the person, and that's why teens and senior pupils at schools always go through great problems, probations and checkouts when they wanted to find their own way in a new complicated world.

Senior school age is also characterized by scientists as quite noviciated and taxed. The most important psychological background of senior school age is the state of being consciousness. We mean it as a special form of self-awareness, which declares the desire of senior pupils to be independent, to feel themselves free and immune. A lot of children of this age do not agree with their parents according to a lot of problems. They also try to get a special level not only to have a great deal in adult control but often to be inobstructed.

When we tell about the influence of social surrounding, means of culture, different traditions, of course we mean about their involving into the process of upbringing these children in the families. The most important are the needs for senior pupils in each family. In this age period these needs may also have different meanings and different forms of their expression. In this a case some researchers associate conflicts of children with their parents (and instead of) with such facts that during children's activity there is a wish of the first ones to match to a younger generation by moral and valuable ideas. But more often pupils are characterized by the state of unconsciousness. Psychologists (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019) name it the state of depersonalization. The last idea is closely related to the segregation of senior pupils according to their relationships with adults, the most significant persons in their life. Of course, parents play a special role of a notional attitude which is increasingly stated not by the means of background. But the moral values and valuations of children become for them dominant and leading.

Very often senior schoolchildren feel the fall of authority of their parents, because the last ones do not have necessary moral qualities, and they show indifference to some abstract events. Humanity of parents often transfer not to their children, but to animals, social groups and the most relevant surrounding.

At secondary school as a rule subject-subject conflicts take a place between children and parents and between the children themselves. Scientists (Vovk, Emishyants, Zelenko, Drobot & Onufrieva, 2020) differ subject-subject conflicts as some situations of incomprehensible misunderstanding and the situations of confrontations of ideas, view, interests, attitudes of people, oppositions of situations. All these factors cause children feel deep disagreement, a great emotional suppression or dissatisfaction with themselves (the actualization of the mechanism of reflection) and with other people. These great conflicts with relatives and other people often are accompanied by negative emotions, senses and feelings (we mean other people).

In the researches of D. O. Bigunov (2018) the author shows that in conflict situations always there are some great contradictions which appear between different people. When the author tells about parents and children he emphasized the most important aspects in the activity between parents and children. Such subject-subject interaction demonstrates the relationships between parents and children and between children only. This situation provides some certain actions between family members because of different conflicts. In his researches D. O. Bigunov told about different scales of conflicts. We mean by a conflict a set of conditions and life circumstances in which there is a great disagreement between one person and another subject, between their opposing opinions. These opinions can be characterized because of a life paradigm, according to different goals and the ways of achieving them. Also we think that family conflicts are a special way of disadaptive behavior, in which adaptive reactions are unnecessary, uneffective by a way of leveling such types of conflicts.

So, in our researches we'll speak about maladaptive family relationships between parents and pupils of senior school age. These relationships we'll characterize by different conflict situations, conflict actions, by blockage of their constructive solution because of the states of high level of family estrangement.

We'll analyze the conflicts in the space of relationships between parents and their children. We'll note that they seldom are incredible and abrupt. The relationships between parents and their children have to be natural, because these people are native to each other. That's why parents have to take care of their children, have to prove their relationships with a great love and attention because of each other. But both parents and children often don't pay attention to each other, and because of this they have great problems in the process of communication and interaction.

We've to note that misunderstanding in the space of parents-children relationships, their attitude to each other, superposition of their priorities, lifestyles, paradigms of thinking and the spheres of their activities often provide to conflicts. The last ones often cause serious mental disorders of children, such as depression, hysteria and nervous collapse.

The results of empirical researches of scientists (Tabachnikov, Mishyiev, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Zdoryk, Komplienko & Salden, 2021) describe us different situations of conflicts between children and their parents. These situations in a great number of cases have psychological nature because of a low level of general, psychological and pedagogical culture of parents, their constant mistakes in family upbringing. They are also because of misunderstanding of age and psychological peculiarities of children, their interaction with other adults and relatives.

Conflict situations between parents and senior pupils are often caused in the conditions when children have bad results at studying at school. It is often because children do not understand that high education is greatly defined by their future profession, the social background in the society. Scientists (Tabachnikov, Mishyiev, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Zdoryk, Komplienko & Salden, 2021), based on the data of foreign researchers, conclude that conflicts between pupils and parents are usually take their place when these people have a deal with music, wearing cloth, entertainments, hobbies. Such misunderstanding is often between parents and children when pupils are in the age of 14-17 years old. Researchers also underline that estrangement is largely depend on the economic dependence of children from their parents.

With the aim to find out the causes of conflicts between senior pupils and their parents scientists (Tabachnikov, Mishyiev, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Zdoryk, Komplienko & Salden, 2021) organized a pilot research. They used the questionnaire "Reasons of conflicts between senior schoolchildren and their parents" (Комплієнко, 2016). The questionnaire was proposed for 355 senior pupils from the city of Kyiv, towns Rivne and Mykolayiv. As 82% of youth think, conflicts with parents are not the greatest problem of this age. Based on the data of the research of a representative group of 16-year-old pupils, Komplienko (2020) proved that about a third of them (nearly 27% of schoolgirls and 29% of boys) found destroyed disputes, constant differences in opinions of schoolchildren with their parents, rejection of criticism as the main reasons for prolonged conflicts. Only some pupils completely agreed with the views of parents, who are called as "creakers" (such point of view said 8% of schoolgirls and 13% of boys). For 33% of schoolgirls and 27% of schoolboys, criticism and controversy are not the main mechanisms of their standard of life. But these pupils said that their parents disagree with their type of wearing clothing, hairstyle and weekends. Also in this research senior pupils who use psychoactive substances participated. They have significantly a great deal of conflict situations than their healthy classmates. Disagreement with their parents will be the most important negative factor that prevents personal development of senior pupils (35% of boys and 28% of girls). At the same time, 26% of schoolgirls and 31% of boys said that problems in school system of education fetched them to drug use, to make delinquent actions, to stress states and low self-esteem.

Conflict situations between senior pupils and their parents usually take a place as a result of different specific reasons. I. O. Komplienko (2020) said, that approximately 34% of boys and 32% of girls considered that their parents' style of upbringing had to be too restrictive; 30% of boys and 33% of girls believed that the style was outmoded, and only 36% of boys and 35% of girls proposed some other reasons for their parents' negative relationships with them.

Some scientists (Tabachnikov, Mishyiev, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Zdoryk, Komplienko & Salden, 2021) also underlined that a great destroyed the personality of pupils was the problem of use of psychoactive substances. This problem is very actual all over the

world, and of course in our country. One of the negative aspects of this phenomenon is due to psychological and somatic conditions of the person, so called comorbid conditions, which in the future can adduct some psychosomatic disorders. Nowadays contemporary medical reform in Ukraine is based on the world experience of the leading countries all around the world. This reform has reoriented general medical care of somatic patients to the system of family doctors. This process also requires the creation of professional scientific and practical researches for qualified assistance in the complex of pupils, who use psychoactive substances.

Providing empirical research, scientists proved, that using relevant experimental methods (clinical, anamnestic, socio-demographic, psycho-diagnostic, clinical-psychopathological and statistical ones) 220 patients who had had some somatic complaints to the family doctor had been examined. All these patients have taken different kinds of psychoactive substances. These patients applied to family doctors during 2017-2019. The per cent of men was 54%, women – 46%. Scientists divided patients into 2 groups by age: 18-35 and 36-60 years old.

The characteristic features of such patients were diagnosed. Prevailed age of people of all groups was more, that 50 years old – 62%, the younger group (patients in the age 27–38 years old there were 38%). In this research it would be emphasized that students had to apply to profile clinics if they had some problems with the health. A large group of respondents was brought up in disfunctional families (42% of all respondents): alcohol abusing, divorced families or civil marriage; there were systematic conflicts in the families, great material problems, emotional fluctuations of the mother, concomitant somatic illnesses (28% of all respondents). The researchers have done a conclusion about probable interconnection of the addictive behavior of respondents with the use of psychoactive substances. At the same time, the majority of those respondents began to use psychoactive substances (more often alcohol or tobacco) in small or young age (66% of all group), much less (34%) – in the age of 30-40 years old. The motivation for the use of psychoactive substances by respondents, especially by young people, is the influence of friends, significant groups of people, fashion, notional social surrounding, the negative microenvironment, a desire for getting pleasure in any case, a desire to have unusual feelings. Scientists said that at the elder age it was a subjective deprivation or leveling of difficult personal circumstances, mood swings, a positive departure from micro- and macro-problems, improving general mental and physical states. All these problems caused great conflicts between parents and their children (that's why we have to analyze the situation from two sides. From the first side it is the situation when the parents have used psychoactive substances by themselves. From the other side pupils use psychoactive substances) (Tabachnikov, Pinchuk, Kharchenko, Osukhovskaya, Tabachnikov, Mazbits, Chepurna, Salden, Tovalovych & Mykhalchuk, 2018). All these facts are also important for our empirical research.

Conclusions and perspectives of further researches. Based on the results of our observations, which we carried out in 2021 in the educational process of educational activities of secondary schools № 15 of t. Rivne, we can exactly conclude that for senior school age is quite characterized of emotional fluctuations in mood. Some pupils were also characterized (in some cases) by neurotic and protest, sometimes by aggressive behavior, but these were isolated cases. We have diagnosed that tense situations are arisen between parents and children from time to time. However, again, our observations show that maladaptive family relationships are never caused by a single cause. For example, parents' sexual problems have never been the predominant cause of maladaptive family relationships between parents and children, but aggressive tendencies caused by parents' sexual problems often exacerbate children's nervous and aggressive disputes with their parents. And even if young people find a way out of these disputes in some a way, in any case, the attitude towards parents remains negative, as, incidentally, the attitude of parents towards children (hair, clothes, hobbies, leisure, etc.).

We identify as the most important topics of conflict of schoolchildren such as:

- young people want to communicate, above all, with their peers, to defend their own interests and have weak parental control;

- young people want to communicate, above all, with their peers, to defend their own interests and have weak parental control;
- compared to adolescence, the importance of hairstyles and clothes increases significantly among high school students (the conflict is caused by the mismatch between the standards of high school students and the generation of parents). For high school students, the style of hair and clothing were associated with the relevant youth subculture, which was partly seen as some “message” of the adult world;
- disagreements with parents and conflict situations on eroticism and sex occur at the age of 12-16, much earlier than in previous generations;
- the time spent by high school students at school has been increased significantly. Conflicts between high school students and their parents about schooling are inaccuracies in homework, low school performances, and, at the same time, senior pupils do not have enough time to help their parents with household chores. However, the most important causes of family conflicts are children’s smoking and their use of psychoactive substances. The latter more often there were aggravating relationships between boys and their parents (57% of male pupils and 32% of female ones). There are almost no differences between boys and girls when it comes to smoking (32% of pupils are male and 30% of them are female), and other problems are more common among girls.

Senior pupils name the following causes of conflicts with their parents:

- great differences in moral and value frames, attitudes and scripts of children and adults, especially in the period of personal growth (parents and children are also diagnosed with differences in personal experience, perception of the world, assessments of their own ethnic and national identity);
- lack of clear, consistent boundaries of the transition from awareness of child dependence to the freedom of an adult;
- lack of clear, consistent rules for parents to build family relationships, which significantly weaken parental power during the transition of children from childhood to adolescence;
- psychological and social differences in characteristics between parents and children. Pupils explain the latter with different ideas of schoolchildren about themselves, their own future, the formation of personally and professionally significant experience of adults. The latter also laments the children’s lack of perception of the evaluative and control role of adults in relations to the needs of pupils in achieving sovereignty;
- mental overload of both parents and children and, as a result, – a change in scenarios and scenarios plans of family relationships.

We have diagnosed that the most families have conflicts between parents and children because difficult conflict situations have been arisen as a result of misunderstanding. Senior pupils need independence, children’s lack of awareness of their responsibilities, and states of cognitive dissonance obstruct them. The importance of sovereignty is often exaggerated by young people for reasons related to the peculiarities of the period of personal growth and maturation (young people are faced with many new opportunities that pupils are trying to experience under any circumstances). In such situations, the sense of responsibility of parents is greatly enhanced, because the mechanisms of psychological protection of their children, as well as mechanisms for leveling their own unsatisfied requests and desires.

Also, our observations show that due to significant discrepancies between the achievements of biological maturity by senior pupils and a certain stable social status, children often face contradictions that in relations occur to certain of their abilities, to form psychological characteristics and character traits. At the same time, pupils claim that their desire to grow up is entirely the aim to achieve independence and sovereignty as traits of the person.

All the above-described main theoretical areas of the research of the problem of formation of child-parent relationships, the views of individual authors were of undoubted interest to us. They were the basis of our empirical methods, which will be used in further empirical researches, the basis of our program for the development of adaptive relationships between parents and children in the family.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бігунов, Д. О. (2018). Багатоаспектність психологічного поняття «конфліктність особистості». *Теорія і практика сучасної психології*, 4, 129-132.
- Комплієнко, І. О. (2016). *Авторські анкети для з'ясування причин конфліктів старшокласників із батьками : Методичний посібник*. Рівне: РДГУ.
- Комплієнко, І. О. (2020). Теоретичний аналіз проблеми дезадаптивних взаємостосунків батьків та дітей. *Актуальні проблеми психології. Методологія і теорія психології*, XIV(3), 99-113.
- Сатир, В. (1992). *Как строить себя и свою семью*. Москва: Педагогика Пресс.
- Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 25(1), 215-231. DOI:10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231.
- Mykhalchuk, N., & Kryshevych, O. (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 26(1), 265-285. DOI:10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
- Tabachnikov, S., Mishyiev, V., Kharchenko, Ye., Osukhovskaya, E., Mykhalchuk, N., Zdoryk, I. ... Salden, V. (2021). Early diagnostics of mental and behavioral disorders of children and adolescents who use psychoactive substances. *Психіатрія, психотерапія і клінічна психологія*, 12(1), 64-76. DOI: 10.34883/PI.2021.12.1.006.
- Tabachnikov, S. I., Pinchuk, I. Ya., Kharchenko, Ye.M., Osukhovskaya, O. S., Tabachnikov, O. Yu., Mazbits, V. B. ... Mykhalchuk, N. O. (2018). Psychological, clinical and instrumental-laboratory methods for the diagnosis of the usage of psychoactive substances by somatic patients in the practice of family medicine. *Архів психіатрії*, 24/4(95), 229-234. DOI:10.37822/2410-7484.2018.24.4.229-234.
- Vovk, M., Emishyants, O., Zelenko, O., Drobot, O., & Onufriieva, L. (2020). Psychological Features Of Experiences Of Frustration Situations In Youth Age. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(01), 920-924. Retrieved from <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0120-28117> .

REFERENCES

- Bigunov, D. O. (2018). Bahatoaspektnist psykholohichnoho poniattia «konfliktnist osobystosti» [Multidimensionality of the psychological concept of "personality conflict"]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 4, 129-132. [in Ukrainian].
- Komplienko, I. O. (2016). *Avtorski ankety dlia ziasuvannia prychnyn konfliktiv starshoklasnykiv iz batkamy [Author's questionnaires to find out the reasons for conflicts between high school students and their parents]: Metodychnyi posibnyk*. Rivne: RDGU. [in Ukrainian].
- Komplienko, I. O. (2020). Teoretychnyi analiz problemy dezadaptivnykh vzaemostosunkiv batkiv ta ditei [Theoretical analysis of the problem of maladaptive relationships between parents and children]. *Aktualni problemy psykholohii. Metodolohiia i teoriia psykholohii*, XIV(3), 99-113. [in Ukrainian].
- Satyr, V. (1992). *Kak stroit' sebja i svoju sem'ju [How to build yourself and your family]*. Moscow: Pedagogika Press. [in Russian].
- Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika*, 25(1), 215-231. Doi:10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231. [in English].
- Mykhalchuk, N., & Kryshevych, O. (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages .

- Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika*, 26(1), 265-285. Doi :10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285. [in English].
- Tabachnikov, S., Mishyiev, V., Kharchenko, Ye., Osukhovskaya, E., Mykhalchuk, N., Zdoryk, I. ... Salden, V. (2021). Early diagnostics of mental and behavioral disorders of children and adolescents who use psychoactive substances. *Psihiatrija, psihoterapija i klinicheskaia psihologija*, 12(1), 64-76. Doi:10.34883/PI.2021.12.1.006. [in English].
- Tabachnikov, S. I., Pinchuk, I. Ya., Kharchenko, Ye. M., Osukhovskaya, O. S., Tabachnikov, O. Yu., Mazbits, V. B. ... Mykhalchuk, N. O. (2018). Psychological, clinical and instrumental-laboratory methods for the diagnosis of the usage of psychoactive substances by somatic patients in the practice of family medicine. *Arkhiv psykiatrii*, 24/4(95), 229-234. Doi:10.37822/2410-7484.2018.24.4.229-234. [in English].
- Vovk, M., Emishyants, O., Zelenko, O., Drobot, O., & Onufriieva, L. (2020). Psychological Features Of Experiences Of Frustration Situations In Youth Age. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(01), 920-924. Retrieved from <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0120-28117>. [in English].

Главінська Еліна

Здобувач ступеня PhD

кафедри вікової та педагогічної психології

Рівненського державного гуманітарного університету

<https://orcid.org/0000-0002-7670-4931>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i17.261>

ПРИЧИНИ КОНФЛІКТІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ З БАТЬКАМИ: ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ В СІМ'Ї

Анотація. Ми вважаємо, що психологічними передумовами становлення гармонійних сімейних взаєностосунків є: емпатійно зорієнтована комунікація, гуманістичний стиль виховання дітей, їх висока самооцінка, згладжування різниці між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», позитивне ставлення з боку інших і самоповага.

Спираючись на результати наших спостережень, які ми здійснювали протягом 2021 р. в навчальному процесі здійснення освітньої діяльності закладу середньої освіти №15 м. Рівного, можемо зробити висновок, що для старшого шкільного віку є доволі характерним виникнення емоційних коливань в настрої. Деякі учні характеризувалися також (в окремих випадках) невротичною та протестною, інколи – агресивною поведінкою, але це були окремі, поодинокі випадки. Ми діагностували, що між батьками і дітьми час від часу виникають напружені ситуації. Проте, знову ж таки, наші спостереження засвідчують, що дезадаптивні сімейні взаєностосунки ніколи не викликаються лише певною однією причиною. Наприклад, сексуальні проблеми батьків ніколи не були домінуючою причиною дезадаптивних сімейних взаєностосунків батьків та дітей, проте агресивні тенденції, які викликаються сексуальними проблемами батьків, найчастіше актуалізують нервові та агресивні суперечки дітей з батьками. І якщо навіть молоді люди певним чином знаходять вихід із цих суперечок, то в будь-якому разі ставлення до батьків залишається негативним, як, до речі, і ставлення батьків до дітей (до зачіски, одягу, хобі, вільного часу і т.п.).

Наші спостереження надали нам змогу виокремити найбільш важливі теми конфліктів між учнями старшого шкільного віку та їхніми батьками. Це такі теми, як:

- учні виявляють неабияке бажання спілкуватися, перш за все, зі своїми однолітками, вони завжди відстоюють власні інтереси і хочуть мати несуттєвий контроль з боку батьків;

- порівняно з підлітковим віком для старшокласників неабияке значення має зачіска, одяг (конфлікти, як правило, виникають в результаті неспівпадіння базових еталонів

старшокласників та їхніх батьків). Ці неспівпадіння, в свою чергу, зумовлені конфліктом поколінь. Для старшокласників стиль зачіски і одягу, пов'язані з певною молодіжною субкультурою, нерідко оцінюються як їх виклик світу дорослих;

- непогодження та непорозуміння дітей з батьками та конфліктні ситуації щодо еротичних та сексуальних питань мають місце у віці 11-14 років, тобто значно раніше, ніж у батьків, які відносять себе до попередніх поколінь;

- останніми роками час, який проводять старшокласники у школі, суттєво зріс. Як правило, найчастіше у старшокласників із батьками виникають конфлікти, пов'язані з питаннями шкільного навчання, невиконанням домашніх завдань, низьким рівнем успішності в школі. Також батьки висловлюють претензії, що у старшокласників не вистачає часу на допомогу батькам у домашніх справах. Проте, емпіричні дані, отримані нами, дозволяють стверджувати, що найбільш суттєвими і значущими як для батьків, так і для дітей причинами сімейних конфліктів є куріння дітей (67%), вживання ними психоактивних речовин (38% випадків). Ці причини найбільш часто загострюють взаєностосунки хлопчиків із батьками (72% учнів чоловічої статі та 42% – жіночої). Щодо куріння статистично значущих відмінностей між хлопцями та дівчатками не діагностовано (48% учнів чоловічої статі та 43% – жіночої), тоді як сексуальні проблеми більшою мірою стосуються дівчаток (у 65% випадків, тоді як у хлопців – лише у 28%).

Старшокласники називають такі причини конфліктів з батьками:

- різниця у морально-ціннісних фреймах, ставленнях та скриптах дітей та дорослих, перш за все – в період особистісного зростання (у батьків та у дітей також діагностовано різницю в особистісно значущому досвіді, сприйнятті оточуючого світу, оцінках власної етнічної та національно-культурної ідентичності);

- відсутність чітких, послідовних меж переходу від усвідомлення дитячої залежності до свободи дорослої людини;

- відсутність у батьків чітких, послідовних правил побудови сімейних взаєностосунків, які суттєво послаблюють батьківську владу в період переходу дітей від дитинства до юності;

- психологічні та соціальні відмінності в характеристиках між батьками і дітьми. Учні пояснюють останні різними уявленнями старшокласників стосовно себе, власне свого майбутнього, сформованістю особистісно та професійно значущого досвіду у дорослих. Останнє також фактично літує несприйняття дітьми оцінювальної та контролю вальної ролі дорослих стосовно потреб старшокласників в досягненні суверенності;

- психічне перевантаження як батьків, так і дітей і, як результат, – зміна в сценаріях та сценарних планах сімейних взаєностосунків.

Ключові слова: конфлікти, проблеми сімейної адаптації, гармонійні сімейні стосунки, емоційні коливання, агресивні суперечки з батьками, особистісно та професійно значущий досвід.

Стаття надійшла до редакції 4.11.2021 р.

УДК 925 : 159.9180-11'678

Ernest Ivashkevych

PhD in Psychology, Professor's assistant,
Department of English Language Practice and
Teaching Methodology
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.260>

THE EMPIRICAL RESEARCH OF SELF-ACTUALIZATION OF FUTURE TRANSLATORS

Abstract. *In the article it was shown that under the professional development we understand the stage of the professional formation, covering the entire period of the professional training, as well as the beginning of the professional activity. During the period of professional training a person acquires special knowledge, skills and abilities; he/she develops pedagogical abilities, actualizes and develops professionally important personal traits, forms the pedagogical orientation of the individual, his/her professional position, the formation of subjectivity in teaching, readiness for its implementation.*

We think that in the period of direct implementation of pedagogical activity there is a correlation of the specialist's theoretical knowledge and skills with the peculiarities of practical activities; some experience of pedagogical activity is gained; the individual style of embodiment and realization of pedagogical activity is formed taking into account the professionally important qualities of the person; there is a formation of pedagogical orientation; the pedagogical position is formed; prospects for further professional growth are determined.

We also think that the process of the professional development of any specialist is closely related to the formation of the professional readiness of the person for future activities. The core of the professional development means a positive attitude of the individual, to his/her future profession, fairly stable motives for future activities, professionally significant personality traits, professional knowledge, skills and abilities, as well as some experience of their application in practice.

Thus, for the professional development of the person it is important to master the norms, standards of the profession, the formation of the necessary professional personal qualities, knowledge and skills to solve professional problems successfully, for the formation of motivational and value attitude to the person's profession, individualization, awareness and the realization of the zone of the nearest professional development, readiness for the differentiated estimation of the activity, a combination of the professional openness, the ability to study independent creative searches.

So, we'll do the conclusion, that a need for creative activity of students of all faculties of foreign philology is mostly high, and professional qualities which determine the formation of components of readiness for translation are at the stage of intensive forming, such as: the awareness of the need to bring the matter to a logical conclusion, mastering the basic means of translating, orientation in interpersonal relationships. Also, the high level of translation activity of students in each group is fixed at the level of no more than 25%, which indicates that students are not enough professional.

Particular attention we should paid to the fact that self-actualization is mostly related to the motivational component of readiness to perform translation activities, in particular the need to perform it and awareness of the need to solve the purpose of translation activities. In our opinion, this fact indicates that students are still quite idealized, do not clearly understand the ways of self-

realization. In the second year of studying at higher educational institutions future specialists believe that only the desire is enough to achieve a great success. To a lesser extent, in their opinion, it is important to bring the case to the end, to have all necessary means to carry out professional activities, to orient in the interpersonal relationships and to predict the future outcome of the activities. All this emphasizes a need for special activity with the students in order to develop all the components of their readiness to perform translation activities.

Key words: *self-actualization, self-realization, professional development, professional position, professional readiness of the person for future activities.*

Problem's statement. In the scientific literature stages or degrees of professionalism are often compared with areas of the individual development. As a rule, firstly they are located in the zone of the nearest development of the person, and then pass to the zone of actual development. An important task of teachers is to help future professionals to see their area of immediate professional development, to understand all the prospects for their professional growth in future. But the problem of students' self-actualization and self-realization is also actual in scientific literature, when we mean providing empirical researches of these processes of future translators.

Analysis of recent researches and publications. Based on what content material each individual masters as a specialist by the way to professionalism, scientists (Crookes, 1989; Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Ivashkevych & Hupavtseva, 2020) identify the stages of the professional development. Thus, the stage of adaptation of a person to his/her profession is the initial assimilation of norms, necessary techniques and technologies, in the process of which the specialist masters the following professional positions: a trainee, a citizen, a scholar, a specialist, a methodologist, a colleague, the partner of communication and others.

The next stage is the self-actualization of the individual in the paradigm of the profession, which is the individual's awareness of their capabilities, individual characteristics, the need for self-development by means of the profession, purposeful and conscious formation of their positive qualities, smoothing negative, the development of their individual style of communication and activities (Arbuthnott & Frank, 2000). At this stage, the future specialist realizes himself/herself as a harmonic individual, a personality with a certain self-concept, a person who is able to self-prediction of his/her own professional way, who can provide the experimentation in the professional activities. At the stage of self-actualization in the profession, the specialist has a high level of internal locus of professional control, stress and endurance, he/she is ready for a differentiated assessment of their activity and for the professional activities of others. At this stage, the specialist is constantly reflecting on their activities, there is a change in standards, means and principles of professional actions (Dijkgraaf, Hartsuiker & Duyck, 2017).

The stage of free mastery of the profession at the level of skills, so-called stage of "harmonization with his/her own profession" is characterized by mastering high standards of performance, having been used in the activities at a decent level by someone previously prepared (such as refresher courses) developments, samples, methodological developments (Green, 1998). The specialist develops the positions of mastering in the professional activities, mastering in the sphere of professional communication, diagnostician, on the one hand, and the position of humanist with a focus on the personal development, which takes into account the individuality of others and facilitates the formation of their individual qualities and characteristics, such as a manager, the expert, etc. – on the other hand (Mykhalchuk & Khupavsheva, 2020).

Distinctive features of the next stage – the stage of free mastery of the specialist's profession at the level of the explication of their creative achievements, are the enrichment of the personal experience of his/her own profession through personal creative contribution to the field of the professional activity, the invention of the author's findings, constant personal improvement in their professional activities. At this stage it is possible for a specialist to master the following positions: to be participant and the initiator of innovations, the creator and the innovator, the researcher-experimenter, and the specialist who helps to improve the psychological climate in the team, trying

to turn a significant social and professional environment into a source of spiritual values and creative achievements (Mytnyk, Matvienko, Guraliuk, Mykhalchuk & Ivashkevych, 2021).

Thus, according to scientists (Booth, MacWhinney & Harasaki, 2000), at the stages of professional growth a future specialist masters more and more new professional positions, getting closer to the highest level of the professionalism – the level of acme. The ascent to professionalism is not a linear, planned process; the unevenness of different stages and degrees in its development is quite possible at different stages of the professional growth of a specialist.

The purpose of the research. In this article we've to analyze the process of the professional formation of future translators, to provide empirical researches of students' self-actualization and self-realization in the translational activities of students.

The results of the research and their discussion. Under the professional development we understand the stage of the professional formation, covering the entire period of the professional training, as well as the beginning of the professional activity. During the period of professional training a person acquires special knowledge, skills and abilities; he/she develops pedagogical abilities, actualizes and develops professionally important personal traits, forms the pedagogical orientation of the individual, his/her professional position, the formation of subjectivity in teaching, readiness for its implementation.

We think that in the period of direct implementation of pedagogical activity there is a correlation of the specialist's theoretical knowledge and skills with the peculiarities of practical activities; some experience of pedagogical activity is gained; the individual style of embodiment and realization of pedagogical activity is formed taking into account the professionally important qualities of the person; there is a formation of pedagogical orientation; the pedagogical position is formed; prospects for further professional growth are determined.

We think that the process of the professional development of any specialist is closely related to the formation of the professional readiness of the person for future activities. The core of the professional development means a positive attitude of the individual, to his/her future profession, fairly stable motives for future activities, professionally significant personality traits, professional knowledge, skills and abilities, as well as some experience of their application in practice.

Thus, for the professional development of the person it is important to master the norms, standards of the profession, the formation of the necessary professional personal qualities, knowledge and skills to solve professional problems successfully, for the formation of motivational and value attitude to the person's profession, individualization, awareness and the realization of the zone of the nearest professional development, readiness for the differentiated estimation of the activity, a combination of the professional openness, the ability to study independent creative searches.

So, we consider professional competence as a personal education that contains certain components (or competencies). Such components can be knowledge, skills and abilities, as well as personality traits. Thus, according to our own approach, professional competence includes:

a special competence, which implies that the specialist has a certain sufficient amount of knowledge in a particular field of the activity, the ability to creatively apply them in various situations related to the solution of theoretical and practical problems and tasks;

a communicative competence, which demonstrates the ability of the person to perceive and express information, to accurately reflect, summarize and justify it. Communicative competence is a necessary prerequisite for interpersonal contacts, dialogue, interaction, which demonstrates the extent to which a person has the rules and techniques of communication;

a social competence, which is expressed by the ability and willingness of the individual to establish and maintain contacts with other people. Social competence is considered to be the most important condition for effective human adaptation to new circumstances of life and professional activity. Its high level helps the specialist to take a leading position in the professional space.

The experimental research with the purpose to identify the dynamics of the professional development of future translators lasted in 2019-2020. In this research 303 students of experimental and control groups of foreign philology departments were participated:

– experimental groups (150 students):

E1 – 38 students of the 2nd course of Rivne State University of the Humanities;

E2 – 40 students of the third course of Lviv State University of Life Safety;

E3 – 35 2nd year students of Lesya Ukrainka Eastern European National University;

E4 – 37 students of the third course of Kamyanets-Podilskyi National University named after Ivan Ogiyenko;

– control groups (153 students):

K1 – 39 students of the 2nd year of studying of Rivne State University of the Humanities;

K2 – 35 students of the third course of Lviv State University of Life Safety;

K3 – 41 students of the 2nd year of studying of Lesya Ukrainka Eastern European National University;

K4 – 38 students of the third course of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogiyenko.

According to the criteria of the professional development of future translators we mean a high level of readiness of students to perform translation activities, a high level of professional competence and translation consciousness. Thus, on the first sub-stage of the experimental research, we studied the level of the readiness of future professionals to perform professional activities. As a methodological tool for the first stage of our research we chose:

The Methodology “Who am I?” (Кун & Макпартленд, 2021).

Techniques “My way to the profession” and “Pyramid of the professional growth” (developed by M.Yu. Varban and O.B. Starovoitenko and adapted by us for future translators) (Варбан, 1998).

The technique of «Me-fixation in the profession», developed by M.Yu. Varban (Варбан, 1998), we used to diagnose reflective guidelines of the professional development, as well as to determine the level of current professionalism in the paradigm of higher education. In addition, this technique provided some verifications and the correspondence of the expressed “Me-attitude to the process of professionalization” and the development of the abilities of future professionals, as well as students’ success in academic activities, their abilities to self-education. By mean of this technique we diagnosed the relationships between reflexivity and basic professionally important qualities of future translators. We diagnosed the desires and capabilities of students, future translators, in the process of the implementation of professional activities as a part of the readiness of professionals for professional activities. As an additional method at this stage of the research, a form of work such as interviewing was chosen. In this regard, we developed a system of questions that were asked to students and teachers directly during the interview.

Teachers were interviewed with such questions:

How long have you been working with this group of students?

Tell your opinion about the state of the group: what results do your students set to achieve?

Name the students who, in your opinion, are able to do something wrong as you expect, while adhering to all the conditions of the task before them?

How do you feel about the opportunities of students in terms of further self-realization?

Will the independence of your students be revealed in their final and other activities (abstracts, term papers, tests, reports, etc.), or it is not revealed or it is only partially revealed?

Name students who, in your opinion, are not able to carry out independent translation activities, but they always agree to perform tasks in one group. Justify your opinion.

What do you see as the reason for the lack of students’ ability to carry out independent translation activities?

To what extent, in your opinion, is it necessary to have an individual atmosphere of the activity at university classes?

What can help students to express themselves in their profession and to realize themselves?

What do you see the role of the teacher in helping students to the fullest manifestation of future professionals as fully self-realized individuals?

The *first sub-stage* of the experimental research was aimed at assessing the readiness of students to perform professional activities. The use of our methods made it possible to identify the level of formation of students' motivational, semantic, operational and value readiness to perform translation activities.

Analyzing the teachers' answers to the interview questions, we tried to determine their desire to stimulate self-actualization and the readiness of students to perform professional activities. Asking teachers: "What is your attitude to the readiness of students to perform translation activities and their independent decisions in the process of studying your subject?", it was important for us to determine whether the teacher creates an atmosphere in the classroom that encourages students to perform independent activities.

The questions were addressed to all teachers of the faculties of foreign philology who worked with respondents of the experimental and control groups. The answers were distributed in such a way:

- the largest number of respondents (48,24%) answered that "they consider the individual approach in teaching to be the main one and always try to use it";
- 15,63% of respondents stated that they "wished to create an independent atmosphere in the classroom", but believed that "a high level of understanding of the material must be achieved firstly";
- approximately the same percentage of teachers (14,01%) gave a positive answer and clarified that "the content of the discipline they had taught involved the implementation of the individual approach";
- 22,12% of teachers answered negatively, motivating their answer by the fact that "there were time restrictions during the teaching of academic disciplines, and a great amount of mandatory study material did not allow them to deviate from the given curriculum". In addition, the teachers noted that, unfortunately, students did not have such a stock of knowledge that would allow them to express their opinions on many problems or to be interested in solving educational problems.

During the interview, the teachers outlined the following reasons, which, in their opinion, indicated a lack of creative atmosphere in the classroom: "weak" students; lack of motivation to study; lack of students' understanding of the need to prepare for this subject; lack of desire to work independently, creatively; lack of initiative; lack of necessary knowledge.

Focusing on the answers of the most of the teachers, in the article we concluded that students of all higher educational establishments of foreign philology faculties had opportunities for becoming ready for professional activities, as well as these all teachers were ready to create an atmosphere that was individual for each student at classes.

Thus, we can assume that the understanding of teachers of higher education institutions of students' readiness to perform professional activities, as well as the ability of students to perform individual educational activities may depend on the specifics of the discipline. However, based on the data obtained, we can conclude that about half of teachers (from 40% to 60%) are positive about the capabilities, abilities and possibilities of students. But, on the other hand, according to teachers, the percentage of students (from 15% to 40%) who are only able to engage in different types of activities close to reproductive is quite significant. Thus, students during classes in different disciplines are on an equal footing in terms of stimulating teachers' readiness to perform professional activities. Comparison of the results using Fisher's ϕ -test did not show significant differences between students of the experimental and control groups.

At the same time, the obtained results show that teachers have all the opportunities to work with students in this direction, such as: given the attitude of the most students to an individual approach to learning – to use it to develop students' personality, their readiness to perform professional activities.

The students' awareness of the need to update and realize their abilities in terms of translation activity was calculated by the sum of positive and negative answers to questions of our interview. The results obtained are shown in Table 1.

Table 1

Representation of students of experimental and control groups the need for self-actualization in educational and future professional activity (in %, the first stage of the experiment)

Groups	Think that self-actualization is necessary	Think that self-actualization isn't necessary
Experimental ones		
E1	60,36	39,64
E2	62,12	37,88
E3	58,34	41,66
E4	61,07	38,93
Control groups		
K1	62,11	37,89
K2	63,18	36,82
K3	57,26	42,74
K4	59,04	40,96

As we can see from the table, a third of the students in each group answered negatively. However, such a state may be associated with a desire to move away from the usual, patterned answers, a desire to pay attention to themselves, and to substantiate their points of view originally. However, most students in all groups confirm the need for self-actualization. Comparison of results by Fisher's ϕ -criterion did not show significant differences ($F = 0,73$ in E1; $F = 0,71$ in E2; $F = 0,68$ in E3; $F = 0,67$ in E4; $F = 0,75$ in K1; $F = 0,69$ in K2; $F = 0,74$ in K3; $F = 0,73$ in K4) between the students of the experimental and control groups.

When we asked the students who, as a rule, did not demonstrate self-actualization in their learning activities, what was the reason for that situation, then 20,44% of E1 group respondents, 21,32% – from E2, 31,44% – from E3, 32, 82% – from E4, 25,46% – in K1, 28,04% – in K2, 21,02%, – in K3 and 28,44% – in K4 replied with some insult that teachers mostly listened to what students wanted to express according to that subject, but did not encourage them to be independent and active. Also, almost half of the students in each group said during the interview that only some teachers encouraged their initiative, but specify: "Depending on the discipline". More than 60% of students in all groups stated that the desire for discussion that led to deviation from the topic and the issues that really was interesting for them, as well as the incentive to take classes, was rarely encouraged. About 20% of the students in each group answered that question: "Teachers tend to ignore the initiative more than encourage it", which, in principle, also did not facilitate the students' readiness for professional activity.

Thus, the results having been obtained indicate that the microclimate at the faculties of foreign philology at various higher education institutions as a whole is favorable for students to be active and to reveal themselves as a creative subject of translation activity.

However, some points are very alarming. Thus, if we compare the opinions of students with the opinions of teachers, the difference is significant (more than 30%). It can be assumed that teachers have different ideas than students about the criteria of independence, social freedom, socially desirable answers, tolerance, patience with the opinions of others (even if teachers do not agree with these points of views). Students are more critical according to initiative in the classroom, they are less focused on social acceptance in their answers, they are more independent and democratic in substantiating their own opinions and statements.

Quite a large percentage of teachers' answers (about 40%) indicates their negative attitude to the introduction of non-standard approaches in the classroom and the originality of students' tasks. We see some contradictions in this situation as the training and the level of professional competence of teachers of higher educational institutions which would provide a high level of skills and mastery

of the subject they teach at the level of improvisation, and, consequently, – encouraging teachers to pursue professional activities at a proper level.

Thus, the most of the surveyed students and teachers are convinced that the simpler and more homogeneous professional activity having been performed by a person, the smaller the space for personal activity, the more the student's development as a professional and as a person would be inhibited.

At this sub-stage of the research we've analyzed the indicators of self-actualization, as well as the formation of students' components of readiness to perform translation activities.

The indicators of self-actualization of students we obtained using the test SAMOAL (Self-actualization Scale, 2021). The results showed that students of all groups were characterized by the average level of self-actualization (from 70% to 80% of students have a level of self-actualization of not more than 48%). Lower and above average levels were equally represented by respondents up to 20%. Low and high levels are almost not represented by students. Thus, we can assume that students have a remarkable personal potential that facilitates their ability to self-actualization, but at present this potential is not realized by about 70% of students participating in the research (data are given in Table 2).

Table 2

The results of students of experimental and control groups according to their levels of self-actualization by the SAMOAL test (in %, statement research)

The level of self-actualization of students	E1 group	E2 group	E3 group	E4 group	K1 group	K2 group	K3 group	K4 group
Low	9,48	10,09	12,21	11,13	14,02	8,96	6,21	10,97
Below average	15,24	13,18	14,60	14,25	13,12	14,82	15,94	16,98
Average	48,01	47,32	46,54	47,25	45,16	48,24	48,12	44,04
Above average	17,35	15,26	16,58	17,21	15,45	18,31	19,02	16,94
High	9,92	14,15	10,07	10,16	12,25	9,67	10,71	11,07

Conclusions and perspectives of further researches. So, we'll do the conclusion, that a need for creative activity of students of all faculties of foreign philology is mostly high, and professional qualities which determine the formation of components of readiness for translation are at the stage of intensive forming, such as: the awareness of the need to bring the matter to a logical conclusion, mastering the basic means of translating, orientation in interpersonal relationships. Also, the high level of translation activity of students in each group is fixed at the level of no more than 25%, which indicates that students are not enough professional.

Also we've done the correlation analysis. With the help of this analysis we've analyzed the relationships between the level of self-actualization of the individual and some professional characteristics of students. As a result, significant correlations were found between such indicators, as: self-actualization scale (Тест САМОАЛ, 2021) and data on a high level of need for providing translation activities (according to the "Pyramid of Professional Growth" M.Yu. Varban and O.B. Starovaitenko) ($r = 0,55$, $\rho < 0,01$); the Scale of Self-actualization (SAMOAL test) and indicators of awareness of the need to achieve the goal of translation (according to the technique "My way to the profession", developed by M.Yu. Varban and O.B. Starovaitenko) (Варбан, 1998) ($r = 0,51$, $\rho < 0,01$), the Scale of creativity according to SAMOAL and a high level of translation activities (according to the "Method of expert assessments and self-assessments of professional qualities" by M.Yu. Varban (1998)) ($r = 0,47$, $\rho < 0,05$), as well as indicators of the observation on the formation of students' orientation skills in the interpersonal relationships ($r = 0,49$, $\rho < 0,01$). Also, a need to perform translation activities correlates with the indicators of a high level of translation activities ($r = 0,42$, $\rho < 0,05$), and with the prediction of results in the translation activities ($r = 0,47$, $\rho < 0,05$). So, the prediction of future results in the translation activities is inversely related to the indicators of orientation of a specialist in interpersonal relationships ($r = -0,35$, $\rho < 0,05$), which indicates a lack of students' skills in the process of the translation activities.

Particular attention we should paid to the fact that self-actualization is mostly related to the motivational component of readiness to perform translation activities, in particular the need to perform it and awareness of the need to solve the purpose of translation activities. In our opinion, this fact indicates that students are still quite idealized, do not clearly understand the ways of self-realization. In the second year of studying at higher educational institutions future specialists believe that only the desire is enough to achieve a great success. To a lesser extent, in their opinion, it is important to bring the case to the end, to have all necessary means to carry out professional activities, to orient in the interpersonal relationships and to predict the future outcome of the activities. All this emphasizes a need for special activity with the students in order to develop all the components of their readiness to perform translation activities. These will do by us in further our researches.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Варбан, М. Ю. (1998). *Рефлексия профессионального становления в студенческие годы*. (Дис. канд. психол. наук). Самара.
- Кун, М., & Макпартленд, Т. (2021). *Тест «Кто Я?»*. Взято с <https://vsetesti.ru/424>.
- Тест САМОАЛ*. (2021). Взято с <https://psyttests.org/shostrom/samoal-run.html>.
- Arbuthnott, K., & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 33-41. doi:10.1037/h0087328.
- Booth, J. R., MacWhinney, B. & Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development*, 71(4), 981-1003.
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383. doi:10.1017/s0272263100008391.
- Dijkgraaf, A., Hartsuiker, R. J. & Duyck, W. (2017). Predicting upcoming information in native-language and non-native-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(5), 917-930.
- Dubovyk, S. H., Мутнык, А. Я., Mykhalchuk, N. O., Ivashkevych, E. E., & Hupavtseva, N. O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 8(3), 430-436. doi:10.6000/2292-2598.2020.08.03.20.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67-81.
- Mykhalchuk, N., & Khupavsheva, N. (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: Психологія*, 28(1), 214-238. doi:10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238.
- Мутнык, А., Matvienko, O., Guraliuk, A., Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2021). The development of constructive interaction skill as a component of social success of junior pupil. *Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Proceedings of the International Scientific Conference*, II, 387-401. doi:10.17770/sie2021vol2.6406.

REFERENCES

- Varban, M. Yu. (1998). *Refleksija professional'nogo stanovlenija v studencheskie gody [Reflection of professional development in student years]*. (Dis. Cand. Psychol. Sciences). Samara. [in Russian].
- Kuhn, M., & McPartland, T. (2021). *Test «Kto Ja?» [Test «Who am I?»]*. Vzyato s <https://vsetesti.ru/424>. [in Russian].
- Test SAMOAL [SAMOAL test]*. (2021). Vzyato s <https://psyttests.org/shostrom/samoal-run.html>. [in Russian].

- Arbuthnott, K., & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 33-41. doi:10.1037/h0087328. [in English].
- Booth, J. R., MacWhinney, B. & Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development*, 71(4), 981-1003. [in English].
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383. doi:10.1017/s0272263100008391. [in English].
- Dijkgraaf, A., Hartsuiker, R. J. & Duyck, W. (2017). Predicting upcoming information in native-language and non-native-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(5), 917-930. [in English].
- Dubovyk, S. H., Mytnyk, A. Ya., Mykhalchuk, N. O., Ivashkevych, E. E. & Hupavtseva, N. O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 8(3), 430-436. doi:10.6000/2292-2598.2020.08.03.20. [in English].
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67-81. [in English].
- Mykhalchuk, N., & Khupavsheva, N. (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika: Psykholohiia*, 28(1), 214-238. doi:10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238. [in English].
- Mytnyk, A., Matvienko, O., Guraliuk, A., Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2021). The development of constructive interaction skill as a component of social success of junior pupil. *Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Proceedings of the International Scientific Conference*, II, 387-401. doi:10.17770/sie2021vol2.6406. [in English].

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Івашкевич Ернест

кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри практики англійської мови та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету
перекладач
м. Рівне, Україна

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i17.260>

Анотація. В статті зазначено, що під професійним становленням ми розуміємо процес професійного формування, що охоплює увесь період професійного навчання, а також початок професійної діяльності. У період професійного навчання людина набуває спеціальних знань, вмінь та навичок, у неї розвиваються педагогічні здібності, актуалізуються і розвиваються професійно важливі якості особистості, формується педагогічна спрямованість особистості, її професійна позиція, відбувається становлення суб'єктності у сфері педагогічної діяльності, готовності до її виконання.

Наголошено, що у період безпосереднього здійснення педагогічної діяльності в закладах вищої освіти відбувається співвіднесення студентами своїх теоретичних знань і умінь з особливостями практичної діяльності; так, набувається певний досвід виконання педагогічної діяльності; формується індивідуальний стиль втілення та реалізації педагогічної діяльності з урахуванням своїх професійно важливих якостей особистості; відбувається становлення педагогічної спрямованості; формується педагогічна позиція;

визначаються перспективи подальшого професійного зростання тощо.

Зазначено, що процес професійного становлення будь-якого фахівця щільно пов'язаний із формуванням професійної готовності до виконання майбутньої діяльності. Ядром професійного становлення постає позитивне ставлення індивіда до своєї майбутньої професії, досить стійкі мотиви майбутньої діяльності, професійно значущі якості особистості, професійні знання, уміння і навички, а також певний досвід їхнього застосування на практиці.

Таким чином, для професійного становлення особистості важливим є опанування людиною норм, еталонів професії, формування необхідних професійних особистісних якостей, знань і умінь для успішного розв'язання завдань професійної діяльності, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї професії, здійснення індивідуалізації власної діяльності, усвідомлення і реалізація зони свого найближчого професійного розвитку, готовність щодо диференційованої оцінки своєї праці, поєднання професійної відкритості, здатності до навчання і самостійних творчих пошуків.

Зроблено висновок, що потреба в творчій діяльності у студентів всіх факультетів іноземної філології є переважно високою, а професійні якості, які зумовлюють формування компонентів готовності до здійснення перекладацької діяльності, знаходяться на стадії становлення, а саме: усвідомлення необхідності доведення справи до логічного завершення, володіння базовими засобами здійснення перекладацької діяльності, орієнтування в міжособистісних стосунках. Також високий рівень здійснення перекладацької діяльності у студентів кожної групи фіксується на рівні не більше 25%, що свідчить у цілому про зовсім недостатню професіоналізацію студентів.

Особливу увагу наголошено на тому факті, що самоактуалізація найбільшою мірою пов'язана з мотиваційним компонентом готовності до виконання перекладацької діяльності, зокрема з потребою у її виконанні та усвідомленням необхідності розв'язання мети перекладацької діяльності. На нашу думку, цей факт свідчить про те, що студенти поки досить ідеалізовано, недостатньо чітко розуміють шляхи самореалізації. На II курсі навчання у вищих освітніх закладах майбутні фахівці вважають, що для досягнення успіху достатньо лише бажання. Меншою мірою для успіху, на їхню думку, важливими є доведення справи до кінця, володіння засобами здійснення професійної діяльності, орієнтування в міжособистісних стосунках та передбачення майбутнього результату діяльності. Це все наголошує на необхідності здійснення спеціальної роботи зі студентами з ціллю розвитку у них всіх компонентів готовності до виконання перекладацької діяльності.

Ключові слова: самоактуалізація, самореалізація, професійний розвиток, професійна позиція, професійна готовність особистості до виконання майбутньої діяльності.

Стаття надійшла до редакції 1.11.2021 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабій Микола	кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Барчі Беата	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету
Березюк Тетяна	старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Білецька Олена	здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, викладачка Сарненського педагогічного коледжу
Главінська Еліна	здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Джеджера Ольга	старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Динис Анастасія	здобувач другого освітнього рівня «Магістр» спеціальності 053 Психологія, Мукачівського державного університету
Зубарева Наталія	преподаватель кафедри психологии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Івашкевич Ернест	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
Коллі-Шамне Анжеліка	доктор психологічних наук, професор кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету
Луцик Галина	викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Марченко Елена	кандидат психологических наук, доцент кафедри психологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
Мягка Ольга	здобувач освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія» Рівненського державного гуманітарного університету
Набочук Олександр	кандидат психологічних наук, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі
Назаревич Вікторія	докторант, кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Павелків Ольга	кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики з методикою викладання Рівненського державного гуманітарного університету

Романій Світлана	старший викладач кафедри історії та права Донецького національного технічного університету
Рудюк Олег	кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
Савуляк Вікторія	старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
Северин Алексей	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
Сервачак Олен	кандидат психологічних наук, доцент кафедри історії та права Донецького національного технічного університету
Созонюк Ольга	кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
Ставицький Олег	доктор психологічних наук, професор кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування
Ставицька Олена	кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
Токарева Наталя	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету
Штих Ірина	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету

ЗМІСТ

Токарева Наталя, Коллі-Шамне Анжеліка Ставлення до старості осіб старшого вікового періоду: кроскультурний аспект.....	5
Бабій Микола Варіативність віктимної поведінки та міжособистої залежності у тинейджерів.....	14
Березюк Тетяна Дослідження психологічних особливостей професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери в умовах ЗВО.....	21
Білецька Олена Проблема довіри та емпатії в контексті міжособистісних стосунків у період ранньої юності.....	31
Джеджера Ольга Особливості емпіричного дослідження емоційного переживання як чинника ефективності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.....	39
Луцик Галина Психологічний аналіз стресостійкості майбутніх психологів в процесі підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками.....	48
Марченко Елена Динаміка самооценки дітей при переході в п'ятий клас.....	55
Набочук Олександр Емпіричне дослідження взаємозв'язку між фрактальною структурою соціального інтелекту керівника освітньої установи та типом гендерної ідентичності.....	68
Назаревич Вікторія Ознаки остракізму в процесі адаптації до освітнього середовища.....	77
Павелків Ольга Математична складова у виборі професії економічного профілю сучасними старшокласниками (психологічний аспект).....	88
Рудюк Олег Особливості когнітивної детермінації переживання особистісної кризи зайнятості у безробітній молоді.....	95
Савуляк Вікторія Етнічна ідентичність: репрезентація у я-образі та автостереотипі (за матеріалами дослідження студентів).....	104
Северин Алексей Перцептивні дії молодих людей, переболевших covid-19, с предметами варіативної форми і їх корекція.....	111
Сервачак Олена, Романій Світлана До проблеми самопізнання та самовизначення студентської молоді.....	117
Северин Алексей, Зубарева Наталья Особенности морально-нравственной сфери юношей и девушек с разным уровнем интернет-зависимости.....	124
Созонюк Ольга Методичні аспекти викладання психології в системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти.....	129
Ставицький Олег, Ставицька Олена, Мягка Ольга Рівень сформованості структурних елементів емоційного інтелекту в підлітковому віці.....	135
Штих Ірина, Динис А. Дослідження булінгу в закладах освіти: гендерний аспект.....	143
Barchi Beata Advertising as a means of communication and a way of conscious manipulation.....	153
Hlavinska Elna The reasons of conflicts of senior pupils with their parents: to the problem of family adaptation.....	160
Ivashkevych Ernest The empirical research of self-actualization of future translators.....	170