

УДК 159.922.6

**Nataliia Korchakova**

Doctor of psychological sciences, professor,  
Department of Developmental and Pedagogical Psychology  
Rivne State University of Humanities  
<https://orcid.org/0000-0003-1164-3370>

**Valentyna Bezliudna**

Candidate of pedagogical sciences, professor  
Department of Developmental and Pedagogical Psychology  
Rivne State University of Humanities  
<https://orcid.org/0000-0003-3276-3427>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.293>

### FORGIVENESS AS A PROSOCIAL PHENOMENON

**The present study was finished before the beginning of Russia's invasion into Ukraine. The obtained results showed the high-level tolerance and peacefulness of participants, that revealed the essentiality of Ukrainian ethnos and corresponded with its mental identity. Regrettably, we may predict, that the military offence, made by Russian troops on the territory of Ukraine, will cause the significant changes of human attitudes in foreseeable future not only among Ukrainians, but worldwide. The most peaceful nations will be forced to reconsider their attitudes towards forgiveness on behalf of their future and justice.**

***Abstract.** Our research aimed to clarify the prosocial nature of forgiveness by examining its relationship with other prosocial values, and explore the intercorrelations between an individual's proneness to forgive and the dispositional factors such as emotional closeness to the target of forgiveness and the interpersonal strategy of behavior. In our study, we considered forgiveness a part of individual's prosociality as, despite the motives underlying the process of making a decision to forgive, it resulted in prosocial activity and had psychologically positive outcomes for both partners.*

*The participants ( $N = 70$ ) were 41 females and 29 males in their middle adulthood (the mean age = 41.3). To achieve the aim of the present research, we used the questionnaire "Diagnostics of Moral Orientations", the Tendency to Forgive Scale and the "Diagnostics of interpersonal relationship" (an adapted and modified variant of Leary's 128-item Interpersonal Check List). One-way ANOVA confirmed the absence of significant differences between the age subgroups  $F(1,68) = 1.72, p > .05$ . Results have shown that people in their middle adulthood have proneness to based decisions about forgiving on their prosocial attitudes. The greatest unanimity was found in relation to the closest targets. The majority of respondents (80%) chose the highest rates of the scale ( $M = 4.3, SD = 0.87$ ) to demonstrate prosocial tendencies towards relatives and friends. 58.6% of respondents pointed out that "it is very important to express it to this group of people",*

*Altogether, the results show that readiness to forgive does not depend on the subject's age-related features, whereas emotional closeness is an important factor, which affects the proneness to forgive. More vivid tendency to forgive is demonstrated in the close social circle. However, people tend to express prosocial attitudes and readiness to forgive even towards their enemies. It was found that the general strategy of dominance did not demonstrate a strong connection with an individual's proneness to forgive, whereas the general strategy of friendliness seemed to have a significant correlation with all dimensions of people's tendency to forgive explored in the present research.*

**Key words:** forgiveness, prosociality, prosocial attitudes, strategy of interpersonal behavior.

**Introduction.** Establishing the interaction with the social environment is a vital component of human life. This objective reality of social communication contains both substantial positive prospects and potential threats to the individual's emotional well-being and implementation of the life goals. Criticism and aggression, jealousy and non-acceptance, hindrance and humiliation, give rise to a significant psycho-traumatic impact, causing both interpersonal relationships disharmony and a wide variety of negative emotional experiences. The willingness to restore justice against the backdrop of insult, anger, frustration, desire for revenge can guarantee a person neither the restoration of relationships nor the peace of mind. Therefore, the issue of forgiveness – the uniquely human ability to rise above suffering for the sake of one's future and the well-being of other people, communities, or even entire societies – becomes increasingly important in terms of human life and as a scientific area. This issue is particularly acute in the realities of controversy, psychological and military confrontation in different parts of the world. Forgiveness is considered one of the necessary steps in resolving all types of confrontation: from interpersonal and family ones to the most complicated international conflicts.

**Analysis of sources.** The problem of forgiveness emerged in psychological science at the end of the 20th century, and it has been intensively developed for the past 30-35 years worldwide. Numerous international studies had considerable achievements in exploring this phenomenon. The American scientists were pioneers in this field. Over the years, they have created a general theory of forgiveness and identified the ways of its actual use in psychotherapeutic practice. It was not a coincidence that one of the founders of the field and the co-founder of the International Forgiveness Institute (established in 1994) Robert Enright received international awards and recognition for his innovative studies. The education programs with his “20-step model of forgiveness” are used in more than twenty countries around the world.

Admittedly, the issue of forgiveness is not sufficiently covered in the Ukrainian psychological area. In these circumstances, several meta-analytic studies, which present the results of previous research, seem especially important. Thus, a brief overview of the previous studies in American psychological science can be found in the research by Ukrainian scientists Harkavets & Yakovenko (2018). They raised the issue of forgiveness in the context of studying offence. Unlike many other studies, in which the exploring of forgiveness began with an analysis of Christian or Jewish religious traditions (Gassin, 1999, 2003), the authors turned to the investigation of its philosophical backgrounds - the coverage of the thoughts of Renaissance thinkers (e.g. Michel de Montaigne), 19th-century German philosophers (Schopenhauer; Nietzsche, etc.) and nowadays methodologists (Lazarev). The psychological view of their research is based on Berne's ideas about an individual's autonomy and its ability to take responsibility for own feelings and behavior; Frankl's theory of individual search for the personal meaning of suffering; Erich Fromm's positions regarding the love of forgiveness and Orlov's theory of sanogenic thinking as a means of overcoming offence. It is also worth mentioning Elizabeth Gassin's significant contribution to the development of philosophical and psychological research on forgiveness (1999; 2003). It was emphasized the necessity and the lack of current studies dealing with the problem of forgiveness.

Conceptualisation of this phenomenon as an individual's resource of stress management and the process of forgiveness as a complex of different multifunctional coping strategies were given in the research by Nosenko & Sokur (2016). Comparison of individuals with different proneness to forgiveness allowed the author to conclude that a high level of such proneness had a significant impact on the individuals' psychological well-being as well as on the nature of their relationships with the social environment. People with a high level of proneness to forgiveness tended less to feel guilty in a case of inability to cope with the situation, and they are not prone to excessive self-blaming. At the same time, they can assess the situation and their resources more rationally. They are more independent from their fears and ready for personal growth. It leads to a more intensive and active creation of their world.

During a long time, forgiveness has been analyzed within a broader context of establishing and maintaining interpersonal relations. The role of forgiveness in the system of the most emotional and intimate relationships between the family members has been paid particular attention.

Gradually, the research refocused to examine the therapeutic impact of forgiveness on maintaining an individual's emotional well-being and even human health. Another area of psychological interests is represented by the studies dealing with the age-related features of the phenomenon. Certain research explored the emergence of primary strategies of forgiveness among young children (Oostenbroek & Vaish, 2019; Vaish, 2018). It is worth mentioning that attention mostly focused on the mature forms of forgiveness.

Due to the complexity of the phenomenon and its sensitivity to dispositional and situational factors, several approaches to its conceptualization can be found in domestic and foreign psychology (Sokur, 2016). It was noted that numerous studies defined forgiveness in a variety of terms such as a process of neutralizing the stressor associated with the perception of interpersonal pain (Strelan, 2007); coping strategy (Worthington, Scherer, 2004; Strelan, Covic, 2006); prosocial transformation of interpersonal motivation towards the abuser (McCullough, Witvliet, 2002); the active overcoming of negative orientation towards the offender and development of positive orientation (Enright 2012; Gassin, 1999); as stable individual traits Peterson, M. Seligman, 2004).

Theoretical analysis of previous studies shows that researchers mostly focused on the emotional states of the offended person or the consequences of the process and only a few studies looked into the prosocial context of forgiveness. This idea can be found in research by McCullough, Worthington & Rachal (1997). They treated forgiveness as a complex of motivational transformations that result in a decrease of an individual's proneness to revenge and focus on reconciliation, despite the traumatic actions of the partner. According to the authors, the basis of this process is empathy. Considering it a framework of collaboration, altruism, and the ability to suppress aggression, McCullough and his colleagues suggested that it is the empathic concern that likens forgiveness to other prosocial phenomena. The scholars based their theoretical reasoning on the Batson's empathy-altruism theory (1991) and Rusbult's (1991) and Gottman's (1994) ideas about the role of close relationships and their transformation under the influence of an offence. According to Gottman (1999) and his colleagues, in the situation of unjust accusations, the victim can have two types of experiences - indignation and humiliation. Both of them cause an increase in offence and motivation to revenge or alienate. However, observation the signs of the aggressor's repentance and desire to apologize can cause the attenuation of these destructive emotions and the emergence of empathic experiences of the victim. Concern about the emotional states of the partner, taking into account his distress is considered as a mechanism of forgiveness. According to Vaish, Carpenter, & Tomasello (2011), this prosocial ability arises in early childhood. Even 4-year-old children are not only able to understand the idea of a direct apology, but also demonstrate more generous behavior towards remorseful partner in a resource-sharing situation. 5-year-old children tend to be more positive about their peers, even with indirect signs of remorse. More obvious evidences of children's readiness to forgive appeared in the study conducted by Oostenbroek and Vaish (2018). Exploring the impact of presence or absence of apology on the children's readiness to forgive, the scientists concluded that, at the age 5, children acquire the ability to understand the essence of apology-forgiveness as a means of repairing damaged relationships. One of the signs of such forgiveness is an increase in their prosocial displays towards the transgressor (more positive evaluation, more generous behavior, etc).

Developing a theory of prosocial basis of forgiveness McCullough (2002), emphasized that the interpersonal context of forgiveness was far more complex than the typical situations in which altruistic motivation occurred. In the context of damage to close relationships, the empathic concern can cause the following interpersonal phenomena: the offended person worries about the partner's feelings (guilt, isolation, loneliness) or suffers from being the reason of the pain (Baumeister, Stillwell, & Heatherton, 1994). Alternatively, empathic experience can inspire an individual to find ways to reconcile and rebuild relationships.

It is worth mentioning that forgiveness, as an active process, implies value attitudes towards others, respect for them, readiness for dialogue, understanding and self-understanding. As a socio-psychological phenomenon, forgiveness is characterized by a degree of forgiveness, selectivity and partiality. The idea of existence of some moral prerequisites, which can influence the victim's

behavior, is of particular importance to our study. It is noted that such prerequisites provide the ability to consider the partner's interests and influence the willingness to forgive the transgressor based on empathy, altruistic and communicative attitudes. It proves that lower individual's proneness to selfishness is an important prerequisite for forgiveness.

Comparing the indicators of the individual's selfish tendencies and their willingness to apologize and forgive, Exline (2016) notes that hypo-egoic and hyper-egoic attitudes have a different impact on the behavior of participants in problem situations. Hyper-egoic personality tendencies complicate both the transgressor's willingness to apologize and the victim's ability to act prosocially towards the abuser, whereas the hypo-egoic tendencies can underlie the forgiveness-related prosocial reactions.

According to the Enright (1992), prosocial motivation is involved in the process of forgiveness. The highest stage of his developmental model is called "Forgiveness as love". Describing it, Gassin (2003) notes that in this case forgiveness is offered without any conditions. It is based on sincere recognition, acceptance and love to other people.

Motivational basis of forgiveness, as a reaction on unfairness, was the issue of Root's research (2008). It is noted that the difference in underlying motives of forgiveness (goodwill, moral obligation and egoistic) does not have a considerable impact on the level of forgiveness or feelings towards transgressor. However, male participants reported a higher level of forgiveness under a prosocial altruistic condition.

In our opinion, the gender specificity of forgiveness can be transmitted more accurately, taking into account its varieties and level characteristics. For example, Chinese scholars used the idea of separating two levels of forgiveness in the study dealing with the issue of age-related features of forgiveness in adolescence. (Zhou Yan-Gen et al., 2017). The surface forgiveness occurs mainly under the influence of external impulses: request from parents, friends, and teachers whereas the in-depth forgiveness unfolds being based on inner experiences, especially empathy. Discussing the positive dynamics of forgiveness in adolescents, the authors associate it with changes in the quality of emotions, enhancing the social experience and the age-related development of social cognitive abilities. Along with learning period, adolescents become more mature and able to think about others. Thus, their abilities to forgive increase. The results of the study show that the boys have higher level of total and surface forgiveness, whereas girls are more likely to demonstrate deep forgiveness. The reason for these differences is the higher level of empathic tendencies (especially emotional empathy) of female participants. Therefore, according to scholars, girls are more likely to think about others and make decisions about forgiveness.

Within the studies mentioned above, prosocial issues related to the clarification of the essential characteristics of forgiveness as a psychological phenomenon. However, several research works examine the prosocial features of forgiveness outcomes. Scientific interest focused not only on the consequences in the system of "transgressor-victim" interaction but also beyond it. In particular, Karremans et al. (2005) studied the impact of forgiveness on the general level of individual's prosociality, examining the idea of spreading such influence beyond the relationship between the forgiver and the offender. The authors distinguished a few indicators, which confirmed the influence of forgiveness on the development of general prosocial orientation: more frequent use of the pronoun "we" in verbal tasks; experiencing greater unity with others; a higher likelihood of donations to charity and the willingness to participate in volunteering activities. In line with the idea that motives arising in the specific interactions are not limited to these relationships, the authors claimed that the level of forgiveness could affect the individual's prosocial knowledge, his humanistic feelings and behavior, which are not related to the specific relationship.

In some research, forgiveness is considered one of personal traits. This approach allows scholars to relate it to other personal features and behavior (Peterson, Seligman, 2004). In particular, a recent study examined the two-way relationship between forgiveness and gratitude, as traits of adolescents' character, and between the observer's happiness and prosocial behavior in situations of bullying (García-Vázquez, Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer & Parra-Pérez, 2019). Studying a broad sample of 1000 adolescents across the broad age range (from 12 to 18 years), the

researchers found that there was a positive correlation between the proneness to forgive and the choice of prosocial assistance to the victim of bullying. The same relationship was found between the observer's prosocial behavior and his or her ability to forgive. Comparing the influence of general dispositional and situational factors on the forgiveness, the authors concluded that empathy, as a dispositional determinant, is weaker than the situational factors such as the level of violence and the features of apology.

**Purpose of the study.** In our study, we considered forgiveness a part of an individual's prosociality as, despite the motives underlying the process of making a decision to forgive, it resulted in prosocial activity and had psychologically positive outcomes for both partners. The present research aimed to clarify the prosocial nature of forgiveness by examining its relationship with other prosocial values, and explore the intercorrelation between an individual's proneness to forgive and dispositional factors such as emotional closeness to the target of forgiveness, the features of interpersonal strategy of behavior.

**Participants** The participants (N = 70) were 41 females and 29 males in their middle adulthood (the mean age =41.3). They were divided into two age-subgroups (30-39 years old) and (40-49 years old). They represented different professional groups (workers, lecturers, members of power structures, teachers) and had different level of education.

To achieve the aim of the present research, we used the questionnaire "Diagnostics of Moral Orientations" (edited by Slavinskaya, Nasledov & Dvoretzkaya, 2015). This personal questionnaire is designed to identify the features of an individual's general prosocial orientation. It provides an assessment of 13 moral values derived from the basic value - "goodness". It includes further values: Forgiveness, Help, Charity, Compassion, Empathy, Sympathy, Love, Thoughtfulness, Attentiveness, Sacrifice, Generosity and Mercy. The integrative "Moral Orientation Scale"(F 4) presents the personal importance of moral values manifestation towards other people based on emotional and territorial closeness. All the values are included into three subscales (F 1; F 2; F 3): "Empathy" (empathy, sympathy, benevolence, generosity, mercy); "Care" (attentiveness, thoughtfulness, love, sacrifice); and "Help" (compassion, charity, help, forgiveness). The "Empathy" factor, in accordance with methodological requirements, was considered the emotional component of moral orientation. The "Care" factor presents sacrificial, caring attitudes towards other people. Finally, the "Help" factor highlights the activity component – an individual's readiness for prosocial behavior. The respondents related each value to people of 7 different categories, according to their emotional closeness (relatives and close friends, acquaintances, people of the same nationality, residents of the same city, fellow citizens, strangers, enemies).

The proneness to forgiveness as a personal strategy and attitudes towards forgiveness were studied applying the Tendency to Forgive Scale adapted by Kononova & Pugovkina (2018). It contains 10 items divided into two scales: Tendency to Forgive (TTF) and Attitudes Towards Forgiveness (ATF). The questionnaire statements are relatively independent of the definition of forgiveness within any particular approach, and thus give the subjects the freedom to interpret the concept of forgiveness according to their experience. In our opinion, implementation of prosocial attitudes into real acts depends significantly on the dispositional phenomena such as empathy or the structure of interpersonal traits. To explore the features of correlation between forgiveness and dominant individual's strategy of interpersonal behavior, we used the "Diagnostics of interpersonal relationship", an adapted and modified variant of Leary's 128-item Interpersonal Check List (Sobchik, 2010). This approach allows to organize and assess the interpersonal behavior, traits, and motives.

**Results.** The analysis of the obtained results showed that people in their middle adulthood have proneness to based decisions about forgiving on their prosocial attitudes. The greatest unanimity was found in relation to the closest targets. The majority of respondents (80%) chose the highest rates of the scale (M = 4.3, SD = 0.87) to demonstrate prosocial tendencies towards relatives and friends. 58.6% of respondents pointed out that "it is very important to express it to this group of people" and 21.4% chose "it is important to express it to this group of people".

Table 1.

**Means and Standard Deviation for Targets Variable and Respondent's Attitudes Towards Forgiveness for Different Age Subgroups**

Groups of targets														
	Relatives and close friends		Acquaintances		People of the same nationality		Residents of the same city		Fellow citizens		Strangers		Enemies	
		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>
30-39 y.o.	4.14	0.9	3.61	0.9	3.17	0.8	3.28	0.9	2.89	1.2	2.22	1.4	1.56	1.5
40-49 y.o.	4.39	0.8	3.58	1.1	3.19	1.2	3.47	1.0	3.17	0.9	2.58	1.6	1.97	2.1
Total	4.31	0.87	3.62	0.96	3.18	1.00	3.37	0.96	3	1.06	2.35	1.49	1.69	1.80

As we can see in Table 1 this unanimity decreases regarding other groups of targets. Forgiving the enemies was the most arguable decision. Higher standard deviation in this group demonstrates the existence of different and, sometimes opposite, respondents' attitudes towards this issue. Such difference in standard deviations among targeted groups led us to the applying the nonparametric tests to estimate the difference in people's attitudes regarding forgiveness towards these groups. Friedman one-way repeated measure analysis of variance by ranks revealed significant variation among targeted groups  $F_r = 246.7, p < .01$ .

Table 2.

**Between-Groups Differences in Respondents' Attitudes Regarding Forgiveness (via Wilcoxon Signed Rank Test)**

Groups of targets	Relatives and close friends	Acquaintances	People of the same nationality	Residents of the same city	Fellow citizens	Strangers	Enemies
Relatives and close friends	-						
Acquaintances	-4.674 <sup>a</sup>	-					
People of the same nationality	-5.761 <sup>a</sup>	-3.858 <sup>a</sup>	-				
Residents of the same city	-5.273 <sup>a</sup>	-2.789 <sup>a</sup>	-2.500 <sup>b</sup>	-			
Fellow citizens	-5.908 <sup>a</sup>	-5.312 <sup>a</sup>	-1.932 <sup>a*</sup>	-3.641 <sup>a</sup>	-		
Strangers	-6.780 <sup>a</sup>	-6.393 <sup>a</sup>	-5.368 <sup>a</sup>	-6.087 <sup>a</sup>	-4.897 <sup>a</sup>	-	
Enemies	-6.804 <sup>a</sup>	-6.651 <sup>a</sup>	-6.040 <sup>a</sup>	-6.307 <sup>a</sup>	-5.628 <sup>a</sup>	-3.836 <sup>a</sup>	-

a. Based on negative ranks.

b. Based on positive ranks.

Note: All rates are statically significant ( $p \leq .05$ ), except \* -  $p > .05$

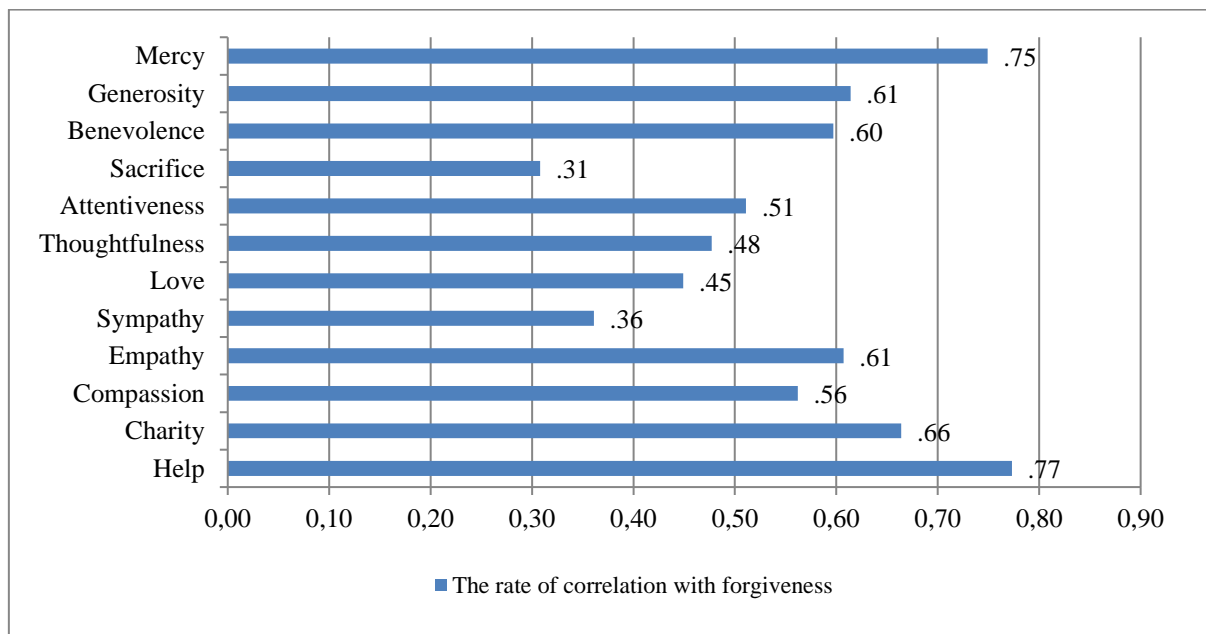
Post hoc analysis (via the Wilcoxon signed rank test) confirmed that attitudes towards all groups significantly differed except the groups representing the people of the same nationality and fellow citizens ( $T = 1.93, p = .053$ ). Mostly, all the respondents demonstrated prosocial tendencies in expressing importance of forgiveness towards those groups of people. Only 5.7 % of them chose the lowest option "we should not express forgiveness to them". Relatively high levels of the

appropriateness of prosocial types of behavior towards locals and people of the same nationality confirm the idea about the identity merger and considering people of these categories "psychological" relatives (Whitehouse H. et al., 2017). It was predictable that the groups named "strangers" and "enemies" would have low ranks of forgiveness. The percentage of people who are not ready to forgive them, increased significantly for both group of targets (20 and 44.3 % respectively). Similar tendencies were found among all social values included into the measurement. The factor of emotional closeness had a significant impact on the individuals' attitudes towards different groups of people.

The further issue was the influence of the age on the attitudes regarding forgiveness. One-way ANOVA confirmed the absence of significant differences between the age subgroups  $F(1,68) = 1.72$   $p > .05$ . Altogether, the results show that readiness to forgive does not depend on the subject's age-related features. However, the factor of emotional closeness to the target has a stronger impact on making a decision to forgive. The higher rates of the first group of targets express the existing moral obligation of prosocial treatment towards relatives and friends. It confirms the wide-known axiom of the decisive influence family and emotional relationships have on the nature of human social behavior.

Another important issue was whether attitudes regarding forgiveness correlate with other prosocial values and the features of interrelationship between them. Surprisingly, forgiveness was not treated as the most important prosocial value by the participants. It was ranked the seventh ( $M = 20.7$ ) by the first age-subgroup members and the eighth ( $M = 22.5$ ) by the second subgroup. As most important values the participants of both subgroups ranked Benevolence ( $M = 27.4$ ), Mercy ( $M = 26.3$ ) and Empathy ( $M = 25.4$ ).

This tendency highlights the normative basis of mature prosociality and the importance of empathy as dispositional determinant of interaction. Analyzing the relationship between forgiveness and other moral values, the high positive correlations were found between Forgiveness and Help ( $r = .773$ ,  $p \leq .01$ ) and the values which represented Empathy-subscale such as Mercy ( $r = .749$ ,  $p \leq .01$ ). Moderate positive correlations were found with Charity ( $r = .664$ ,  $p \leq .01$ ), Empathy ( $r = .607$ ,  $p \leq .01$ ), Generosity ( $r = .614$ ,  $p \leq .01$ ), Benevolence ( $r = .597$ ,  $p \leq .01$ ). Low but significant correlations were found with Sympathy ( $r = .361$ ,  $p \leq .01$ ) and Sacrifice values ( $r = .308$ ,  $p \leq .01$ ).



**Figure 1. The rate of correlations between forgiveness and other prosocial values**

Further, we examined the impact of emotional closeness not only on forgiving but also on evaluating other prosocial values. That impact was found significant regarding all the values.  $F_r = 381.9$  ( $p \leq .01$ ).

According to previous research (Korchakova, 2018), adulthood is associated with the personally achieved stage of prosociality, which can vary from impulsive or inert forms to mature or even altruistic levels. At the mature level people value prosocial norms and tend to apply them to the wide social environment, regardless of the nature of the relationship, personal preferences and family closeness. In the present study the participants demonstrated acceptance and followed the rules of prosocial support and sympathy despite the ideological differences and confrontational positions with potential targets of assistance. Even towards enemies the mean rate of prosocial values did not go lower than 1.0 points.

Table 3.

*Means for Targets Variable and Prosocial Values*

Group of targets	Prosocial values												
	Forgiveness	Help	Charity	Compassion	Empathy	Sympathy	Love	Thoughtfulness	Attentiveness	Sacrifice	Benevolence	Generosity	Mercy
Relatives and close friends	4.1	4.9	4.7	4.7	4.7	4.7	4.9	4.7	4.6	4.7	5.0	4.8	4.9
Acquaintances	3.4	4.0	3.6	4.1	3.7	3.9	3.3	3.4	3.9	3.3	4.3	3.9	4.2
People of the same nationality	3.1	3.2	2.9	3.3	3.1	3.1	2.5	2.4	3.1	2.1	3.7	3.2	3.8
Residents of the same city	3.1	3.1	2.9	3.4	3.1	3.2	2.4	2.5	3.0	2.1	3.8	3.2	3.5
Fellow citizens	2.7	2.9	2.3	2.9	2.5	2.9	2.1	2.0	2.4	1.7	3.6	2.8	3.4
Strangers	2.1	2.6	2.3	2.8	2.3	2.6	1.6	1.5	2.0	1.4	3.3	2.5	3.2
Enemies	1.3	2.0	1.7	2.4	1.5	2.0	0.9	1.1	1.4	1.0	3.0	2.1	2.6

Considering the relationships between the different dimensions of forgiveness we found that the results obtained by the DMA questionnaire have a high level of congruence with the results of TTF and ATF scales ( $r = .66$ ,  $p \leq .01$ ). However, this link is not equal for different scales if we consider them separately. It is important to understand that the individual's proneness to forgive, act prosocially towards other social objects, is not the simple equivalent of attitudes regarding forgiveness as a phenomenon.

Therefore, the results of the TTF scale represented the previous individual's experience of forgiving whereas the DMA scale actualized forgiveness as a general social value in an individual's system of moral attitudes. In this regard, the connection between the DMA and ATF scale is much stronger ( $r = .63$ ,  $p \leq .01$ ) than to the TTF scale ( $r = .41$ ,  $p \leq .01$ ). No gender- and age-related differences in proneness to forgive were found ( $F_{\text{gender}(1,68)} = 2.38, p > .05$ );  $F_{\text{age}(1,68)} = 1.35, p > .05$ ).

The interrelationship between an individual's proneness to forgive and the dominant strategy of interpersonal behavior was an important issue of the present research. The results showed that features of interpersonal attitudes could be considered significant dispositional determinants of people's tendency to forgive. Table 4 presents the variety of correlations between an individual's interpersonal traits and different aspects of proneness to forgive.

Table 4

***The Rates of Correlations Between Different Aspects of Forgiveness  
and Interpersonal Strategies***

Aspects of Forgiveness		Interpersonal strategy									
		Managerial – Autocratic	Competitive – Narcissistic	Aggressive – Sadistic	Rebellious – Distrustful	Self - Effacing – Masochistic	Docile – Dependent	Cooperative – Overconventional	Responsible – Hypernormal	General Dominance	General friendliness
<b>MA</b>	Forgiveness as a prosocial value	.421	.536	.372	.237	.274	.241	.248	.263	.328	.574
<b>TF</b>	Tendency to forgive	.150	.302	.434	.554	.229	.380	.382	.104	.299	.476
<b>TF</b>	Attitudes towards forgiveness	.301	.192	.007	.419	.373	.378	.405	.384	.167	.551
<b>Total score of proneness to forgive</b>		.400	.468	.333	.418	.246	.192	.381	.319	.193	.655

It was found that an individual's concept of forgiveness as a prosocial value had a moderate negative correlation with tendencies to compete, reject ( $r = -.53, p \leq .01$ ) and dominate ( $r = -.42, p \leq .01$ ). In spite of the expectations, the negative connection with open aggressive attitudes was rather weak and ( $r = -.37, p \leq .01$ ). General people's attitudes regarding forgiveness as a social phenomenon seemed to have moderate negative correlation ( $r = -.42, p \leq .01$ ) with rebellious, hurt, distrustful interpersonal tendencies and positive connection with cooperative attitudes towards other people ( $r = .40, p \leq .01$ ).

The most noticeable correlations between real experience of forgiveness represented by TTF scale and interpersonal strategies were found in rebellious ( $r = -.55, p \leq .01$ ) and aggressive ( $r = -.43, p \leq .01$ ) types of behavior. The weaker but also negative link was unexpectedly found regarding docile and even dependent mean of interpersonal behavior ( $r = -.38, p \leq .01$ ). The cooperative attitudes have moderate positive connection with the tendency to forgive. Altogether, only general friendliness strategy demonstrated noticeable correlation with different aspects of proneness to forgive, whereas the general dominance did not demonstrate significant link with tendencies to forgive.

Further, the participants were divided into four groups in accordance with the Leary's interpersonal circle: Dominant – Hate, Submissive – Hate, Dominant – Love, Submissive – Love to compare their tendencies to forgive. Due to the fact, that no participants were included into the Submissive – Hate group, only three groups were involved in comparison (Dominant – Hate group - 17.1 % of participants, Dominant – Love - 38.6% and Submissive – Love - 44.3%). We used ANNOVA to examine the influence of dominant interpersonal strategy on the proneness to forgive. It was found that those groups differed significantly only in their active aspect of forgiveness ( $F_{TTF}(2,67) = 9.22 (p \leq .05)$ ), whereas no differences were found in their prosocial attitudes towards forgiveness ( $F_{DMA}(2,67) = 1.97 (p > .05)$  and  $F_{ATF}(2,67) = 3.05 (p > .05)$ ).

**Discussion and conclusion.** Prosociality as a psychological phenomenon may occur in various forms and forgiveness, in terms of maintaining positive cooperative relationships, is one of them. An individual's orientation on the acceptance of an offender, reducing negative feelings

towards him, sympathy, taking into account the reasons of his behavior are the prosocial acts designed to sustain the important interpersonal relationship and give a relief to a partner. People in their adulthood are supposed to have mature strategies of interpersonal behavior which involves implementing the attitudes, based on the universal human values, and giving them transcendent meaning. Our results have shown that during this period of ontogeny, there are no age-related differences in prosocial attitudes regarding forgiveness, whereas emotional closeness is an important factor, which affects the proneness to forgive. More vivid tendency to forgive is demonstrated in the close social circle but people tend to express prosocial attitudes and readiness to forgive even towards their enemies.

Another dispositional determinant of the tendency to forgive is the dominant strategy of interpersonal behavior. It was found that different interpersonal strategies have connection with different aspects of an individual's proneness to forgive. Autocratic and competitive strategies correlate negatively with an individual's attitudes regarding forgiveness as a social value, whereas aggressive and rebellious tendencies have similar correlations with an individual's real experience of forgiveness. However, the general strategy of dominance, which included all strategies mentioned above, does not demonstrate a strong connection with an individual's proneness to forgive. At the same time, the general strategy of friendliness seems to have a significant correlation with all aspects of people's tendency to forgive explored in the present research. Nevertheless, the complicated nature of prosociality and forgiveness as phenomena, involved in establishing and maintaining the positive and meaningful human relationships and the features of intercorrelation between them, require the further study.

## REFERENCES

- Batson, C. D., & Oleson, K. C. (1991). Current status of the empathy altruism hypothesis. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 62-85). Newbury Park, CA: Sage.
- Baumeister, R. E., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243-267.
- Brown, K., Leary, M., & Exline, J. (2016). Forgiveness and the Ego: Why Hypo-egoic States Foster Forgiveness and Prosocial Responses. In *The Oxford Handbook of Hypo-egoic Phenomena*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199328079.001.0001/oxfordhb-9780199328079-e-17>.
- Brown, R. (2003). Measuring Individual Differences in the Tendency to Forgive: Construct Validity and Links with Depression. *Personality & social psychology bulletin*, 29, 759-771. Retrieved from <http://10.1177/0146167203029006008>.
- Enright, R., Gassin, E. A., & Wu, C. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Enright, R. (2012). *The Forgiving Life: A Pathway to Overcoming Resentment and Creating a Legacy of Love*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- García-Vázquez, F., Valdés-Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B., Parra-Pérez, L. (2020). *Forgiveness, Gratitude, Happiness, and Prosocial Bystander Behavior in Bullying*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>.
- Gassin, E. A. (1994, March). *Forgiveness and psychological wholeness: A review of the empirical literature*. Paper presented at the annual meeting of the Christian Association for Psychological Studies, San Antonio, TX.
- Gassin, E. A. (1999). Psykhohohyia proshchenyia [Psychology of forgiveness]. *Voprosy psichologii*, 4, 93-103. [in Russian].
- Gassin, E. A. (2003). Ortodoxy and the issue of forgiveness. *Konsultatyvnaia psykhohohyia y psykhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 11(3), 166-186. Retrieved from <https://psyjournals.ru/mpj/2003/n3/Gassin.shtml>. [in Russian].
- Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1999). Rebound from marital conflict and divorce prediction. *Family Process*, 38, 287-292.
- Harkavets, S., & Yakovenko, S. (2018). Investigation of the phenomena of forgiveness: psychological approaches and empirical data. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. A Series of «Psychology»*, 64, 13-19. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/11256>.
- Karremans, J. C., Van Lange, P. A. M., & Holland, R. W. (2005). Forgiveness and Its Associations With Prosocial Thinking, Feeling, and Doing Beyond the Relationship With the Offender. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(10), 1315-1326. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167205274892>.
- Kononova, A. P., & Pugovkina, O. D. (2018). The Validation of Tendency to Forgive and Attitudes Toward Forgiveness Scale on the Russian-Speaking Sample. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 26(4), 27-45. <http://doi:10.17759/cpp.2018260403>. [In Russ., abstr. in Engl.]
- Korchakova, N. (2017). Development of human prosociality and levels of its functioning. *Psychology: Reality and Perspectives*, 9, 61-68. Retrieved from [https://1595884.praprv.web.hosting-test.net/index.php/prap\\_rv/issue/view/10/9](https://1595884.praprv.web.hosting-test.net/index.php/prap_rv/issue/view/10/9). [In Ukr., abstr. in Engl.]
- McCullough, M. E., & Witvliet, C. V. (2002). *The Psychology of Forgiveness*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 446-458). New York, NY: Oxford University Press.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
- Nosenko, E. L., & Sokur, A. V. (2016). Forgiveness as a multifunctional coping resource of a mature personality. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya «Psykhologhiia»*, 22, 3-11. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdups\\_2016\\_22\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdups_2016_22_3).
- Oostenbroek, J., & Vaish, A. (2019). The Emergence of Forgiveness in Young Children. *Child Development*, 90, 1969-1986. DOI: <https://doi:10.1111/cdev.13069>.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. N. Y.: Oxford Press.
- Root, B. (2008). *Motives underlying the decision to forgive: Effects on outcomes for forgivers*. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Rusbult, C. E., Verette, J., Whitney, G. A., Slovik, L. E., & Lipkus, I. (1991). Accommodation processes in close relationships: Theory and preliminary empirical evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 53-78.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Slavinskaya, I. S., Nasledov, A. D., & Dvoretckaya, M. Y. (2015). Development of the diagnostics method of moral orientations. *Modern Research of Social Problems*, 1(45), 3-26. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-1-37.
- Sobchik, I. (2010). *Diagnosis of interpersonal relationship. Practical guide to the traditional and computer-based variants of the test*. RU: Borges. [in Russian].
- Sokur, A. V. (2019). *Proneness to forgiveness as a personal coping resource* (Doctoral dissertation. G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine). Retrieved from [http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat\\_sokur\\_1570561784.pdf](http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat_sokur_1570561784.pdf). [In Ukr., abstr. in Engl.]
- Strelan, P., & Covic, T. (2006). A review of forgiveness process models and a coping framework to guide future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 1059-1085.
- Strelan, P. (2007). Who forgives others, themselves, and situations? The roles of narcissism, guilt, self-esteem, and agreeableness. *Personality and Individual Differences*, 42, 259-269. DOI: 10.1016/j.paid.2006.06.017.

- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2011). Young Children's Responses to Guilt Displays. *Developmental psychology*, 47, 1248-62. DOI: 10.1037/a0024462.
- Vaish, A. (2018). *Social Emotions and their Prosocial Functions in Early Childhood*. Emotion Researcher. Retrieved from <https://emotionresearcher.com/social-emotions-and-their-prosocial-functions-in-early-childhood/>.
- Whitehouse, H., Jong, J., Buhrmester, M. et al. (2017). The evolution of extreme cooperation via shared dysphoric experiences. *Sci Rep* 7, 44292. DOI: <https://doi.org/10.1038/srep44292>.
- Worthington, E., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health - PSYCHOL HEALTH*, 19, 385-405. DOI: 10.1080/0887044042000196674.
- Zhou, Yan-Gen (2017). Research on forgiveness characteristics development of adolescents in China. *Biomedical Research; Special Issue*. Retrieved from [https://www.te.net/publication/324685328\\_researchgaResearch\\_on\\_forgiveness\\_characteristics\\_development\\_of\\_adolescents\\_in\\_China](https://www.te.net/publication/324685328_researchgaResearch_on_forgiveness_characteristics_development_of_adolescents_in_China).

**Корчакова Наталія**

доктор психологічних наук,  
професор кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<https://orcid.org/0000-0003-1164-3370>

**Безлюдна Валентина**

кандидат педагогічних наук,  
професор кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<https://orcid.org/0000-0003-3276-3427>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v.v1i18.293>

## ПРОЩЕННЯ ЯК ПРОСОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

*Наукові матеріали готувалися до початку широкомасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну. Результати дослідження вказують на високий рівень толерантності та миролюбності учасників опитування, що висвітлює сутність українського етносу та співпадає з його ментальною ідентичністю. На превеликий жаль, можна прогнозувати, що злочини, які вчиняють російські військові на теренах України, у найближчому майбутньому спровокують значні зміни в системі ціннісних установок не лише українців, а й інших народів світу. Представники навіть найбільш миролюбивих націй будуть змушені переглянути своє ставлення до ідеї прощення заради свого майбутнього та торжества справедливості.*

*Анотація.* В статті аналізується проблема взаємозв'язку прощення з просоціальною особистістю, системою її цінностей та домінуючою міжособистісною стратегією. На нашу думку, прощення є складовою просоціальної людини та значною мірою опосередковується рівнем емпатії, оскільки здатність пробачати передбачає врахування емоційних станів партнера, його переживань, демонструє повагу та ціннісне ставлення до Іншого. Крім того прощення зумовлює просоціальну активність особистості та має позитивні наслідки для обох партнерів.

*В дослідженні приймали участь 70 осіб (середній вік = 41,3, розподілені на 2 вікові підгрупи). Отримані результати показали, що готовність прощати не залежить від вікових*

*особливостей суб'єкта, тоді як емоційна близькість є важливим фактором, який впливає на схильність до прощення. Більш яскраво схильність прощати проявляється в близькому колі спілкування. Однак люди схильні виявляти просоціальне ставлення і готовність пробачити навіть щодо своїх ворогів. Крім того, було встановлено, що схильність особистості до прощення має тісний зв'язок із дружлюбністю як домінантною стратегією міжособистісних стосунків. Стратегії, пов'язані з домінуванням у міжособистісних стосунках, не продемонстрували статистично достовірного зв'язку зі схильністю до прощення.*

**Ключові слова:** прощення, просоціальність, просоціальні установки, стратегія міжособистісної взаємодії

*Стаття надійшла до редакції 28.04.2022 р.*

УДК 316.454.3

**Блинова Олена**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Херсонського державного університету  
<https://orcid.org/0000-0003-3011-6082>

**Каленчук Валентина**

аспірант кафедри психології  
Херсонського державного університету  
<https://orcid.org/0000-0002-6550-8169>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.297>

### **ВПЛИВ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ОЦІНЮВАННЯ ВИКЛАДАЧАМИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УНІВЕРСИТЕТУ**

***Анотація.** Метою дослідження є встановлення взаємозв'язку між організаційною ідентичністю викладачів університету та особливостями уявлення про корпоративну культуру закладу вищої освіти. В основу емпіричного дослідження покладено парадигмальний підхід до вивчення корпоративної культури Л. Константина, методика містить 25 блоків, кожний з яких є твердженням та чотирма варіантами відповідей, які описують чотири організаційних моделі (парадигми) – закрита, випадкова, відкрита, синхронна. Для вивчення організаційної ідентичності застосовано методику М. Куна-М. Макпартленда «Хто Я», для кількісної оцінки враховано показники актуальності, значущості, валентності.*

*Визначено, що корпоративна культура є багатоаспектним та багаторівневим явищем, під впливом якого у співпрацівників формується організаційна ідентичність у відповідності до цілей, цінностей, місії організації, що сприяє засвоєнню норм, традицій, правил поведінки та взаємовідносин.*

*З'ясовано, що на думку викладачів, тип корпоративної культури є переважно закритим з високим рівнем формалізації взаємовідносин між всіма суб'єктами освітнього процесу, водночас за оцінками бажаного стану корпоративної культури зафіксовано прагнення викладачів працювати в університетському середовищі з відкритою корпоративною культурою. Викладачі і у реальних, і у бажаних оцінках надають перевагу ієрархічним формальним відносинам при оцінюванні стилю управління, лідера університету, цілей, критеріїв оцінювання роботи викладачів, прийняття рішень у невизначених ситуаціях, стилю вирішення конфліктів.*

*Показано, що значущість та позитивна валентність організаційної ідентичності у вибірці викладачів корелюють із сприйняттям організаційної культури за відкритою моделлю, що свідчить про більш успішне засвоєння цінностей університетської спільноти у відкритому партнерському середовищі.*

*Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні порівняльного аналізу із особливостями уявлень студентської молоді про корпоративну культуру університету.*

***Ключові слова:** корпоративна культура, організаційна культура, організаційна ідентичність, університет, викладачі, цінності університетської спільноти.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні у зв'язку зі складними соціально-політичними та економічними умовами країни, відбуваються суттєві зміни у діяльності закладів вищої освіти. Університет як освітня та наукова корпорація має зовнішнє та внутрішнє середовище свого існування та розвитку, тому, корпоративна культура університету є інструментом

адаптації до змін у зовнішньому середовищі та інструментом внутрішньої інтеграції, що сприяє ефективності діяльності вишу. Заклад вищої освіти слід розглядати як соціальну систему, тому саме системний підхід є доречним для аналізування чинників ефективності його діяльності та визначення місця корпоративної культури у цьому процесові (Бондарчук, 2014; Гнезділова, 2013; Карамушка, 2014; та ін.).

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Аналізуючи сучасні дослідження, слід відзначити, що багато які аспекти корпоративної культури розкрито у працях зарубіжних та вітчизняних науковців (Бондарчук, 2014; Камерон, Куїнн, 2001; Карамушка, 2014; Шейн, 2002; Bergami, & Bagozzi, 2000; Gibney, Zagenczyk, Fuller, Hester, & Caner, 2011 та ін.).

У психологічному сенсі будь-яка організація є, перш за все, соціальною групою, тому центральним питанням є проблема належності співробітника до організації, його ідентифікація до неї. Оскільки сучасні корпорації, у тому числі, освітні корпорації, стають більш складними та розгалуженими, організаційна ідентифікація забезпечує згуртованість та є запорукою спільного успіху організації. Ashforth, Joshi, Anand, O'Leary-Kelly (2013) вказують на те, що організаційна ідентифікація – це сприйняття схожості та почуття єдності з організацією (або належності до неї), коли людина визначає себе у поняттях тієї корпорації, співробітником якої вона є. Riketta (2005), у свою чергу, вказує на те, що організаційна ідентифікація розглядається науковцями як важливий психологічний стан, який відображає прив'язаність співробітників до організації та пояснює такі ключові моменти, як якість виконаної роботи та організаційну поведінку.

Організаційна ідентифікація відображає специфічний зв'язок (психологічну прив'язаність), що існує між співробітником та організацією. Саме тому, вона потенційно здатна пояснювати і навіть передбачати низку важливих установок співробітників, а також лінію їх поведінки на робочому місці (He & Brown, 2013; Ashforth et al., 2013; Epitropaki, 2013).

Проведені емпіричні дослідження показали, що організаційна ідентифікація також стимулює розвиток довгострокової прихильності та підтримки підприємства (He, & Baruch, 2010). Організація забезпечує певні умови та надає переваги, які відповідають запитам працівників. Наприклад, мотивами для ідентифікації можуть стати потреба у приналежності, у безпеці, у цілісності, у самопослідовності, самоефективності, самоактуалізації (Blynova, Lappo, Kalenchuk, Agarkov, Shramko, Lymarenko, & Popovych, 2020; George, Chattopadhyay, 2005). Якщо організація задовольняє хоча б частину із них, то вона має можливість мати співробітників, які приймають її цілі, цінності та діють у відповідності до них.

На думку Gibney, Zagenczyk, Fuller, Hester, & Caner, можна виокремити такі передумови організаційної ідентифікації: відмітні ознаки організації, зовнішній престиж, міра контакту між співробітником та організацією, рівень підтримки, важливість комунікацій, міра збігу особистої та організаційної ідентичності (Gibney et al., 2010).

Дослідження показали позитивний вплив організаційної ідентифікації на різні ключові аспекти, що пов'язані із роботою та поведінкою, наприклад, прив'язаність до робочої групи, професійна, рольова ефективність, а також бажані для компанії форми поведінки (Blader et al., 2017). Крім того, як доведено у дослідженнях Edwards, Pecesé (Edwards, Pecesé, 2010), вона впливає на залученість, міру задоволеності роботою, організаційну прихильність, організаційну поведінку, а також на намір залишитися в організації.

Грунтовним є визначення організаційної ідентичності, що базується на теорії соціальної ідентичності, та поєднує і когнітивний, і афективний компоненти (Van Dick, 2001). Згідно з цією теорією, соціальна ідентичність – це частина індивідуальної Я-концепції, яка виходить із знання індивіда про його членство у соціальній групі, оцінки та значущості приєднання до групового членства. Незважаючи на відмінності у визначеннях науковців, вони погоджуються, що існує зв'язок між організаційним членством та Я-концепцією або на когнітивному рівні (наприклад, почуває себе частиною організації, засвоює організаційні цінності), або на емоційному рівні (гордість за членство в організації), або через обидва компоненти. Отже, у наукових працях більшості авторів, а саме, Ліпатов, Riketta, Epitropaki

та ін., поняття «організаційної ідентифікації» розглядається як когнітивний конструкт, зокрема, як узгодженість індивідуальних та організаційних цінностей; сприйняття єдності з організацією або почуття належності до організації; як процес включення сприйняття свого членства в організації до загальної системи самовизначення (Липатов, 2005; Riketta, 2005; Epitropaki, 2013; та ін.).

Інша частина дослідників, а саме, Dukerick, Kramer, McLean; Elsbach, Bhattacharya (2001), He, Brown (2013) та ін., визначають організаційну ідентичність в афективно-мотиваційних термінах як таку, що ґрунтується на привабливості та бажанні підтримувати емоційно задовольняюче самовизначення взаємовідносин з об'єктом ідентифікації.

**Метою** статті є встановлення взаємозв'язку між організаційною ідентичністю викладачів університету та особливостями уявлення про корпоративну культуру закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В основу емпіричного дослідження покладено парадигмальний підхід до вивчення корпоративної культури Л. Константина; сутність (характер) корпоративної культури визначається тим образом (моделлю), який містить у собі сукупність базових уявлень співробітників про те, що таке організація, якою вона може бути, а також спосіб сприйняття та осмислення організаційної дійсності. Відповідно до підходу Константина, виділяють чотири моделі (типи) корпоративної культури (Липатов, 2005).

1. *Закрита модель* характеризується стабільністю та постійністю, застосуванням встановлених жорстких правил, суворим розподілом ролей з ієрархічною організацією влади, невисокою якістю зворотного зв'язку адміністрації із співпрацівниками. Керівник є лідером авторитарного типу, схильним до створення системи повного підпорядкування, одноосібно приймає рішення, контролює виконання розпоряджень та застосовує санкції на свій розсуд.

2. *Випадкова модель* орієнтована на нововведення, високу готовність до змін, індивідуальну творчість та нонконформізм. Рамки закладу вищої освіти задані формальним чином, відсутня чітка фіксація ролей. Члени колективу проявляють незалежність та переслідують свої інтереси. Характерною є спонтанність у комунікаціях, отриманні інформації та у прийнятті рішень. Ефективним керівником тут виступає ліберальний лідер, який довіряє людям та вважає, що вони здатні виконати свою роботу.

3. *Відкриту модель* корпоративної культури представлено рівними статусами, правами, інформованістю та відповідальністю членів колективу, які приймають рішення та розподіляють ролі на основі досягнення консенсусу. Доступ до інформації є відкритим, стосунки будуються на основі співпраці та готовності до діалогу. Лідер є фасилітатором, який допомагає колективу зрозуміти спільну мету, спрямовує перемовини у потрібному напрямі. У нього виявляється прагнення делегувати свої повноваження та розділити відповідальність.

4. При *синхронній моделі* корпоративної культури розподіл функцій та прийняття рішень відбувається стихійним образом, без переговорів, статуси учасників робочого процесу визначаються їх внеском до спільної справи та роллю у закладі. Основа діяльності – узгодженість на основі домовленості, спільних цілей, гармонії, що спирається на єдність цінностей. Керівником тут стає людина харизматичного типу, яка здатна своєю силою та енергією залучати та надихати людей на досягнення потрібних результатів.

Методика «Шкала організаційних парадигм» (Л. Константин) містить 25 блоків, кожний з яких є твердженням та чотирма варіантами відповідей. Респондент має на основі порівняння чотирьох варіантів висловлювань обрати те, що на його думку, найкраще характеризує організацію. Твердження з варіантами закінчень є конкретизованими описаннями однієї із чотирьох організаційних моделей (парадигм) – закрита, випадкова, відкрита, синхронна. Наприклад, «1. Наша організація спрямовується... А – сильним керівництвом; В – вільною ініціативою; С – всебічним обговоренням; Д – згодою з загальною ідеєю». Досліджуваному пропонується свій вибір зробити двічі – як він сприймає університет зараз, а також вказати бажаний стан корпоративної культури.

Для вивчення організаційної ідентичності застосовано методу Куна- Макпартленда «Хто Я» (модифікація Юрченка), за інструкцією досліджуваний має написати 10 відповідей на питання «Хто Я?» та 10 відповідей на питання «Який Я?».

Для кількісної оцінки організаційної ідентичності враховано:

- кількість характеристик, які належать до організаційної ідентичності (актуальність організаційної ідентичності);
- рангова позиція (сумарна усереднена рангова позиція) характеристик, які належать до організаційної ідентичності. Нами застосовано «дзеркальну» шкалу, тобто якщо характеристика «викладач» знаходиться на 1 місці, то така характеристика отримує 10 балів, якщо на 2 місці – 9 балів і т.д. (значущість організаційної ідентичності);
- суб'єктивну оцінку організаційної ідентичності (валентність організаційної ідентичності).

У дослідженні взяли участь 46 викладачів закладів вищої освіти у Херсонській області. Статистичне опрацювання здійснено за допомогою програми SPSS (версія 23.0) та «MS Excel». Застосовано методи описової статистики, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмена).

Результати оцінювання домінуючого реального та бажаного типу корпоративної культури серед викладачів представлено у таблиці (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

***Порівняння реального та бажаного типу організаційної культури у вибірці викладачів (n = 46)***

№ п/п	Моделі корпоративної культури	M	SD
1	Закрита (реальний тип культури)	9,172	3,552
	Закрита (бажаний тип культури)	5,279	2,734
2	Випадкова (реальний тип культури)	3,854	1,436
	Випадкова (бажаний тип культури)	4,271	2,567
3	Синхронна (реальний тип культури)	4,112	1,609
	Синхронна (бажаний тип культури)	3,423	1,755
4	Відкрита (реальний тип культури)	8,765	3,592
	Відкрита (бажаний тип культури)	11,875	3,183

Дані таблиці показують, що у викладачів в цілому склався образ існуючої організаційної культури закритого типу (M = 9.172; SD = 3.552), проте, бажаним типом культури є відкритий (M = 11.875; SD = 3.183).

Незважаючи на те, що викладачі вважають, що тип організаційної культури університету є переважно закритим, слід відзначити прагнення працювати в атмосфері відкритої корпоративної культури. Проте, важливо підкреслити, що викладачі усвідомлюють необхідність структурованості та регламентованості організації роботи, а також чіткого та зрозумілого розподілу ролей, обов'язків та обґрунтованості вимог, які притаманні організаційній культурі закритого типу.

Первинні результати дослідження організаційної ідентичності у викладачів представлено у таблиці (див. табл. 2). У вибірці викладачів відсоток, який вказує на наявність згадування належності до університету є достатньо високим та складає 80,43%. Середній ранг дорівнює 8,5, що свідчить про те, що у житті дорослої людини її зв'язок з організацією, де вона працює, є значущим та вагомим, підтвердженням такого висновку є показник суб'єктивного оцінювання організаційної ідентичності – 1,34 бали. Ми можемо

констатувати, що переважна більшість респондентів залишила без додаткових визначень ті категорії, які позначають належність до університету – викладач, аспірант, завідувач кафедри тощо. Але ж, у тих випадках, коли така характеристика була наявна, вона є позитивною.

Таблиця 2

**Частота, значущість та суб'єктивна оцінка організаційної ідентичності у досліджуваній групі викладачів (n = 46)**

Параметри	Кількісні показники (у %)
Частота згадування належності до університетської спільноти (актуальність)	80,43
Середній ранг організаційної ідентичності (значущість)	8,5
Суб'єктивна оцінка організаційної ідентичності (валентність)	1,34

У наступній таблиці представлено кореляційні взаємозв'язки уявлень викладачів про корпоративну культуру та показником «організаційна ідентичність» (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Коефіцієнти кореляції уявлень викладачів про організаційну культуру ЗВО з показниками організаційної ідентичності (n = 46)**

Показники організац. ідентичності	Частота появи категорії, яка характериз. організац. ідентичність (актуальність)	Середній ранг категорій організац. ідентичності (значущість)	Суб'єктивна оцінка організац. ідентичності (валентність)
<b>Моделі корпорат. культури</b>			
Відкрита культура	0,312*	0,318*	0,401*
Випадкова культура	–	–	–
Закрита культура	0,319*	–	–0,323*
Синхронна культура	0,324*	–	–

Нами встановлено наявність позитивних кореляційних зв'язків показника організаційної ідентичності «частота появи категорії, яка характеризує організаційну ідентичність» (актуальність) майже зі всіма моделями корпоративної культури університету за оцінками викладачів: «відкрита культура» ( $r = 0,312$ ;  $p < 0,05$ ), «закрита культура» ( $r = 0,319$ ;  $p < 0,05$ ), «синхронна культура» ( $r = 0,324$ ;  $p < 0,05$ ), тобто можна припустити, що якісні відмінності в оцінюванні переважаючої моделі корпоративної культури майже не впливають на усвідомлення викладачами факту своєї належності до університетської спільноти. Оскільки професійна діяльність є провідною у дорослому віці, то вказування або на належність до професійної категорії («викладач», «біолог», «філолог» тощо), або на посаду («професор», «завідувач кафедри» і т.ін.) є цілком очікуваним у вибірці викладачів.

Проте, статистично значущий кореляційний зв'язок між показником «середній ранг категорії організаційної ідентичності» та «відкритою моделлю» корпоративної культури ( $r = 0,318$ ;  $p < 0,05$ ) свідчить про те, що значущість своєї належності до університету як до організації, підвищується, коли респонденти схильні оцінювати університетське середовище як більшою мірою відкрите, а саме, коли викладачі відчувають підтримку з боку адміністрації, відчувають прив'язаність та прихильність до робочої групи, є залученими до основних процесів, які відбуваються в університеті, у тому числі, до прийняття важливих рішень.

Такі дані узгоджуються з результатами емпіричних досліджень у цій галузі, які показали позитивний вплив організаційної ідентифікації на різні ключові аспекти, що пов'язані із роботою та поведінкою, наприклад, прив'язаність до робочої групи, професійна, рольова ефективність, а також бажані для компанії форми поведінки (Ashforth, Joshi, Anand, & O'Leary-Kelly, 2013; Bartels, Pruyn, Jong, & Joustra, 2007). Крім того, вона впливає на залученість, міру задоволеності роботою, організаційну прихильність, організаційну поведінку, а також на намір залишитися в організації.

З іншими моделями корпоративної культури – «закритою», «випадковою», «синхронною» не встановлено статистично значущих коефіцієнтів кореляції «організаційної ідентичності» (значущістю категорій самовизначення, які пов'язані з організацією, у переліку інших категорій). Цікавими у контексті цілей нашого дослідження є отримані кореляційні зв'язки уявлень викладачів про різні моделі корпоративної культури з показником «суб'єктивна оцінка організаційної ідентичності». Встановлено, що коли респонденти сприймають культуру університету як більшою мірою відкритою, то відповідно, рівень суб'єктивної оцінки своєї організаційної ідентичності є вищим ( $r = 0,401$ ;  $p < 0,05$ ), тобто ми частіше бачимо позитивні характеристики для категорій самоідентифікації («успішний», «досвідчений», «класний», «розуміючий», «якого поважають студенти», «компетентний» тощо). Водночас, коли корпоративна культура університету сприймається як закрита ( $r = -0,323$ ;  $p < 0,05$ ), то зменшується кількість позитивних та нейтральних характеристик у самоописах викладачів («втомлений», «з високим рівнем професійного вигорання», «невпевнений», «завантажений», «напружений» тощо), тобто при жорсткому ієрархічному керівництві, високому рівні вимог до співпрацівника, суворому контролю та оцінюванні роботи, рівень позитивності організаційної ідентичності зменшується.

Наші результати підтверджують емпіричні дослідження (Bhattacharya, Elsbach, 2002; Blader, Patil, & Packer, 2017) стосовно передумов організаційної ідентифікації: відмітні ознаки організації, зовнішній престиж, міра контакту між співробітником та організацією, рівень підтримки, важливість комунікацій; крім того, можливість кар'єрного зростання, підтримка та розуміння керівництва, розширена мережа комунікацій також позитивно впливають на формування організаційної ідентифікації. Також було встановлено, що рівень ідентифікації співробітника з корпорацією буде підвищуватися у тому випадку, коли він розуміє, що від нього очікується, і в організації мінімізовані рольові конфлікти та рольова неоднозначність (Dukerick, Kramer, & McLean, 1998; Edwards, 2005; Gautam, R.van Dick, & Wagner, 2004).

Отже, організаційна ідентифікація як специфічна форма соціальної ідентичності заснована на схожості та подібності індивідуальних та організаційних характеристик. При цьому усвідомлення спільних характеристик супроводжується їх оцінкою та емоційним станом, який виникає у зв'язку з цим.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Визначено, що корпоративна культура є багатоаспектним та багаторівневим явищем, під впливом якого у співпрацівників формується організаційна ідентичність у відповідності до цілей, цінностей, місії організації, що сприяє засвоєнню норм, традицій, правил поведінки та взаємовідносин. З'ясовано, що на думку викладачів, тип корпоративної культури є переважно закритим з високим рівнем формалізації взаємовідносин між всіма суб'єктами освітнього процесу, водночас за оцінками бажаного стану корпоративної культури зафіксовано прагнення викладачів працювати в університетському середовищі з відкритою корпоративною культурою. Констатовано усвідомлення з боку викладачів необхідності структурування, координування, регламентації, нормування спільної роботи закладу вищої освіти. Викладачі і у реальних, і у бажаних оцінках надають перевагу ієрархічним формальним відносинам при оцінюванні стилю управління, лідера університету, цілей, критеріїв оцінювання роботи викладачів, прийняття рішень у невизначених ситуаціях, стилю вирішення конфліктів.

Показано, що значущість та позитивна валентність організаційної ідентичності у вибірці викладачів корелюють із сприйняттям організаційної культури за відкритою

моделлю, що свідчить про більш успішне засвоєння цінностей університетської спільноти у відкритому партнерському середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні порівняльного аналізу із особливостями уявлень студентської молоді про корпоративну культуру університету.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бондарчук, О. І. (2014). Особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників. *Актуальні проблеми психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, (1)41, 13-19.
- Гнезділова, К. М. (2013). Корпоративна культура і соціально-психологічний клімат педагогічного колективу. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 12, 45-50. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2013\\_12\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_12_12).
- Камерон, К., & Куинн, Р. (2001). *Диагностика и изменение организационной культуры*. Санкт-Петербург: Питер.
- Карамушка, Л. М. (2013). Структура організаційної культури: основні напрямки дослідження. *Актуальні проблеми психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 1(37), 3-6.
- Шейн, Э. (2007). *Организационная культура и лидерство*. Санкт-Петербург: Питер.
- Ashforth, B. E., Joshi, M., Anand, V., & O'Leary-Kelly, A. M. (2013). Extending the expanded model of organizational identification to occupations. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 2426-2448.
- Bergami, M., & Bagozzi, R. P. (2000). Self-categorization, affective commitment and group and self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization. *The British Journal of Social Psychology*, 39, 555-557.
- Blader, S. L., Patil, S., Packer, D. J. (2017) Organizational identification and workplace behavior: More than meets the eye. *Research in Organizational Behavior*, 37, 19-34.
- Blynova, O., Lappo, V., Kalenchuk, V., Agarkov, O., Shramko, I., Lymarenko, L., & Popovych, I. (2020). Corporate culture of a higher education institution as a factor in forming students' professional identity. *REVISTA INCLUSIONES*. Vol. 7. Numero Especial Julio-Septiembre, 481-496.
- Elsbach, K. D., & Bhattacharya, C. B. (2001). Defining who you are by what you're not: Organizational disidentification and the National Rifle Association. *Organization Science*, 12, 393-413.
- Edwards, M. R., & Peccei, R. (2010). Perceived organizational support, organizational identification, and employee outcomes: Testing a simultaneous multifoci model. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 17-26.
- Epitropaki, O. (2013). A multi-level investigation of psychological contract breach and organizational identification through the lens of perceived organizational membership: Testing a moderated-mediated model. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 65-86. DOI: 10.1002/job.1793
- George, E., & Chattopadhyay, P. (2005). One foot in each camp: The dual identification of contract workers. *Administrative Science Quarterly*, 50(1), 68-99.
- Gibney, R., Zagenczyk, T. J., Fuller, J. B., Hester, K., & Caner, T. (2011). Exploring organizational obstruction and the expanded model of organizational identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1083-1109.
- He, H., & Baruch, Y. (2010). Organizational Identity and Legitimacy under Major Environmental Changes: Tales of Two UK Building Societies. *British Journal of Management*, 21(1), 44-62.
- He, H., & Brown, A. D. (2013). Organizational identity and organizational identification: A review of the literature and suggestions for future research. *Group and Organizational Management*, 38(1), 3-35.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358-384. DOI:10.1016/j.jvb.2004.05.005.

## REFERENCES

- Bondarchuk, O. I. (2014). Osoblyvosti orhanizatsiinoi kultury osvitnikh orhanizatsii zalezno vid samoefektyvnosti kerivnykiv [Features of organizational culture of educational organizations depending on the self-efficacy of leaders]. *Aktualni problemy psykholohii. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia*, 1(41), 13-19. [in Ukrainian].
- Hnezdilova, K. M. (2013). Korporatyvna kultura i sotsialno-psykholohichni klimat pedahohichnoho kolektyvu [Corporate culture and socio-psychological climate of the teaching staff]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya: Pedahohichni nauky*, 12, 45-50. Vzyato z [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2013\\_12\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_12_12). [in Ukrainian].
- Kameron, K., & Kuinn, R. (2001). *Diagnostika i izmenenie organizatsionnoy kulturyi [Diagnosis and change of organizational culture]*. St. Petersburg Peter. [in Russian].
- Karamushka, L. M. (2013). Struktura orhanizatsiinoi kultury: osnovni napriamky doslidzhennia [The structure of organizational culture: the main areas of research]. *Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia*, 1(37), 3-6. [in Ukrainian].
- Sheyn, E. (2007). *Organizatsionnaya kultura i liderstvo [Organizational culture and leadership]*. St. Petersburg Peter. [in Russian].
- Ashforth, B. E., Joshi, M., Anand, V., & O'Leary-Kelly, A. M. (2013). Extending the expanded model of organizational identification to occupations. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 2426-2448. [in English].
- Bergami, M., Bagozzi, R. P. (2000). Self-categorization, affective commitment and group and self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization. *The British Journal of Social Psychology*, 39, 555-557. [in English].
- Blader, S. L., Patil, S., & Packer, D. J. (2017). Organizational identification and workplace behavior: More than meets the eye. *Research in Organizational Behavior*, 37, 19-34. [in English].
- Blynova, O., Lappo, V., Kalenchuk, V., Agarkov, O., Shramko, I., Lymarenko, L., & Popovych, I. (2020). Corporate culture of a higher education institution as a factor in forming students' professional identity. *REVISTA INCLUSIONES*. Vol. 7. Numero Especial Julio-Septiembre, 481-496. [in English].
- Elsbach, K. D., & Bhattacharya, C. B. (2001). Defining who you are by what you're not: Organizational disidentification and the National Rifle Association. *Organization Science*, 12, 393-413. [in English].
- Edwards, M. R., & Peccei, R. (2010). Perceived organizational support, organizational identification, and employee outcomes: Testing a simultaneous multifoci model. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 17-26. [in English].
- Epitropaki, O. (2013). A multi-level investigation of psychological contract breach and organizational identification through the lens of perceived organizational membership: Testing a moderated-mediated model. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 65-86. doi:10.1002/job.1793. [in English].
- George, E., & Chattopadhyay, P. (2005). One foot in each camp: The dual identification of contract workers. *Administrative Science Quarterly*, 50(1), 68-99. [in English].
- Gibney, R., Zagenczyk, T. J., Fuller, J. B., Hester, K., & Caner, T. (2011). Exploring organizational obstruction and the expanded model of organizational identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1083-1109. [in English].
- He, H., & Baruch, Y. (2010). Organizational Identity and Legitimacy under Major Environmental Changes: Tales of Two UK Building Societies. *British Journal of Management*, 21(1), 44-62. [in English].
- He, H., & Brown, A. D. (2013). Organizational identity and organizational identification: A review of the literature and suggestions for future research. *Group and Organizational Management*, 38(1), 3-35. [in English].

Ricketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358-384. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.005. [in English].

## THE INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL IDENTITY ON TEACHERS' EVALUATION OF THE UNIVERSITY'S CORPORATE CULTURE

**Olena Blynova**

Doctor of psychological sciences, Full professor,  
Head of the Department of Psychology,  
Kherson State University  
<https://orcid.org/0000-0003-3011-6082>

**Valentina Kalenchuk**

Postgraduate of Department Psychology,  
Kherson State University  
<https://orcid.org/0000-0002-6550-8169>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.297>

**Abstract.** *The aim of the study is to establish the interconnection between the organizational identity of university teachers and the ideas' peculiarities about the higher education institution's corporate culture.*

**Methods.** *The paradigmatic approach to the study of corporate culture by L. Constantine is the basis of empirical research. The method consists of 25 blocks, each of them is a statement with four possible answers, which describe four organizational models (paradigms) – closed, random, open, synchronous. To study organizational identity, the method "Who I Am" by M. Kuhn-McPartland has been applied. For the quantitative evaluation, the indicators of relevance, significance, and valency are taken into account.*

**Results and conclusions.** *It has been defined that the corporate culture is a multidimensional and multilevel phenomenon, under influence of which the employees' organizational identity is formed according to the organization's goals, values, mission, which contributes to the adoption of norms, traditions, rules of behavior and relationships.*

*It has been found that, according to the teachers' opinions, the type of corporate culture is mostly closed with a high formalization level of relations between all subjects of the educational process. At the same time, according to the evaluation of the corporate culture's desired state, the teachers' aspiration to work in a university environment with an open corporate culture has been fixated. In both actual and desired assessments, the teachers prefer hierarchical formal relationships when evaluating the management style, university leader, goals, assessment criteria for the teachers' work, decision making in uncertain situations, conflict resolution style. It has been indicated that the significance and positive valency of organizational identity, which the teachers' sample has, correlate with the organizational culture perception according to the open model, which indicates a more successful adoption of the university community's values in an open partnership environment.*

*The perspectives for further research are to conduct a comparative analysis with the peculiarities of the student youth's ideas of the university's corporate culture.*

**Keywords:** *corporate culture, organizational culture, organizational identity, university, academic staff, the university community's values.*

*Стаття надійшла до редакції 4.05.2022 р.*

УДК 159.955.4 : 316.64

**Безлюдна Валентина**

кандидат педагогічних наук,  
професор кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<http://orcid.org/0000-0003-3276-3427>

**Павелків Роман**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<http://orcid.org/0000-0002-6564-4507>.

**Корчакова Наталія**

доктор психологічних наук,  
професор кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<https://orcid.org/0000-0003-1164-3370>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.300>

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ МОЛОДИХ ДІВЧАТ ПРО ВПЛИВ НЕПЛАНОВАНОЇ ВАГІТНОСТІ НА РОЗВИТОК СТОСУНКІВ З ПАРТНЕРОМ

***Анотація.** Стаття присвячена висвітленню складної системи міркувань молоді дівчини у сфері розвитку особистісно-інтимних стосунків із коханою людиною, за умов усвідомлення нею ознак майбутнього материнства. У психологічних дослідженнях виконана низка досліджень, присвячених формуванню материнської сфери, усвідомленню і ставленню жінки до вагітності. У той же час, багато психологічних питань, пов'язаних із настанням несвоечасної вагітності залишаються поза увагою дослідників. Однією із таких проблем є перебудова стосунків закоханих. Настання вагітності детермінує не лише зміни в самоусвідомленні молоді людини, а й перегляд нею свого соціального Я, атрибуцію системи стосунків із сексуальним партнером, хвилювання щодо особливостей його реагування на ситуацію очікування дитини.*

*На основі аналізу смислового змісту атитюдів щодо зміни стосунків з партнером, у дослідженні виокремлено чотири факторні групи міркувань «Ускладнення стосунків» (Фактор 1); «Руйнування стосунків» (Фактор 2); «Розвиток стосунків» (Фактор 3); «Особистісний розвиток» (Фактор 4). Проведене дослідження вказує на психотравмуючий характер ситуації передчасної вагітності. Її виникнення асоціюється у молодих дівчат насамперед із негативним розвитком подій. У той час як ідея позитивного розвитку стосунків є менш визнаною і очікуваною.*

***Ключові слова :** дошлюбні відносини, несвоечасна вагітність, емоційні переживання, атитюди, потенційні батьки.*

Настання вагітності – дивовижне таїнство природи, що зумовлює початок нового життя як для майбутньої дитини, так і її потенційних батьків. На жаль, це явище не завжди прогнозоване, а тому не у всіх випадках сприймається як своєчасне чи бажане. Виникнення несвоечасної вагітності пов'язане з великими емоційними переживаннями. Воно викликає когнітивно-мотиваційний дисонанс у свідомості потенційних батьків (Корчакова, Безлюдна, 2021 [ ]; Шишук, 2010; Bahk, Yun, Kim, Khang, 2015; Campbell A. A. Mosher W. D., 2000; Klerman, 2000 та передбачає необхідність прийняття складних рішень обома партнерами щодо подальших перспектив свого життєвого шляху. У центрі роздумів молодих людей, постають питання не лише про долю майбутньої дитини, доцільність чи недоцільність її

народження, а й про характер подальших відносин із сексуальним партнером, вибір найбільш особистісно-бажаної чи найбільш особистісно-прийнятної системи стосунків, а саме: збереження відносин на колишньому рівні вільних взаємин; руйнування зв'язків, які за нових умов стають обтяжливими та небажаними; оформлення офіційного сімейного союзу; і нарешті, побудова стосунків у формі цивільного шлюбу

Як засвідчує аналіз наукових досліджень, у психологічних роботах вивчаються як мотиви збереження вагітності та подальшого виношування дитини, так і диспозиційні детермінанти переривання вагітності (Дутко Заболотна, 2016). Вчені обговорюють полімотиваційність простору прийняття рішень, вплив сукупності факторів на особистісний вибір кожного із потенційних батьків (Алексєєнко, 2017; Чечерський, 2020). У наукових роботах аналізуються як особистісні мотиви (сформованість пронатальних установок жінки, професійні наміри партнерів, особливості ціннісних орієнтацій, розвиток материнської та батьківської сфери) (Барішнікова, 2021; Klerman, 2000), так і соціальні детермінанти (вплив традицій, соціокультурний розвиток суспільства, наявність підтримки майбутньої матері з боку близьких людей або держави загалом) (Боднар, 2015).

Необхідно зазначити, що вивчення соціальних мотивів, як основи прийняття жінкою рішення про збереження чи переривання вагітності, більше представлено у соціологічних, демографічних та педагогічних дослідженнях. У психологічних роботах питання щодо соціальної складової незапланованої вагітності є менш вивченим. Відомо, що позашлюбна вагітність - це стресова ситуація в житті незаміжньої дівчини, що породжує складні роздуми та переживання.

**Метою нашого повідомлення** є вивчення уявлень незаміжніх дівчат щодо впливу несвоечасної позашлюбної вагітності на розвиток відносин між сексуальними партнерами.

Повідомлення є викладом частини наукового проекту, «Психотравмуючий контекст незапланованої вагітності», що виконувався на кафедрі вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету у 2021р. У дослідженні брали участь лише представниці жіночої статі. Загальна кількість респондентів становила 172 особи (середній вік – 19,8 років).

У роботі використовувався метод опитування з подальшим факторним аналізом відповідей. Незаміжним дівчатам було запропоновано висловити судження про зміну стосунків між закоханими при усвідомленні жінкою факту настання вагітності. У процесі статистичної обробки даних відповіді респондентів, які не змогли висловити свою думку («не знаю», «не думала про це») або ж не чітко сформулювали свої припущення («залежить від людини», «у всіх по-різному» і т.д.) були виключені. Не враховувалася, у подальшому, і позиція окремих респондентів (2,9%), які задекларували ідею збереження стабільності стосунків. Таким чином, у остаточну статистичну обробку було включено відповіді 158 дівчат.

Як відомо, дошлюбні відносини переважно ґрунтуються на емоційній складовій і не передбачають суворих зобов'язань партнерів. Статус «закоханого» та «любимого» психологічно комфортний для особистості. Все ж, звістка про вагітність передбачає вихід із зони особистісного комфорту, зважування кожним із потенційних батьків своїх можливостей, бажань та готовності прийняти нову соціальну роль, як щодо майбутньої дитини, так і відносно один одного. Враховуючи стресогенний характер ситуації, необхідність швидкого прийняття рішень, можна припустити, що поведінка незаміжньої дівчини значною мірою буде залежати від її уявлень про наміри партнера. Не випадково, експериментальні дослідження підтверджують, що саме незаміжні жінки схильні гостріше реагувати на ситуації вагітності, у них спостерігається більш високий ризик виникнення психологічних проблем, для них характерні ригідність та гетероагресивність (Боднар, 2015).

У нашому дослідженні була спроба проаналізувати уявлення дівчат щодо змін у відносинах закоханих під впливом ситуації, що склалася – виникнення несвоечасної вагітності. Необхідно зазначити, що отримані відповіді відрізнялися за їхньою емоційною насиченістю (від простої констатації факту «вони розлучаться» до використання слів

«ненависть», «розпач», «примус до абортів»), а також за ступенем розгорнутості припущень (від простого перерахування наслідків «страх, розставання, конфлікти» до розлогих роздумів «Спочатку буде страх від незнання, що робити. Можливі сварки через хиткий емоційний стан обох. Не виключено, що вагітність допоможе парі зміцнити свої відносини, або ж, навпаки, простимулює їх розрив. Це залежить від людини: її виховання, світогляду та суспільства, у якому вона зростала».

Використання процедури факторного аналізу дало змогу згрупувати припущення дівчат навколо чотирьох ідей: ускладнення у відносинах; розрив; зміцнення зв'язку; особистісний розвиток.

Домінуючу позицію у спільній палітрі роздумів дівчат зайняли категорії, що визначають емоційну напруженість і передчуття неблагополуччя у розвитку відносин (див. табл.1). Фактор 1 становить 18,6% загальної дисперсії. Сюди увійшли такі дескриптори: «конфлікти/сварки» (0,878); «усунення/уникнення» (0,786); «труднощі у відносинах» (0,766), «шлюб» (-0,574). Цей фактор вказує на наявність зв'язку між настанням вагітності та усвідомленням особистістю підвищення конфліктності у відносинах закоханих, виникнення бажання уникати взаємодії один з одним. Вагітність сприймається як обставина, що перешкоджає нормальному створенню сім'ї. Все ж, мова у цьому випадку йдеться про збереження відносин, про набуття ними складнішого контексту. На нашу думку, цей фактор може бути названим «Ускладнення стосунків».

Таблиця 1.

**Представленість основних груп факторів у системі задекларованих ідей, щодо впливу невчасної вагітності на стосунки партнерів**

Основні групи факторів	Відсоток загальної дисперсії	Навантаження шкал (дескрипторів), що утворюють фактор
Фактор 1 «Ускладнення стосунків»	18,6	«конфлікти/сварки» (0,878)
		«усунення/уникнення» (0,786)
		«труднощі у відносинах» (0,766),
		«шлюб» (-0,574)
Фактор 2 «Руйнування стосунків».	16,6	«розрив відносин» (0,876)
		«втрата хлопцем свободи» (0,755)
		«хлопець покине» (0,706)
Фактор 3 «Розвиток стосунків»	15,5%	«зміцнення стосунків» (0,821)
		«новий рівень стосунків» (0,820)
Факторі 4 «Особистісний розвиток»	12,2	«дорослішання» (0,756)
		«взаємної відповідальності» (0,746).

Фактор 2 (16,6% загальної дисперсії) вказує на деструктивний, і навіть руйнівний вплив вагітності на розвиток відносин закоханих. Він об'єднав дескриптори: «розрив відносин» (0,876), «втрата хлопцем свободи» (0,755), «хлопець покине» (0,706). Як бачимо, несвоєчасна вагітність, у цьому випадку, асоціюється у свідомості дівчат з припиненням стосунків або депривацією особистісної свободи. Відповідальність за розрив зв'язків приписується хлопцю. Ідея втрати свободи також адресується виключно партнеру. Важливо наголосити, що у жодній із відповідей не вказувалося на страх втрати особистісної свободи дівчиною. Цей фактор був названий нами «Руйнування стосунків».

Наступний за значущістю Фактор 3 (15,5% дисперсії), протилежний за своєю модальністю попереднім та утворений дескрипторами: «зміцнення стосунків» (0,821) та «новий рівень стосунків» (0,820). Наявність цього чинника свідчить, що у свідомості дівчат, поруч із страхом втратити кохану людину, зберігається віра у те, що виникнення нового життя позитивно позначиться на розвитку відносин закоханих, зміцнить їх, додасть їм нових граней. Фактор отримав назву «Розвиток стосунків».

Особливу групу міркувань, щодо впливу вагітності на відносини, склали ідеї особистісного зростання та змушнення, об'єднані нами у Факторі 4, що охоплює 12,2%

дисперсії. Він об'єднав дескриптори «дорослішання» (0,756) та «взаємної відповідальності» (0,746). У цьому випадку когнітивний аналіз ситуації, пов'язаний у дівчат із усвідомленням ними початку нового життєвого етапу, необхідності приймати виважені рішення та відповідати за свої вчинки. Можна прогнозувати, що наявність роздумів цього типу ведуть до формування установок прийняття дитини, і, відповідно, запобігання розвитку девіантного материнства. Важливим свідченням сформованості позиції «Дорослого», на наш погляд, є судження дівчат про обопільний характер відповідальності, при цьому без декларування звинувачень на адресу партнера. Цей фактор був названий нами «Особистісний розвиток».

Проведене дослідження вказує на психотравмуючий характер ситуації передчасної вагітності. Її виникнення асоціюється у молодих дівчат насамперед із негативним розвитком подій. Внаслідок цього, фактор, що вказує на позитивну динаміку відносин, виражений менш потужно, ніж фактори, що мають протилежну модальність. Окрім того, співставлення частоти декларування позитивних наслідків із частотою згадки негативних також доводить домінування останніх ( $f_{\text{позит}}=112$ ,  $f_{\text{негат}}=170$ ;  $\chi^2=11,5$   $p \leq 0,01$ ).

**Висновок.** Стосунки закоханих – складне переплетіння емоцій, ставлень, дій, ціннісних установок, особистісних пріоритетів та уподобань кожного із партнерів. Їх формування це динамічний процес, кожний етап якого детермінується багатьма чинниками. Настання неочікуваної вагітності, внаслідок сексуальних зв'язків між закоханими, належить до надзвичайно важливих детермінант подальшого розвитку стосунків. Жінка першою із сексуальних партнерів дізнається про факт настання вагітності. Подальша її поведінка значною мірою залежить від уявлень та приписів щодо реагування на цю звістку коханого. Ситуація вимагає від дівчини прийняття рішень, які не лише вплинуть на все її подальше життя, а й забезпечать потенційні реалії для майбутньої дитини та її батька. Необхідність вирішувати долю відразу трьох людей (до того ж у доволі стислому часовому проміжку), приймати рішення на фоні гормонального перезапуску організму породжує значні хвилювання та перенапруження.

Проведене дослідження дозволило поглянути на особливості сприйняття дівчатами факту несвоєчасної незапланованої вагітності, вивчити їхні очікування та настанови щодо розвитку стосунків з коханою людиною. Встановлено, що у системі дівочих розмірковувань можна виокремити чотири групи факторів: «Ускладнення стосунків» (Фактор 1); «Руйнування стосунків» (Фактор 2); «Розвиток стосунків» (Фактор 3); «Особистісний розвиток» (Факторі 4). Дескриптори двох перших факторів є більш представлені у загальному контексті декларованих ідей, що вказує на наявність значних сумнівів, щодо подальшого формування стосунків з коханою людиною. Несвоєчасна вагітність сприймається молодими дівчатами як потенційна загроза для відносин з коханим.

Автори висловлюють вдячність студенткам Рівненського державного гуманітарного університету, які взяли участь у опитуванні та поділилися своїми міркуваннями й побоюваннями щодо розвитку подальших зв'язків між молодими людьми при виникненні несвоєчасної вагітності.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Алексеевко, Т. Ф. (2017) *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання*: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук; Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ.
- Барішнікова, В. В. (2021) Особливості формування материнської домінанти. *Габітус*, Вип. 25, 69-64.
- Боднар, О. В. (2015) Психологічні особливості соціально-демографічного та психологічного статусу у жінок з патологією вагітності. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. Т. 2 №2 (4), 74-80.

- Дутко, А. А. Заболотна, М. Р. (2016) Репродуктивные права физического лица: сущность, понятие и классификация. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. № 3, 82-90.
- Корчакова, Н., Безлюдная, В. (2021) Установки студенческой молодежи относительно незапланированной беременности. *Психологія: реальність і перспективи. Зб. наукових праць РДГУ*. № 16, 87-97. [https://www.prap.rv.ua/index.php/prap\\_rv/article/view/207/203](https://www.prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/207/203)
- Чечерський, В. І (2020) Співвідношення права на життя та права на репродуктивний вибір у ситуації штучного переривання вагітності. *Правова позиція*, № 1 (26), 17-21.
- Шишук, О. (2010) Соціально-психологічні характеристики та особливості психологічних станів жінок з небажаною вагітністю. *Проблеми сучасної психології*, № 10, 874-882.
- Bahk, J., Yun, S., Kim, Y., Khang, Y. (2015) Impact of unintended pregnancy on maternal mental health: a causal analysis using follow up data of the Panel Study on Korean Children (PSKC), *BMC Pregnancy and Childbirth*.
- Campbell, A. A. Mosher W. D. (2000) A history of the measurement of unintended pregnancies and births. *Maternal and Child Health Journal*, 4(3), 163-169. <https://doi.org/10.1023/A:1009519329226>
- Klerman, L. V. (2000) The intendedness of pregnancy: a concept in transition. *Maternal and Child Health Journal*, 4(3), 155-62. <https://doi.org/10.1023/A:1009534612388>

### REFERENCES

- Aliksieienko, T. F. (2017) *Kontseptualizatsiia sotsialno-pedahohichnykh osnov suchasnoho simeinoho vykhovannia* [Conceptualization of socio-pedagogical foundations of modern family education]: avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra ped. nauk; In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian]
- Baryshnykova, V. V. (2021) Osoblyvosti formuvannia materynskoï dominanty. [Features of the formation of maternal dominance]. *Habitus*, Vyp. 25, 69-64. [in Ukrainian]
- Bodnar, O. V. (2015) Psykholohichni osoblyvosti sotsialno-demohrafichnoho ta psykholohichnoho statusu u zhinok z patolohiieiu vahitnosti [Psychological features of socio-demographic and psychological status in women with pregnancy pathology]. *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia. T. 2 №2* (4), 74-80. [in Ukrainian]
- Dutko, A. A. Zabolotna, M. R. (2016) Reproduktyvnye prava fyzycheskoho lytsa: sushchnost, poniatye y klassyfykatsyia [Reproductive rights of an individual: essence, concept and classification]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. № 3*, 82-90. [in Russian]
- Korchakova, N., Bezliudnaia, V. (2021) Ustanovky studencheskoi molodezhy odnosytelno nezaplanyrovannoi beremennosti [Youth's attitudes towards unintended pregnancy]. *Psykhohiia: realnist i perspektyvy. Zb. naukovykh prats RDHU. № 16*, 87-97. [https://www.prap.rv.ua/index.php/prap\\_rv/article/view/207/203](https://www.prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/207/203). [in Russian]
- Checherskyi, V. I (2020) Spivvidnoshennia prava na zhyttia ta prava na reproduktyvnyi vybir u sytuatsii shtuchnoho pereryvannia vahitnosti [Correlation between the right to life and the right to reproductive choice in a situation of abortion]. *Pravova pozytsiia, № 1* (26), 17-21. [in Ukrainian]
- Shyshuk, O. (2010) Sotsialno-psykholohichni kharakterystyky ta osoblyvosti psykholohichnykh staniv zhinok z nebazhanoi vahitnistiu [Socio-psychological characteristics and features of psychological states of women with unwanted pregnancies]. *Problemy suchasnoi psykholohii, № 10*, 874-882. [in Ukrainian]
- Bahk, J., Yun, S., Kim, Y., Khang, Y. (2015) Impact of unintended pregnancy on maternal mental health: a causal analysis using follow up data of the Panel Study on Korean Children (PSKC), *BMC Pregnancy and Childbirth*.
- Campbell, A. A. Mosher W. D. (2000) A history of the measurement of unintended pregnancies and births. *Maternal and Child Health Journal*, 4(3), 163-169. <https://doi.org/10.1023/A:1009519329226>

Klerman, L. V. (2000) The intendedness of pregnancy: a concept in transition. *Maternal and Child Health Journal*, 4(3), 155-62. <https://doi.org/10.1023/A:1009534612388>

## PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF YOUNG WOMEN'S ATTITUDES TOWARDS THE INFLUENCE OF UNINTENDED PREGNANCY ON THE RELATIONSHIPS WITH A PARTNER

**Valentyna Bezliudna**

Candidate of pedagogical sciences, professor  
Department of Developmental and Pedagogical Psychology  
Rivne State University of Humanities  
<https://orcid.org/0000-0003-3276-3427>

**Roman Pavelkiv**

Doctor of psychological sciences, professor,  
Head of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology  
Rivne State University of Humanities  
<http://orcid.org/0000-0002-6564-4507>.

**Nataliia Korchakova**

Doctor of psychological sciences, professor,  
Department of Developmental and Pedagogical Psychology  
Rivne State University of Humanities  
<https://orcid.org/0000-0003-1164-3370>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.300>

**Abstract.** *In our study we focused on the youth's thoughts, concerns and attitudes regarding the development of intimate personal relationships with a sexual partner in a situation of unintended pregnancy. We briefly analyzed the previous research on the formation of the maternal sphere, development and changing woman's attitude towards pregnancy. At the same time, many psychological issues, related to the problem of unintended pregnancy, remain unaddressed by researchers. For example, the problem of restructuring and rebuilding the relationships. Realizing the fact of pregnancy determines not only the changes in the individual's self-awareness, but reconsidering the whole system of relations with a sexual partner. Frequently, it is associated with anxiety and concerns about his response to the situation of expecting a child.*

*Based on the factor analysis of the semantic content of attitudes towards changes in relationship with a partner, we identified four groups of attitudes: «Complicating the relationship» (Factor 1 was represented with descriptors: «conflicts», «complications», «avoiding»); «Breaking the relationship» (Factor 2 was represented with descriptors: «breaking up», «disappearing», «loosing freedom»); «Relationship Development» (Factor 3 was represented with descriptors: «new level of relationships», «building relationships»); "Personal development" (Factors 4 was represented with descriptors: «maturing», «becoming an adult», etc.). Our results indicate the traumatic nature of unintended pregnancy. Our participants assumed the negative impact of pregnancy on the relationships with the partner. Dominance of the negative descriptors, included into first two factors, confirms this conclusion. Young women had significant doubts about the further development of a relationship with their partners. Unplanned pregnancy was perceived by them as a potential threat to the relationship, while the idea of positive relationship development was less expected.*

**Key words:** *pre-marital relationships, unintended pregnancy, emotional concerns, reproductive attitudes, potential parenthood.*

Стаття надійшла до редакції 3.05.2022

УДК 159.9: 005.95-051-047.22(477)

**Березюк Тетяна**

кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<https://orcid.org/0000-0002-6864-9055>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.280>

## ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ В ЗВО УКРАЇНИ

**Анотація.** У статті репрезентовано динаміку розвитку змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери під час фахового навчання в умовах реалізації психологічного супроводу. Формувальний етап дослідження забезпечив розробку та впровадження у процес фахової підготовки майбутніх спеціалістів спеціальної тренінгової програми оптимізації розвитку змістовно-структурних компонентів їх професійної компетентності, а також експериментальну перевірку її ефективності. Розробка програми була здійснена з урахуванням результатів емпіричного дослідження, а перевірка і обґрунтування її ефективності – за допомогою спеціальних методів: а) для порівняння середніх показників вираженості змістовно-структурних компонентів професійної компетентності досліджуваних експериментальної і контрольної груп – метод порівняння середніх значень (Compare Means); б) для визначення достовірних відмінностей у середніх показниках вираженості змістовно-структурних компонентів професійної компетентності досліджуваних – непараметричний метод відмінностей для незалежних вибірок Манна-Вітні (Mann-Whitney Test); в) для оцінки ефективності спеціальної психотренінгової програми – непараметричний метод відмінностей для залежних вибірок Вілкоксона (Wilcoxon Signed Ranks Test). Отримані дані у результаті аналізу результативності реалізації формувальних заходів засвідчили, що у порівнянні з традиційною технологією психологічної роботи зі здобувачами вищої освіти, впровадження у процес фахової підготовки майбутніх менеджерів невиробничої сфери спеціальної авторської психотренінгової програми забезпечило більш оптимальні умови для розвитку змістовно-структурних компонентів їх професійної компетентності.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, формування професійної компетентності, розвиток професійної компетентності, менеджер невиробничої сфери, психотренінгова програма.

**Постановка проблеми.** Особливості суспільних процесів в Україні та суттєві трансформаційні зміни вітчизняного освітнього простору породжують нагальну потребу українського суспільства у збереженні й нарощуванні інтелектуального потенціалу, підвищенні професійної компетентності та особистісної зрілості майбутніх фахівців у галузі невиробничої сфери.

Загалом, реалії навчально-виховного процесу у вищій школі свідчать про наявність значної кризи, своєрідного особистісного вакууму, що унеможливорює повноцінну професіоналізацію особистості здобувача. Тому перед освітою України стоїть серйозна проблема: за відсутності або недостатнього розвитку у здобувача вищої освіти внутрішньої мотивації до обраного фаху забезпечити запити практики компетентними спеціалістами, здатними у майбутньому бути успішними у сфері організаційно-управлінських відносин.

Проблема оцінки професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери наразі актуальна у закладах вищої освіти, але не операціоналізована для щоденної практичної реалізації. Робота із оцінювання процесу формування професійної компетентності в умовах фахової підготовки у вищій школі має передбачати застосування

компетентнісного підходу, який полягає у підвищенні ролі інтелектуального, комунікативного, морального, когнітивного та інформаційного освітнього компонентів.

**Аналіз останніх джерел з досліджень.** Означена складова нашого дослідження зумовлена актуальним запитом сьогодення на менеджерів невиробничої сфери з високим рівнем професійної компетентності, а також наявністю перешкод у системі вищої освіти щодо створення оптимальних умов для розвитку й формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у процесі їх фахової підготовки.

За результатами наших попередніх досліджень було виділено п'ять типів майбутніх менеджерів невиробничої сфери: тип з високим рівнем розвитку особистісно-смислового та конативного компонентів; тип з низьким рівнем розвитку ціннісно-мотиваційного та особистісно-смислового 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. Отримані дані засвідчують необхідність впровадження компетентнісного підходу в процес розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у період їх фахової зайнятості у вищій школі.

У сучасних реаліях розвитку суспільно-виробничих відносин компетентність трактується як спосіб існування знань, умінь, навичок, грамотність і освіченість, що сприяє особистісній самореалізації, знаходження майбутнім фахівцем свого місця у світі, внаслідок чого освіта стає високо мотивованою й особистісно-зорієнтованою, забезпечує максимальний запит особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими й усвідомлення її власної значущості (Бабаян, 2009).

З огляду теорії й методики професійної освіти характер сутності професійної компетентності як продукту навчання в меншій мірі є наслідком його саморозвитку в технологічному відображенні, тоді як в більшій степені – явищем в процесі особистісного зростання, як результату самоорганізації й досвіду в діяльнісно-особистісній площині.

Загалом, поглиблений теоретичний вимір в узагальненні практично набутого досвіду як багатогранного завдання втілюється в процесі розвитку професійної компетентності. Отже, професійна компетентність має розвиватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості (Пошетун, 2005).

Дослідники (Чепелева, Бевзюк, 2014) вважають, що ефективною умовою розвитку професійної компетентності студента у вищому навчальному закладі є реалізація тріади «розуміння – інтерпретація – діалог», оскільки збагачення смислової сфери особистості здійснюється саме в актах взаємодії з іншими через процеси розуміння, інтерпретації та діалогу. Розуміння є критерієм, що вказує на глибину засвоєння інформації (формування знань) і на здатність використовувати знання у практичному досвіді (уміння, навички).

Таким чином, розвиток професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери можливий в процесі практичної підготовки у вищих навчальних закладах.

Для подальшого розуміння предметної області досліджуваної проблеми конкретизуємо структурний зміст понять «розвиток» і «формування».

У сучасних психолого-педагогічних джерелах щодо аналізу понять «розвиток компетентності» та «формування компетентності» простежується факт імпліцитного уявлення даних категоріальних термінів. Розглядаючи проблему імпліцитних уявлень понять «розвиток» та «формування» констатуємо, що «розвиток компетентності» – це природний процес становлення професійної компетентності, тоді як «формування компетентності» – із залученням певних механізмів, форм і методів психологічного впливу (штучно створені умови) з метою підвищення рівня розвитку професійної компетентності.

Розуміючи професійну компетентність як комплекс професійно-особистісних характеристик майбутніх фахівців, що володіють сукупністю ділових якостей і фахових компетенцій й мають особистісне ставлення до предметної області управлінського процесу, у нашому дослідженні пропонується використання тренінгових технологій. У якості засобу

цілеспрямованого розвитку означеної проблематики було обрано соціально-психологічний тренінг та реалізовано спеціальну психотренінгову програму формування змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери.

**Мета статті.** Емпіричне вивчення динаміки змін змістовно-структурних компонентів професійної компетентності в межах кожного типу респондентів в умовах впровадження інтерактивної психотехнології. Реалізація окресленої мети передбачала вирішення наступних завдань: 1) розробка та експериментальна апробація тренінгової програми з формування у майбутніх фахівців змістовно-структурних компонентів професійної компетентності; 2) експериментальна перевірка ефективності впровадження психотехнології у процес фахової підготовки майбутніх менеджерів невиробничої сфери в умовах вищої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формувальний експеримент проводився на базі п'яти закладів вищої освіти України. В якості дослідницького контингенту було визначено вибірку здобувачів вищої освіти, які здійснюють фахову підготовку за спеціальністю «Менеджмент» у невиробничій сфері обслуговування (спеціалісти у сферах операційного менеджменту, продажу та маркетингу; спеціалісти з адміністративної роботи; фахівці з матеріально-технічного забезпечення; спеціалісти відділу зовнішньоекономічної діяльності; спеціалісти у наукових та навчальних закладах; менеджери з питань комерційної діяльності; менеджери із зв'язків з громадськістю і т. п.). Загальна кількість досліджуваних склала 228 осіб (здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня).

Завершальний, формувальний етап дослідження складався із розробки й впровадження у процес фахової підготовки майбутніх менеджерів невиробничої сфери спеціальної психотренінгової програми формування змістовно-структурних компонентів професійної компетентності, а також з експериментальної перевірки її ефективності. Розробка психотренінгової програми була реалізована у відповідності з основною гіпотезою з урахуванням результатів емпіричного дослідження. Мета програми – підвищення кваліфікаційних вимог та розкриття концептуально-методологічних основ, прикладних аспектів роботи в організаційно-професійному середовищі. Завдання тренінгової програми: з'ясування сутності обраної професії; розвиток умінь і навичок, необхідних для ефективного управління робочим процесом; підвищення ефективності колективної діяльності учасників психологічного тренінгу (командоутворення).

Психотренінгова програма передбачала блоки: 1) область управлінської діяльності (менеджменту); результат – аналіз факторів впливу на формування системи управління персоналом, здійснення формування окремих організаційні передумов якісного функціонування системи управління; 2) психологічний зміст менеджерської діяльності; результат – опанування методами діяльності керівника, аналіз методів підвищення працездатності персоналу, планування системи управлінських впливів, організація процесів відбору персоналу; 3) типологія керівників у сфері ділових стосунках; результат – ознайомлення з принципами психології управління; опанування технологією проведення нарад; 4) мотиваційний аспект в менеджменті; результат – аналіз системи уявлень про детермінанти формування нематеріальної мотивації; вміння використовувати мотиваційний інструментарій в роботі організаційного оточення; 5) групова компетентність; результат – аналіз процесу згуртованості колективу; вивчення соціально-психологічної особливості колективу як об'єкту управління; 6) задоволеність роботою; результат – виробнича адаптація в управлінні; створення дизайн-проекту офісу і робочого місця для продуктивного менеджменту; 7) психологія колективних відносин; визначення ступеню згуртованості членів колективу; компліментарність, контрастність, саморегулювання; забезпечення соціально-психологічною сумісністю; 8) ділове спілкування в управлінні; результат – оволодіння прийоми управління ситуацією ділової взаємодії; отримання практичних навичок в області проведення ділових переговорів; 9) психолог-консультант в управлінні; результат – вивчення процесу психолого-акмеологічного консультування; ознайомлення з напрямками роботи психолога з персоналом; наліз процесу управлінського консультування в області

консультацій керівників організацій; 10) управлінські рішення; результат – визначення показників якості управлінських рішень; класифікація управлінських рішень. Розроблений зміст окремого тренінгового заняття складався з 3-ох структурних компонентів: змістовно-смысловий компонент, діагностичний компонент, корекційно-розвивальний компонент.

З результатів дослідження безпосередньо впливає існування виражених типологічних особливостей розвитку компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери, зумовлених, перш за все, специфічною конфігурацією і різним рівнем розвитку їх інтегральних факторів.

Аналіз типологічних особливостей майбутніх спеціалістів дозволив виокремити два типи досліджуваних з неоптимальним рівнем співвідношення та низьким рівнем розвитку тих змістовно-структурних компонентів, які виступають детермінуючими чинниками розвитку їх професійної компетентності – тип з низьким рівнем вираженості особистісно-смыслового та ціннісно-мотиваційного компонентів ( $n=48$ ) і тип з низькими показниками вираженості рефлексивного компоненту ( $n=19$ ), що стали основним дослідницьким базисом для апробації спеціальної психотренінгової програми з оптимізації їх розвитку.

Конкретно емпіричний рівень реалізації основних завдань формувального етапу дослідження передбачав визначення основних критеріїв його ефективності. Виходячи з того, що низький рівень розвитку змістовно-структурних компонентів професійної компетентності кожного типу майбутніх менеджерів невиробничої сфери має регламентованість на рівні конкретних психологічних характеристик, що змістовно визначають якісну специфіку вираженості релевантних їм інтегральних факторів. Відтак, кожний інтегральний фактор майбутніх фахівців як базовий компонент їх професійної компетентності, визначатиметься специфічною складовою вираженості попередньо визначених і виміряних психологічних характеристик.

Змістовий характер формувального впливу у відношенні типу майбутніх менеджерів невиробничої сфери з низьким рівнем вираженості особистісно-смыслового та ціннісно-мотиваційного компонентів професійної компетентності буде пов'язано з розвитком психологічних характеристик (змінних): «орієнтація в часі», «підтримка», «самоповага», «контактність», «пізнавальні потреби», «цілі в житті», «локус контролю Я», «осмисленість життя», «синергічність», «ціннісні орієнтації», «мотивація саморозвитку», «самотивація», «самоефективність». Для типу майбутніх менеджерів невиробничої сфери з низьким рівнем вираженості рефлексивного компоненту професійної компетентності у змістовому аспекті формувального впливу визначальним буде розвиток наступних психологічних характеристик (змінних): «рефлексивність», «сенситивність», «оцінка своїх якостей саморозвитку», «самооцінка». Визначені психологічні характеристики (змінні) випробуваних вимірювались за допомогою опитувальника «Самоактуалізація особистості» (Шостром), методики «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (Леонтьев), методики діагностики рівня саморозвитку (Бережнова), методики діагностики емоційного інтелекту (Холл), опитувальника «Визначення рівня самооцінки» (Ковальов), шкали загальної самоефективності (Шварцер, Єрусалем), методики визначення індивідуальної міри рефлексивності (Карпов, Пономарьова).

Для проведення дослідження було використано квазіекспериментальний міжсуб'єктний план з експериментальною і контрольною групами, учасники яких характеризувалися однаковими соціально-демографічними і психологічними характеристиками (Туриніна, 2018). Це було здійснено за допомогою процедури блокової рандомізації, що дозволило отримати дві репрезентативні, еквівалентні у змістовно-структурному і кількісному плані, вибірки випробуваних – контрольну (20 осіб) і експериментальну (20 осіб).

Незалежною змінною експерименту виступала психотренінгова програма розвитку змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери. Залежною змінною експерименту була ефективність розвитку змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів

невиробничої сфери, а конкретно – зміна кількісних показників вираженості їх емпіричних корелятив (психологічних характеристик). В експериментальній групі система формувальних заходів мала чітко структурований та організований характер і була побудована на психологічних принципах. Останні були забезпеченні за допомогою спеціальних форм і методів тренінгової програми, розробленої в ході дослідження. Формувальні заходи у відношенні випробуваних, які увійшли до контрольної групи, відбувалися на основі стандартного підходу, типового технологічного сценарію психологічної роботи без використання системи спеціальних психотехнічних прийомів та методів. Аналіз характеру відмінностей середніх значень вираженості психологічних характеристик випробуваних експериментальної і контрольної вибірок на ввідному етапі діагностичного контролю дозволив підтвердити нульову гіпотезу у відношенні усіх порівнюваних змінних (психологічних характеристик) ( $p > 0,05$ ) (табл. 1).

Таблиця 1

**Відмінності середніх значень вираженості психологічних характеристик випробуваних експериментальної і контрольної вибірок на етапі ввідного діагностичного контролю**

Психологічні характеристики	Середні значення вираженості психологічних характеристик				Рівень значущості (p)
	Контрольна група		Експериментальна група		
	$M_x$	$\sigma_x$	$M_x$	$\sigma_x$	
орієнтація в часі	5,84	1,75	5,79	1,82	0,893
підтримка	29,26	5,89	28,97	6,01	0,728
самоповага	4,38	1,34	4,41	1,43	0,872
контактність	6,25	2,07	6,30	1,96	0,769
пізнавальні потреби	3,74	1,16	3,68	1,22	0,738
цілі в житті	25,36	5,27	25,28	5,34	0,867
локус контролю Я	14,82	3,85	14,76	3,93	0,754
осмисленість життя	73,14	16,22	73,06	15,96	0,917
синергічність	2,08	0,46	2,11	0,50	0,834
ціннісні орієнтації	7,47	2,26	7,38	2,30	0,768
мотивація саморозвитку	22,49	4,73	22,61	4,67	0,706
самотивація	5,68	1,63	5,54	1,70	0,827
самоефективність	22,46	4,19	22,27	4,12	0,794
рефлексивність	3,72	1,26	3,74	1,31	0,925
сенситивність	4,20	1,41	4,18	1,46	0,866
оцінка своїх якостей саморозвитку	7,34	2,19	7,27	2,24	0,669
самооцінка	73,95	15,34	74,02	15,29	0,863

З огляду на табличні дані, виявлено відмінності у середніх значеннях вираженості психологічних характеристик досліджуваних експериментальної і контрольної вибірок, які мають випадковий або недостовірний характер. Це дає підстави констатувати, що на етапі

ввідного діагностичного контролю експериментальна і контрольна вибірки майбутніх менеджерів невиробничої сфери були еквівалентними за рівнем вираженості усіх порівнюваних змінних (психологічних характеристик).

З метою аналізу результатів перевірки ефективності спеціальної тренінгової програми за допомогою непараметричного методу відмінностей для залежних вибірок Вілкоксона (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) (Бахрушин, 2011) було здійснено порівняльний аналіз середніх значень вираженості психологічних характеристик досліджуваних за результатами ввідного і контрольного етапів діагностичного контролю окремо в контрольній і експериментальній вибірках (табл. 2).

Таблиця 2

**Відмінності середніх значень вираженості психологічних характеристик випробуваних контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) вибірок за результатами реалізації формувальних заходів**

Психологічні характеристики	Етап діагностичного контролю								Рівень значущості (p)	
	Ввідний				Контрольний					
	M <sub>x</sub>		σ <sub>x</sub>		M <sub>x</sub>		σ <sub>x</sub>		КГ	ЕГ
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
орієнтація в часі	5,84	5,79	1,75	1,82	6,08	8,06	2,12	1,54	p>0,05	p≤0,001
підтримка	29,26	28,97	5,89	6,01	29,44	31,22	5,97	5,85	p>0,05	p≤0,01
самоповага	4,38	4,41	1,34	1,43	4,46	4,85	1,68	1,21	p>0,05	p≤0,05
контактність	6,25	6,30	2,07	1,96	7,17	7,12	1,89	1,70	p≤0,05	p≤0,01
пізнавальні потреби	3,74	3,68	1,16	1,22	4,30	5,09	1,12	1,18	p≤0,05	p≤0,001
цілі в житті	25,36	25,28	5,27	5,34	25,54	28,34	5,50	5,19	p>0,05	p≤0,001
локус контролю Я	14,82	14,76	3,85	3,93	14,96	17,48	4,02	4,10	p>0,05	p≤0,001
осмисленість життя	73,14	73,06	16,22	15,96	73,48	75,29	15,16	15,21	p>0,05	p≤0,05
синергічність	2,08	2,11	0,46	0,50	2,13	2,58	0,33	0,32	p>0,05	p≤0,01
ціннісні орієнтації	7,47	7,38	2,26	2,30	7,55	8,72	2,13	2,17	p>0,05	p≤0,001
мотивація саморозвитку	22,49	22,61	4,73	4,67	23,16	24,96	4,60	4,45	p>0,05	p≤0,001
самотивація	5,68	5,54	1,63	1,70	6,24	6,60	1,63	1,54	p≤0,05	p≤0,01
самоефективність	22,46	22,27	4,19	4,12	22,86	23,65	4,24	3,69	p>0,05	p≤0,01
рефлексивність	3,72	3,74	1,26	1,31	3,83	5,04	1,09	1,38	p>0,05	p≤0,001
сенситивність	4,20	4,18	1,41	1,46	4,22	5,12	1,49	1,31	p>0,05	p≤0,01
оцінка своїх якостей саморозвитку	7,34	7,27	2,19	2,24	7,60	7,84	2,10	2,10	p>0,05	p≤0,05
самооцінка	73,95	74,02	15,34	15,29	74,28	76,38	14,69	14,64	p>0,05	p≤0,05

Отже, за результатами підсумкового етапу (контрольного) діагностичного контролю в експериментальній вибірці досліджуваних виявлено статистично достовірний характер зростання кількісних показників (середніх значень) вираженості усіх психологічних

характеристик ( $p \leq 0,001$ ): «орієнтація в часі», «цілі в житті», «локус контролю Я», «пізнавальні потреби», «рефлексивність», «мотивація», «ціннісні орієнтації». Це демонструє про здатність учасників тренінгового процесу правильно орієнтуватися у часі; наявність в житті цілей в майбутньому, які надають йому осмисленості; уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору при побудові власного життя у відповідності з власними цілями; прагнення до процесу дослідницької діяльності і навчання; здатність до глибокого аналізу та структурування власного життєвого досвіду; спроможність орієнтуватися мотивами самовдосконалення і особистісного розвитку; здатність фокусуватися на слідуванні цінностям та ідеалам, які притаманні особистості, що самоактуалізується.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** В емпіричній площині було вивчено динаміку змін змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців кожного їх типу під час навчання у вищій школі та встановлено, що процес розвитку професійної компетентності останніх буде найбільш ефективним при реалізації розробленої технології і педагогічних умов, спрямованих на підготовку конкурентоспроможного професіонала, затребуваного на ринку управлінсько-організаційної праці. Це дозволить у подальшому використовувати авторську тренінгову програму в якості ефективної розвиваючої психотехнології, що забезпечуватиме системний і цілеспрямований розвиток основних змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

Перспективи подальших розвідок проблеми пов'язані з розглядом питання розвитку професійної компетентності в аспекті методології адаптації та соціалізації випускників вищої школи в швидко мінливих соціально-економічних умовах.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бабаян, О. О. (2009). *Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ.
- Бахрушин, В. Є. (2011). *Методи аналізу даних*. Запоріжжя. КПУ.
- Бевзюк, І. М. (2014). Динаміка показників комунікативної компетентності майбутніх прокурорів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 12 (44), 265-271.
- Ортинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Центр учбової літератури.
- Пометун, О. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 1, 65-69.
- Туриніна, О. Л. (2018). *Методологія та методи психологічного дослідження*. Київ: ДП «Видавничий дім «Персонал».

## REFERENCES

- Babaian, O. O. (2009). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv zasobamy imitatsiino-rolovoho modeliuвання [Formation of professional competence of future economists by means of simulation-role modeling]*. (Avtoref. dis. kand. ped. nauk). Luhansk Taras Shevchenko National University, Lugansk. [in Ukrainian].
- Bakhrushyn, V. Ye. (2011). *Metody analizu danykh [Data analysis methods]*. Zaporizhzhia. KPU. [in Ukrainian].
- Bevziuk, I. M. (2014). *Dynamika pokaznykiv komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh prokuroriv [Dynamics of indicators of communicative competence of future prosecutors]*. *Naukovyi chasopys National Pedagogical Dragomanov University*, 12 (44), 265-271. [in Ukrainian].
- Ortynskiy, V. L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher school pedagogy]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].

- Pometun, O. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity [Competence approach is the most important reference point for the development of modern education]. *Ridna shkola*, 1, 65-69. [in Ukrainian].
- Turynina, O. L. (2018). *Metodolohiia ta metody psykholohichnoho doslidzhennia [Methodology and methods of psychological research]*. Kyiv: DP «Vydavnychi dim «Personal». [in Ukrainian].

## DYNAMICS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS FOR NON-PRODUCTIVE SECTOR IN THE UKRAINIAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

**Tetyana Bereziuk**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
Department of Developmental and Educational Psychology  
Rivne State University of Humanities  
<https://orcid.org/0000-0002-6864-9055>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v.1i18.280>

**Abstract.** *In the paper the dynamics of development of content-structural components of professional competence of future managers of the non-productive sector in the conditions of psychological support is represented. The formative stage of the research ensured the development and implementation of a special training program of optimisation of the development of content-structural components of professional competence in the process of future specialists' training, as well as experimental verification of its effectiveness. The program was developed taking into account the results of empirical research; verification and justification of its effectiveness was conducted using special methods: a) the method of comparing the average values (Compare Means) was used to compare the average indicators of the content – structural components of professional competence of the studied experimental and control groups; b) non-parametric method of differences for independent samples of Mann-Whitney (Mann-Whitney Test) was used to determine significant differences in the average indicators of severity of the content-structural components of professional competence of the test subjects; c) non-parametric method of differences for dependent samples of Wilcoxon (Wilcoxon Signed Ranks Test) was used to assess the effectiveness of a special psycho-training program. According to the results of approbation of the author's psycho-training program, the dynamics of development of content-structural components of professional competence of future managers of non-productive sector was substantiated by growth of quantitative indicators of severity in relation to psychological characteristics of the test subjects. The data obtained as a result of the analysis of the effectiveness of the implementation of formative measures showed that in comparison with traditional technology of psychological work with higher education applicants, the implementation of special author's psycho-training program in the process of professional training of future managers of non-productive sector provided better conditions for the development of content-structural components of their professional competence.*

**Key words:** *competence approach, professional competence, formation of professional competence, development of professional competence, manager of non-productive sector, psycho-training program.*

*Стаття надійшла до редакції 20.04.2022*

УДК 159.922.8:316.62

Білецька Олена  
здобувач ступеня PhD  
за спеціальністю 053 «Психологія»  
кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<https://orcid.org/0000-0002-9447-4455>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.292>

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

***Анотація.** Стаття присвячена висвітленню проблеми 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 міжособистісних стосунків осіб юнацького віку, встановлюється що у цей віковий період спостерігаються важливі досягнення, викликані зміною соціальної ситуації на шляху особистості до соціальної зрілості, усвідомлення свого «Я» та вироблення «Я»-концепції.*

*Акцентується увага на неоднозначності розвитку міжособистісних стосунків в юнацькому віці, що супроводжується, з одного боку, збільшенням числа соціальних контактів з однолітками та дорослими, поглибленням інтимних стосунків дружби, любові, а з іншого – посиленням вимог до партнерів, підвищенням рівня вибірковості у стосунках та потребою в особистісному самовизначенні, самоствердженні і самовираженні.*

*Обґрунтовується думка про те, що від якості міжособистісних стосунків значною мірою залежить рівень самооцінки та особистісних досягнень у діяльності (передусім – у навчанні) осіб юнацького віку, встановлюються критерії ставлення до людей, орієнтири для оцінювання зовнішніх подій, визначаються подальші життєві перспективи.*

*Робиться висновок про те, що зважаючи на суперечливий розвиток міжособистісних стосунків в юнацькому віці та сучасні несприятливі умови їх реалізації, представники юнацтва потребують психологічної допомоги у розв'язанні суперечності між тенденціями до індивідуалізації та розширення кількості контактів, підвищенні ефективності міжособистісних стосунків.*

**Ключові слова:** міжособистісні стосунки, юнацький вік, самооцінка, індивідуалізація.

**Постановка проблеми.** Останнім часом значно підвищився інтерес до проблеми міжособистісних стосунків, з допомогою яких реалізується одна з головних соціальних потреб людини – потреба у спілкуванні. Причиною цього є суттєві зрушення, що відбуваються сьогодні у стосунках людей під впливом світового комунікативного вибуху та водночас унаслідок екстремальних умов, принесених пандемією, а разом з нею – війною.

Ці важливі події не могли не позначитись на міжособистісних стосунках в юнацькому середовищі, яке має пройти відповідальний етап своєї соціалізації, збільшуючи та удосконалюючи контакти з оточуючими людьми – передусім з однолітками і близькими дорослими. Звісно, що його ефективність значною мірою залежить від того, наскільки педагоги і психологи будуть готові до підтримки цього процесу, який базується передусім на їхній обізнаності з його психологічними особливостями: з можливостями юнацького віку щодо побудови успішних стосунків з людьми, а також з тими проблемами, які утруднюють задоволення юнацьких комунікативних потреб.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Проблема міжособистісних стосунків є предметом численних досліджень учених у галузі психології (Бех, Васянович, Горностаї, Титаренко та ін.). У працях зазначених авторів надається загальне визначення цього

феномена, висвітлюється його загальна психологічна характеристика, відображається своєрідність та пропонується класифікація міжособистісних стосунків, визначаються їх функції та структура. Чимало наукових розвідок присвячені обґрунтуванню наявності взаємозв'язку між явищами міжособистісних стосунків та спілкування (Руденко, Мельничук, Нудель, Беркова, та ін.), що дає змогу аналізувати сутність досліджуваного явища крізь призму комунікативних процесів, які відбуваються між людьми і позначаються на якості їхніх стосунків.

У зв'язку з цим викликають інтерес теоретичні висновки, зроблені Бехом, Спиця-Оріщенко, Савчин, Титаренко, та ін. про залежність процесу і результатів становлення міжособистісних стосунків від особливостей міжособистісного спілкування, зокрема адекватності міжособистісної перцепції та виникнення атракції. Відтак важливими для розуміння сутності міжособистісних стосунків є роботи, присвячені виявленню значення та ролі індивідуальних учасників спілкування у стосунках, які виникають у групах.

Актуальними у контексті задекларованої проблеми є результати аналізу питання міжособистісних стосунків на віковому етапі юності, представлені у працях Павелківа, Пінської, Хавули та ін.

Та попри такий значний науковий доробок, залишається потреба у ширшому висвітленні зазначеного явища з позиції його детермінованості віковими особливостями психічного розвитку особистості на етапі юності.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз проблеми міжособистісних стосунків осіб юнацького віку з урахуванням характерних для цього вікового етапу особливостей психічного розвитку особистості.

Міжособистісні стосунки, з позитивного боку, є джерелом задоволення життями самопочуття; сприяють хорошему психічному і фізичному здоров'ю, а також довголіттю. З негативного боку, погані стосунки можуть бути причиною величезного стресу та їх відсутність стає джерелом самотності й ізоляції (Jackson-Dwyer, 2014). Міжособистісні стосунки «є необмеженим ресурсом, яким ми всі можемо насолоджуватися та від якого ми всі можемо отримати користь» (Perlman 2007, с. 14).

У науковій літературі запропоновано декілька тлумачень поняття «міжособистісні стосунки». У короткому психологічному словнику міжособистісні стосунки визначаються як зв'язки між людьми, що переживаються суб'єктивно та виявляються об'єктивно в характері та способах взаємодії між людьми, тобто є сукупністю взаємних впливів людей один на одного в процесі їх спілкування та спільної діяльності. Тобто міжособистісні стосунки є системою установок, стереотипів, орієнтації й очікувань та інших диспозицій, засобами яких людисприймають та оцінюють одне одного. Такі диспозиції визначаються цілями, цінностями, змістом та організацією спільної діяльності.

У словнику-довіднику, виданому за редакцією Горностає та Титаренко, міжособистісні стосунки визначаються як «...психологічні стосунки, що ґрунтуються на взаємній готовності суб'єктів до певного типу неформальної взаємодії й спілкування, супроводжуються почуттям симпатії – антипатії та можуть бути оцінними й дієвими, тобто реалізуватися у взаємодії» (Горностає, Титаренко, 2001).

Руденко розуміє міжособистісні стосунки як безпосередні зв'язки й відносини, що складаються в реальному житті між живими індивідами, котрі мислять і відчують (Руденко, 2014). З погляду Васяновича міжособистісні стосунки є емпіричними стосунками реальних людей, що мають місце в процесі їх реального спілкування (Васянович, 2005). Вони є специфічним видом ставлення однієї людини до іншої, що уможливорює безпосереднє (чи опосередковане технічними засобами) одночасне чи відтерміноване особистісне ставлення у відповідь.

Міжособистісні стосунки реалізуються у взаємодії людей один з одним та є видовим поняттям відносно родового поняття психологічних відносин, що базуються на суб'єктно-суб'єктних зв'язках у своїй постійній взаємності та мінливості. Такі суб'єктно-суб'єктні зв'язки в міжособистісних стосунках визначаються системою складових реальної взаємодії

між людьми: афективної (емоційної), що виявляється в емоційних станах та переживаннях, які виникають у процесі взаємодії; когнітивної (гностичної, інформаційної), представлені інтелектуальними психічними процесами пізнання самого себе та навколишньої дійсності в процесі міжособистісної взаємодії; поведінкової (практичної, регулятивної), відображеної у результатах діяльності (спілкування), вчинках, міміці, мовленні, жестах та ін.

Підкреслимо, що саме емоційна складова становить важливу особливість міжособистісних стосунків та основну відмінність від суспільних відносин. Адже підґрунтям для їх виникнення та розвитку є певні почуття, що виникають в людей по відношенню один одного, їх емоції, відчуття, афекти.

Проте варто взяти до увагу думку Руденко про те, що стосунки між людьми виникають та розвиваються ще й завдяки контактам, які виникають під час і з приводу їхньої, в тому числі спільної, діяльності (Руденко, 2014). Висловлена автором думка є співзвучною зідєєстосовно опосередкованості міжособистісних стосунків спільною діяльністю, що відбувається завдяки об'єднанню окремих індивідів у групу, сформульованою на основі методологічного принципу діяльнісного опосередкування взаємин. Згідно з цим принципом розумові процеси, що відбуваються в свідомості людини, та міжособистісні процеси в групі детермінуються змістом, цілями і соціальною цінністю здійснюваної діяльності. Відповідно чинниками опосередкованості міжособистісних стосунків можуть бути і мотиви, потреби, психічні способи досягнення мети, притаманні учасникам діяльності. Зроблений висновок актуалізує вплив на міжособистісні стосунки особливостей індивідів, між якими вони складаються, – зокрема тих особливостей, які виникають на певному віковому етапі особистісного розвитку.

Аналізуючи їх характер у період юнацтва важливо підкреслити, що цей вік є надзвичайно суперечливим, складним та визначальним етапом життєвого шляху особистості. Адже юність є фазою переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає досягнення соціальної зрілості. У цей період відбувається розв'язання центральної задачі досягнення власної ідентичності та самовизначення, створюється несуперечливий образ «Я» та глобальної Я-концепції в умовах численних виборів партнерів, ролей, груп спілкування тощо. Тобто головним психологічним надбанням юнацтва є відкриття особистістю власного внутрішнього світу, світоусвідомлення своєї унікальності та неповторності. При цьому, як зауважує Спиця-Оріщенко, характерною зовнішньою ситуацією для юнаків і юнок є нові соціальні умови та обставини, в які вони потрапляють, що призводить до зміни їхнього соціального статусу та розширення соціальних контактів (Спиця-Оріщенко, 2016).

Варто звернути увагу на викликані цими процесами проблеми. Так, Баркова та Нудель наголошують на тому, що на тлі зростання сили власного «Я», розширення здатності юнацтва виявляти та зберігати свою індивідуальність, у міжособистісних стосунках у цей період виникають внутрішні конфлікти, пов'язані із страхами втратити своє «Я» в груповій діяльності, в інтимній близькості (Баркова, Нудель, 2013). Саме тому міжособистісні стосунки у цей час відіграють надзвичайно важливу роль і водночас є надзвичайно суперечливими, оскільки визначаються поєднанням двох протилежних тенденцій: з одного боку, розширенням сфери різнопланових соціальних контактів за рахунок збільшення їх кількості і розростання меж спілкування, а з іншого, – зростанням рівня індивідуалізації та відокремлення від інших людей.

Ще одним суттєвим фактором впливу на якість та інтенсивність міжособистісних стосунків юнаків є зростаюча потреба у пошуку супутників життя й однодумців. Водночас відбувається зміцнення їхніх зв'язків з референтною групою, зростає значення потреби у співпраці з іншими. Отже, слушно розмірковує Савчин, котрий вважає, що міжособистісне спілкування на етапі юності змінюється за змістом та загальною спрямованістю і стає однією з найбільш значущих сфер активності особистості, а міжособистісні стосунки, що характеризуються у цей період вибірковістю, інтимністю, перетворюються на соціальний полігон для самоствердження й самовираження юнок та юнаків (Савчин, 2005)

До того ж, як зазначає Хавула, міжособистісні стосунки є важливим чинником формування соціальної самоефективності особистості юнацького віку, оскільки у взаємодії з іншими людьми в юнаків з'являється можливість для розкриття власного внутрішнього «Я», оцінити власні можливості, подивитися на себе з погляду іншої людини (Хавула, 2017).

Відтак характерними ознакою міжособистісних стосунків в юнацькому віці є тенденція до розширення сфери спілкування та його індивідуалізація. З одного боку, юнаки, які знаходяться в постійному пошуку та готовності до комунікативних контактів, починають витрачати більше часу на міжособистісну взаємодію, значно розширюється соціальний простір спілкування, його географія. З іншого боку у цих стосунках спостерігається чітке відмежування юнака (юнки) від оточення, має місце висока вибірковість контактів та висуваються високі вимоги до спілкування з однолітками. Завдяки розширенню кола спілкування дівчата та хлопці реалізують свої потреби у нових враженнях, новому досвіді, самовиявленні та розумінні збоку інших. Неформальні міжособистісні стосунки в групах або в парі мотивуються, насамперед, пошуком найбільш сприятливих психологічних умов для реалізації комунікативних потреб, очікуванням співчуття та співпереживання. Саме в умовах формування внутрішньої структури групи створюються умови для розкриття просоціального потенціалу особистості підлітка (Корчакова, 2020). Проте юнацька егоцентричність, загострена потреба самовияву та розкриття власних переживань можуть домінувати над інтересами до почуттів інших, через що нерідко виникає взаємна напруженість та незадоволеність такими стосунками.

Характерною рисою міжособистісних стосунків юнаків є загострення потреби в дружбі, яка стає більш стійкою та глибокою. Юнацька дружба є унікальною за своєю природою та посідає визначальне місце серед інших прихильностей. За переконанням Беха, основою юнацького потягу до дружби є потреба в розумінні інших та себе іншими, потреба у саморозкритті (Бех, 2008). Якщо вона не задовольняється, виникає відчуття самотності, непотрібності, зниження рівня впевненості в собі, що спричиняє дезадаптованість у стосунках та може стати перешкодою становлення самоефективності в соціальному вимірі. Варто підкреслити, що на цьому віковому етапі помітно підвищуються вимоги до дружби, ускладнюються її критерії. Типовою для юнаків є ідеалізація дружби загалом та друзів зокрема. Саме тому, не дивлячись на розширення сфери спілкування, відбувається значне зменшення кількості друзів (Павелків, 2011).

Важливою сферою міжособистісних стосунків в юнацькому віці є взаємодія з однолітками-товаришами, однокласниками, одногрупниками, основою якої є навчально-професійна діяльність. Налагодження міжособистісних стосунків із ними зумовлюється необхідністю потреби досягнення ефективності в навчанні. Встановлення та підтримка таких соціальних контактів позитивно корелюється із соціально-психологічною адаптацією, почуттям упевненості в собі, можливістю протистояти негативному соціальному тиску. У разі їх незадовільної якості або відсутності в юнаків може сформуватись почуття самотності, невпевненості у собі, низька самооцінка, розвиватися депресивні стани.

Розвиток особистості в юнацькому віці значною мірою залежить від стосунків із дорослими. Так, згідно з даними проведених досліджень 85% юнаків вважають потребу в спілкуванні з дорослими для себе актуальною, а 65% з них вважають найбільш бажаними партнерами в спілкуванні власних батьків (Савчин, Василенко, 2005). Така ситуація зумовлена необхідністю розв'язання проблеми життєвого самовизначення, ревізії особистісних переживань і захоплень, вибору майбутньої професії, яку неможливо розв'язати не маючи потрібного соціального досвіду, лише за рахунок взаємодії з однолітками. С найбільш вагомою проблемою міжособистісних стосунків із батьками є недостатній рівень довіри, пов'язаний із бажанням дорослих втручатися в особистісні справи юнаків, їхніми надмірними спонуканнями, що нерідко призводить до конфліктів і, як наслідок, до підвищення тривожності та погіршення самопочуття.

У зв'язку з цим доцільно підкреслити, що від того як складаються міжособистісні стосунки з батьками, значною мірою залежить самооцінка юнаком (юнкою) своїх розумових

здібностей, якостей характеру, статусу, що надалі впливає на становлення впевненості у собі та на успішність досягнення задач юнацького віку у становленні власного «Я», позитивної Я-концепції.

Окремо слід зауважити на проблемі міжособистісних стосунків юнаків з педагогами, адже, як зауважують Вуббельс, Брок, Тартвейк, Леві (Wubbels, DenBrok, Tartwijk, Levy, 2012) у своєму дослідженні міжособистісних стосунків в освіті, при переведенні педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії відбувається перетворення її на співпрацю. Така співпраця передбачає високий рівень пізнавальної активності юнаків, багатство та різноманітність взаємозв'язків, відносин, що сприяє розвитку їх особистості.

Міжособистісні стосунки педагогів і юнаків може складатися за різними типами, як от: суперництво та співробітництво, кооперація та конкуренція, просування та опозиція, згода та конфлікт. Ефективність таких стосунків за Пінською (2017) визначається спільністю переживань, почуттями настроїв, намірів, які полегшують як емоційні контакти, так і інтелектуальні, зміну ціннісних орієнтацій.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Здійснений теоретичний аналіз вікових особливостей міжособистісних стосунків юнаків і юнок дає змогу виокремити важливі досягнення, спричинені зміною соціальної ситуації як перехідного періоду до соціальної зрілості, усвідомлення свого «Я» та вироблення «Я»-концепції. Це зумовлює неоднозначність їх розвитку, що супроводжується, з одного боку, збільшенням числа соціальних контактів з однолітками та дорослими, поглибленням інтимних стосунків дружби, любові, а з іншого – посиленням вимог до партнерів, підвищенням рівня вибірковості у стосунках та потребою в особистісному самовизначенні, самоствердженні і самовираженні. Від якості міжособистісних стосунків значною мірою залежить рівень самооцінки та особистісних досягнень представників цієї вікової категорії.

Зважаючи на важливість та складність становлення міжособистісних стосунків на цьому віковому етапі та враховуючи помітні обмеження у спілкуванні юнацтва, продиктовані сучасними умовами, бачимо перспективи подальших досліджень у пошуку шляхів психологічної допомоги у розв'язанні суперечності між тенденціями до індивідуалізації та розширення кількості контактів, підвищенні ефективності міжособистісних стосунків юнаків.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Баркова, Д. Ю., & Нудель, В. О. (2013). Особливості прояву емоційної сфери особистості у формуванні міжособистісних стосунків у юнацькому віці. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*, 19, 32-29.
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*. Київ: Либідь.
- Васянович, Г. П. (2005). *Педагогічна етика*. Львів: Норма.
- Гороностаї, П. П., & Титатренко, Т. М. (2001). *Психологія особистості : словник-довідник*. Київ: Рута.
- Корчакова, Н. В. (2020). Розвиток просоціальності підлітків у контексті формування внутрішньої структури групи. *Психологія: реальність і перспективи*, 14, 109-117.
- Мельничук, М. (2021). Вплив стосунків юнаків із батьками на становлення їх самооцінки. *Молодий вчений*, 6(94), 120-122.
- Павелків, Р. В. (2011). *Вікова психологія*. Київ: Кондор.
- Пінська, О. Л. (2017). Міжособистісні стосунки як психологічний чинник педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2(14), 95-100.
- Руденко, Л. А. (2014). Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки УКУ. Ч. 4 : Педагогіка. Психологія*, 1, 198-207.
- Савчин, М. В., & Василенко, Л. П. (2005). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав.

- Спиця-Оріщенко, Н. (2016). Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 1(16), 198-201.
- Хавула, Р. (2017). Психологічні особливості становлення самоефективності в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 17, 348-355.
- Jackson-Dwyer, D. (2014). *Interpersonal Relationships*. London
- Perlman, D. (2007). The best of times, the worst of times: The place of close relationships in psychology and our daily lives. *Canadian Psychology*, 48(1), 7-18.
- Wubbels, T., Den Brok, P., van Tartwijk, J., & Levy, J. (2012). *Interpersonal relationships in education: an overview of contemporary research*. Rotterdam.

#### REFERENCES

- Barkova, D. Yu., & Nudel, V. O. (2013). Osoblyvosti proiavu emotsiinoi sfery osobystosti u formuvanni mizhosobystisnykh stosunkiv u yunatskomu vitsi [Features of the manifestation of the emotional sphere of the individual in the formation of interpersonal relationships in adolescence]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia»*, 19, 32-29. [in Ukrainian].
- Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti [Education of personality]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
- Vasianovych, H. P. (2005). *Pedahohichna etyka [Pedagogical ethics]*. Lviv: Norma. [in Ukrainian].
- Horonostai, P. P., & Tytarenko, T. M. (2001). *Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]: slovnyk-dovidnyk*. Kyiv: Ruta. [in Ukrainian].
- Korchakova, N. V. (2020). Rozvytok prosotsialnosti pidlitkiv u konteksti formuvannia vnutrishnoi struktury hrupy [Development of prosocialty and formation of ingroup relationships in adolescence]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy*, 14, 109-117. [in Ukrainian].
- Melnychuk, M. (2021). Vplyv stosunkiv yunakiv iz batkamy nastanovlennia yikh samoostinky [The influence of young people's relationships with their parents on the formation of their self-esteem]. *Molodyi vchenyi*, 6(94), 120-122. [in Ukrainian].
- Pavelkiv, R. V. (2011). *Vikova psykholohiia [Age psychology]*. Kyiv: Kondor. [in Ukrainian].
- Pinska, O. L. (2017). Mizhosobystisni stosunky yak psykholohichni chynnyk pedahohichnoi vzaiemodii subiektiv osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Interpersonal relations as a psychological factor of pedagogical interaction of subjects of educational process in higher school]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelii. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia»*. *Pedahohichni nauky*, 2(14), 95-100. [in Ukrainian].
- Rudenko, L. A. (2014). Mizhosobystisni stosunky yak chynnyk sotsialnoho stanovlennia osobystosti [Interpersonal relationships as a factor in the social development of the individual]. *Naukovi zapysky UKU. Ch. 4: Pedahohika. Psykholohiia*, 1, 198-207. [in Ukrainian].
- Savchyn, M. V., & Vasylenko, L. P. (2005). *Vikova psykholohiia [Age psychology]*. Kyiv: Akademydav. [in Ukrainian].
- Spytsia-Orishchenko, N. (2016). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku osobystosti v rannomu yunatskomu vitsi [Psychological features of personality development in early adolescence]. *Naukovyivisnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*, 1(16), 198-201. [in Ukrainian].
- Khavula, R. (2017). Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia samoefektyvnosti v yunatskomu vitsi [Psychological features of self-efficacy in adolescence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 17, 348-355. [in Ukrainian].
- Jackson-Dwyer, D. (2014). *Interpersonal Relationships*. London. [in English].
- Perlman, D. (2007). The best of times, the worst of times: The place of close relationships in psychology and our daily lives. *University of North Carolina Canadian Psychology*, 48(1), 7-18. [in English].

Wubbels, T., Den Brok, P., van Tartwijk, J., & Levy, J. (2012). *Interpersonal relationships in education: an overview of contemporary research*. Rotterdam. [in English].

## THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING INTERPERSONAL RELATIONS IN ADOLESCENCE

**BiletskaOlena**

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.v1i18.292>

**Abstract.** The article is devoted to the problem of interpersonal relationships in adolescence. It is a period of transition to adulthood, which requires establishing clearly defined life goals, responsible choices and actions. Based on the theoretical analysis of psychological features of interpersonal relationships among adolescents, it is highlighted that in this period there are important achievements caused by changing social situation on the way to social maturity, self-awareness and development of "Self" -concept.

Emphasis is placed on the ambiguity of the development of interpersonal relationships in adolescence, which is accompanied, on the one hand, by increasing social contacts with peers and adults, deepening intimate relationships of friendship, love, and on the other - increasing demands on partners, increasing selectivity in relationships and selectivity. in personal self-determination, self-affirmation and self-expression.

The opinion that the level of self-esteem and personal achievements in the activity largely depends on the quality of interpersonal relations (first of all - in education) adolescence, establishment of criteria for attitude to people, guidelines for assessing external events, determine future life prospects.

It is concluded that due to the conflict development of relationships in adolescence and the current unfavorable conditions for their implementation, youth need psychological help in resolving conflicts between tendencies to individualization and expansion of contacts.

**Keywords:** interpersonal relationships, adolescence, self-esteem, individualization.

*Стаття надійшла до редакції 28.04. 2022*

УДК 316.772.4:316.754

**Вітюк Надія**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної психології  
Прикарпатського національного університету  
імені Василя Стефаника  
<https://orcid.org/0000-0003-1317-8230>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.278>

## **ФАБІНГ В МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДІ: НОВА СОЦІАЛЬНА НОРМА ЧИ ЗАГРОЗА СТОСУНКАМ?**

***Анотація.** У статті здійснюється аналіз психологічної суті фабінгу як одного з феноменів соціальної поведінки, визначаються його основні ознаки, чинники та наслідки. Подано результати емпіричного дослідження особливостей міжособистісної комунікації, пов'язаних із використанням молоддю інформаційно-комунікативних технологій, ступеня поширення фабінгу серед студентської молоді та рівня толерантності до нього юнаків і дівчат.*

*Фабінг розглядається як акт ігнорування учасниками безпосередньої міжособистісної комунікації своїх партнерів через надмірне використання смартфона. Ознаками фабінгу є постійне користування смартфоном під час безпосереднього спілкування, неухважність до співрозмовників, труднощі концентрації фабера на предметі розмови, негайне реагування на звук повідомлення, що надходить на смартфон, тощо.*

*Загалом, більше 80% учасників емпіричного дослідження вказали на наявність маркерів фабінгу у стосунках з ровесниками. 39,7% студентів виявляють до фабінгу толерантне ставлення, а 60,3% - інтолерантне. У 53,8% респондентів через фабінг виникали конфліктні ситуації. У студентів переважає прагматична та індивідуалістична спрямованість на міжособистісну взаємодію. Основними чинниками фабінгу є залежність індивіда від смартфона та інтернет-залежність, синдром FoMO, комунікативні установки, труднощі у встановленні міжособистісних стосунків, відсутність навичок самоконтролю тощо. На ступінь прийнятності і нормативності фабінгу у молодіжному середовищі впливають також соціальні цінності, технічний прогрес у сфері інформаційно-комунікативних технологій, актуальні обставини життєдіяльності суспільства.*

***Ключові слова:** фабінг, спілкування, міжособистісна взаємодія, фабер, фабі, інтернет-залежність, фабінг-поведінка.*

**Постановка проблеми.** Завдяки розвитку сучасних інформаційно-комунікативних технологій спілкування між людьми набуло безпрецедентних характеристик, як-от: можливість безперервно перебувати на зв'язку, відсутність просторових, мовних, фінансових та інших перешкод для контактів та ін. Важливою частиною життя сучасної людини став смартфон, адже поєднуючи функції кількох пристроїв (мобільного телефону, персонального комп'ютера, фото- та відеокамери, годинника тощо), він дає можливість не тільки постійно бути на зв'язку, а й виконувати різноманітну діяльність: отримувати та миттєво поширювати необхідну інформацію, спілкуватись, працювати, відпочивати, навчатися. Проте збільшення функціональних можливостей сучасних гаджетів призводить до зловживання ними й зростання кількості проблемних користувачів смартфонів, особливо серед молоді. Втім, головна проблема тут не тільки в тривалості користування гаджетом, але й у тому, що юнацтво все частіше надає перевагу спілкуванню в соціальних мережах, месенджерах, часто на шкоду безпосереднім контактам. Це призводить до того, що поступово віртуальний світ стає все більш цікавим і бажаним для молоді людини, ніж реальний.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Терміном «фабінг» (англ. phubbing, від англ. phone – телефон і snubbing – зневажливе ставлення) позначають нехтування ким-небудь

в соціальній взаємодії через зосередження уваги на своєму мобільному телефоні замість того, щоб безпосередньо спілкуватись з іншою людиною (Chotpitayasunondh, & Douglas, 2016).

Фабінг також трактується дослідниками як один із проявів інтернет-адикції (Roberts, & David, 2016; Махній, 2018), різновид соціального відчуження, неконструктивної поведінки (Kaczmarek, Behnke, & Džon, 2019; Karadağ et al., 2015; Roberts, & David, 2016), яка передбачає використання смартфона під час спілкування двох або більше людей і взаємодію з телефоном, а не з іншими людьми (Blanca, & Bendayan, 2018). Karadağ та ін. (2015) розглядають фабінг як поєднання кількох віртуальних залежностей: від мобільного телефону, SMS, соціальних мереж та інтернету.

Детермінанти фабінгу дослідники пов'язують насамперед із технічними можливостями сучасних електронних девайсів та інтернет-залежністю їх користувачів (Chotpitayasunondh, & Douglas, 2016; Davey et al., 2018; Karadağ et al., 2015; Zhao, Ye, & Yu, 2021), із синдромом втрачених можливостей (FoMO) (Davey et al., 2018; Przybylski, & Weinstein, 2013), рівнем самоконтролю особистості (Blanca, & Bendayan, 2018; Davey et al., 2018), тривожністю, депресією, ворожістю, самотністю, задоволеністю життям (Bitar, Akel, Salameh, Obeid, & Hallit, 2022; Liu et al., 2013; Zhao, Ye, & Yu, 2021) та іншими чинниками.

Вчені також зосереджують увагу на вивченні впливу фабінгу на навчання та професійну діяльність (Roberts, & David, 2016), на якість міжособистісних стосунків (Roberts, & David, 2017; Blanca, & Bendayan, 2018; Misra, Cheng, Genevie, & Yuan, 2014; Zhao, Ye, & Yu, 2021), а також впливу інтернет-залежності на фізичне та психічне здоров'я проблемних користувачів смартфона (Bitar, Akel, Salameh, Obeid, & Hallit, 2022; Davey et al., 2018; Kaczmarek, Behnke, & Džon, 2019; Lee, Ko, & Chou, 2015; Liu et al., 2013). Аналіз результатів наукових досліджень вчених з різних країн світу показує, що з кожним роком кількість залежних від смартфона осіб зростає, а тому проблема фабінгу набирає своєї актуальності.

**Мета статті:** проаналізувати суть, прояви та чинники фабінгу, визначити рівень його поширення в молодіжному середовищі та характер ставлення молоді до цього явища як детермінанти його нормативності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Фабінг передбачає вияви неухважного ставлення індивіда до співрозмовника, його ігнорування через багаторазове використання смартфона під час безпосереднього контакту. У сучасному суспільстві фабінг-поведінку можна спостерігати в різних ситуаціях: як під час неформальних контактів, так і в діловій взаємодії.

Фабінг характеризується такими ознаками:

- постійне утримання учасником взаємодії смартфона в руках або ж не далі, як на відстані витягнутої руки;
- миттєве реагування індивіда на звукові сигнали про нові повідомлення у смартфоні, незважаючи на розмову з іншими людьми;
- неухважність під час міжособистісної комунікації, постійна перевірка свого гаджета під час різних форм активності, навіть під час бесіди, навчання, праці, заняття спортом, відпочинку з близькими та друзями;
- прояви хвилювання, тривоги, дратівливості у випадку неможливості переглянути нові повідомлення у гаджеті або оновлення стрічки новин;
- скарги учасників комунікації на те, що співрозмовник не надає їм належної уваги через часте або навіть безперестанне відволікання на свій мобільний телефон;
- неприйняття індивідом критики щодо власного способу спілкування, пов'язаного з проблемним користуванням смартфоном;

- готовність миритися з ускладненням і навіть руйнуванням стосунків, планів через власну інтернет-залежність.

Рольова структура взаємодії, пов'язаної з фабінгом, включає осіб, яких ідентифікують як фаберів і фабі. Фабером є особа, яка неодноразово відволікається на свій телефон, нехтуючи тими людьми, з якими перебуває в безпосередньому контакті. Під час комунікації фабер перевіряє або надсилає повідомлення в смартфоні, проглядає оновлення в стрічці новин, робить селфі, викладає пости в соцмережах, грає в онлайн-ігри тощо. Фабі – це особа, якою нехтують під час комунікації, оскільки її співрозмовник спрямовує увагу на свій смартфон, внаслідок чого вона може почуватися проігнорованою й знеціненою.

Дослідження зарубіжних вчених показали, що фабінг негативно впливає на якість міжособистісної взаємодії, зокрема знижує рівень довіри та емпатії між партнерами (Misra, Cheng, Genevieve, & Yuan, 2014; Pzybylski, & Weinstein, 2013; Roberts, & David, 2016, 2017), ступінь задоволення своїми стосунками (Chotpitayasunondh, & Douglas, 2016; Roberts, & David, 2017). Він загрожує потребам особи у приналежності та зв'язку з іншими людьми, у визнанні й контролі (Chotpitayasunondh, & Douglas, 2016; Karadağ et al., 2015), позаяк змушує осіб, якими співрозмовники легковажать заради активності у смартфоні, відчувати себе виключеними з контактів, нецікавими для інших людей, зневаженими й відторгненими. У них погіршується настрій, знижується самооцінка та відчуття особистого благополуччя. Разом з тим, і самі фабери, які не виявляють зацікавленості щодо інших людей, уникають повноцінного спілкування з ними, тим самим втрачають контакти й можливості для власної повноцінної самореалізації.

Надмірне використання гаджетів має значні наслідки для фізичного та психічного здоров'я їх користувачів, особливо в стані тривоги, депресії та дистресу (Bitar, Akel, Salameh, Obeid, & Hallit, 2022; Davey et al., 2018; Liu et al., 2013). Результати досліджень показали, що залежність від смартфона, як і інтернет-залежність, пов'язана з абстиненцією, нетерпимістю, компульсивною поведінкою та функціональними порушеннями (Lee, Ko, & Chou, 2015). Причому Liu та ін. (2013), Roberts та David (2016) з'ясували, що фабінг шкідливо впливає на психічне здоров'я і фабі, і фаберів, посилює вигорання на роботі та підвищує ризик депресії.

Фабінг також може розглядатися не тільки як прояв і наслідок залежності від смартфона, але й як нова норма соціальної поведінки, що виникає у зв'язку із технічним прогресом у сфері інформаційно-комунікативних технологій. Нехтування співрозмовником через надмірне зосередження на смартфоні може призвести до того, що на таку поведінку інша людина навмисно або ж ненавмисно може відповідати взаємністю. Взаємний фабінг призводить до оцінки такої поведінки як прийнятної і нормативної, збільшуючи тенденцію до його практикування.

Для того, щоб визначити ступінь поширення фабінгу серед молоді та характер ставлення до цього явища, у квітні-травні 2022 року нами було проведено емпіричне дослідження. Наша вибірка включала 156 студентів ЗВО (з них 64 чоловічої статі і 92 – жіночої) з Івано-Франківської, Тернопільської, Волинської та Одеської областей. Психодіагностичний інструментарій включав розроблену нами анкету, тест «Дослідження сприйняття індивідом групи» Залюбовської (Ильин, 2011, с. 407-408), тест на визначення інтернет-залежності Янг («Internet Addiction Test») (Young, & de Abreu, 1998, р. 22-23; Давіденко, 2019). Всі питання анкети були згруповані по блоках відповідно до таких змістових критеріїв: особливості міжособистісної комунікації в молодіжному середовищі, ставлення до фабінгу, прояви фабінгу в міжособистісній взаємодії молоді, психологічні чинники фабінг-поведінки.

Результати проведеного анкетування показали, що всі опитані нами студенти є активними користувачами смартфонів. 82,7% респондентів зазначили, що завжди тримають свій смартфон при собі. Їхній день зазвичай починається з перевірки повідомлень та скролінгу новин (на це вказали 78,2% юнаків і дівчат). Третя частина учасників дослідження (29,5%) визнали, що відчувають тривогу, коли не мають доступу до інтернету. Наведені дані

свідчать про наявність прив'язаності і навіть залежності значної частини юнацтва від своїх девайсів, а також про ознаки синдрому FoMO.

Про те, що збільшилася середня тривалість щоденного користування інтернетом (не враховуючи час, відведений на навчання в дистанційному режимі) за час пандемії COVID-19, зауважили 52,6% опитаних. На збільшення тривалості користування інтернетом після розгортання повномасштабної російсько-української війни з лютого 2022 р. вказали 65,4% наших респондентів. Цілком зрозуміло, що умовах будь-якої суспільно-політичної кризи, коли йдеться про формування настанов щодо нових, незнайомих ситуацій та об'єктів, залежність від смартфона зростає, адже саме інтернет і соціальні мережі використовуються сучасною молоддю як основне джерело необхідної інформації, і саме смартфон стає технічним засобом, який зараз найчастіше використовується для комунікації та інтернет-серфінгу.

В результаті тестування студентів за методикою Янг (Young, & de Abreu, 1998, р. 22-23; Давіденко, 2019), у 53,8% учасників дослідження було діагностовано високий рівень інтернет-залежності, а в 38,5% – помірний. Тільки 7,7% студентів мають низький (легкий) рівень інтернет-залежності. Отримані показники підтверджують дані опитування студентів щодо ступеня їх залежності від технічних засобів, що дають доступ до інтернету.

Вивчення особливостей міжособистісної взаємодії молоді показало, що здебільшого студенти оцінюють свої стосунки з ровесниками як досить успішні (на це вказали 74,4% опитаних юнаків і дівчат). 74,4% респондентів стверджують, що краще спілкуватися з людьми наживо, ніж віртуально. Водночас 50% респондентів вказали, що більшість свого вільного часу вони проводять в соцмережах. 37,8% студентів зазначили, що їм легше написати комусь повідомлення про щось важливе в месенджері або смс, аніж прямо сказати іншій людині. 31,4% респондентів стверджують, що саме в інтернеті простіше знайти людей зі спільними інтересами та вподобаннями, 23,1% опитуваних зазначили, що віртуальна комунікація дає можливість показати себе з кращого боку. 14,1% студентів вважають, що життя без інтернету було б нудним, безцілним і одноманітним. Таким чином, приходимо до висновку про наявність певних проблем у сфері безпосередньої комунікації сучасної молоді.

Залежність від смартфона й потреба індивіда повсякчас бути онлайн, навіть під час роботи, навчання, відпочинку, побоювання пропустити щось важливе в стрічці новин, труднощі у налагодженні неопосередкованих, «живих» контактів з іншими людьми, переконання в тому, що можливість самореалізації особистості, налагодження ділових та міжособистісних стосунків можливі тільки за умови постійного моніторингу новин, повідомлень в соцмережах, чатах, відсутність звички контролювати час користування смартфоном стають причинами фобінгу.

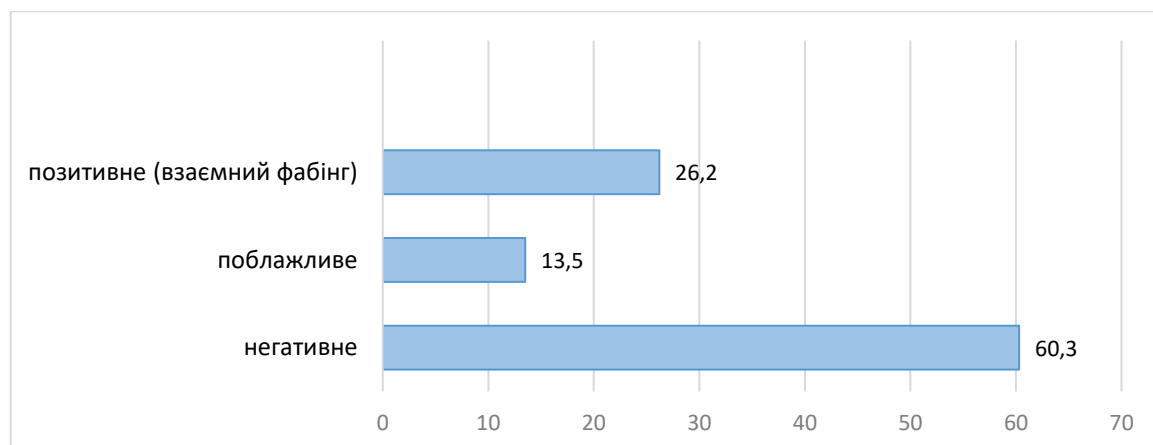
Наступний блок питань анкети стосувався дослідження ознак фобінгу у взаємодії студентської молоді. Відповідаючи на запитання анкети, 60,9% опитаних нами студентів відзначили, що їхні співрозмовники іноді відволікаються на смартфон під час безпосередніх контактів, а 21,2% респондентів зауважили, що це буває дуже часто, і тільки 18,5% студентів вказали, що їхні співрозмовники взагалі не відволікаються на телефон під час спілкування.

Половина учасників дослідження (50,6%) визнали, що вони й самі періодично відволікаються під час безпосереднього спілкування на свій смартфон, проте це відбувається тільки з важливого приводу. Ще 34,6% студентів зазначили, що вони також відволікаються під час розмови на гаджет, але рідко. 6,5% респондентів зізналися, що практично не випускають смартфона з рук, тобто можна припустити наявність у них номофобії. Повністю зосередженими на розмові з іншими людьми і зовсім не відволікаються в цей час на користування своїм гаджетом тільки 8,3% респондентів. При цьому 11,5% учасників дослідження вказали, що вони практично постійно бувають зайняті своїм смартфоном під час спілкування з друзями, а 26,9% – під час спілкування зі своєю родиною. Крім того, з'ясувалося, що більш ніж половина опитаних з різною частотою (17,3% – часто і 39,1% – іноді) отримують скарги від своїх друзів і рідних через надмірне захоплення мобільним

телефоном під час безпосереднього спілкування. Як бачимо, фабінг досить часто практикується сучасною молоддю.

За результатами анкетування, 60,3% учасників дослідження негативно ставляться до неуважного ставлення з боку співрозмовника через його надмірне захоплення смартфоном. Трохи більше чверті респондентів не заперечують проти того, що під час розмови інша людина постійно відволікається на свій девайс, адже вони й самі постійно так чинять, тобто йдеться про взаємність фабінг-поведінки. 13,5% респондентів виявили толерантність у ставленні до того, що співбесідник зосереджений на телефоні.

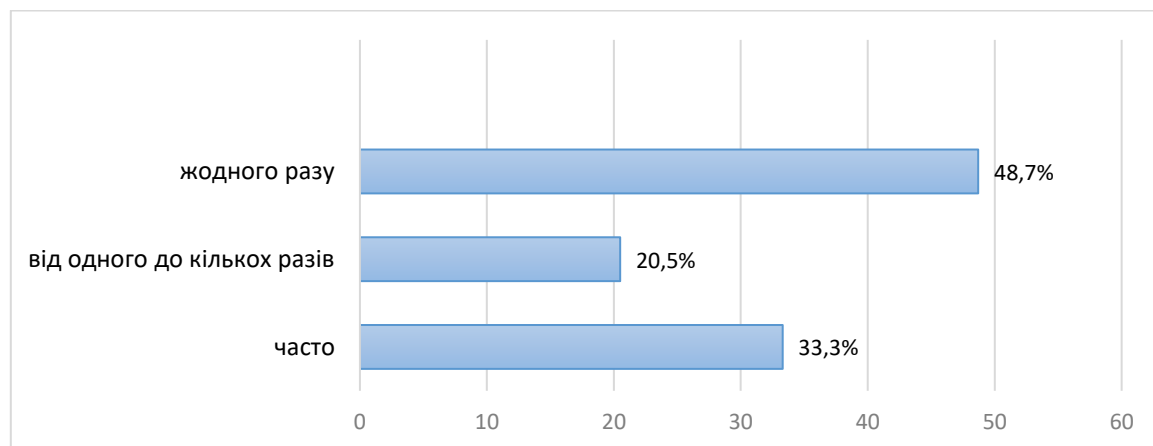
Результати дослідження ставлення студентської молоді до фабінгу презентовано на рисунку 1.



*Рис. 1. Показники типів ставлення молоді до фабінгу з боку інших людей (у%)*

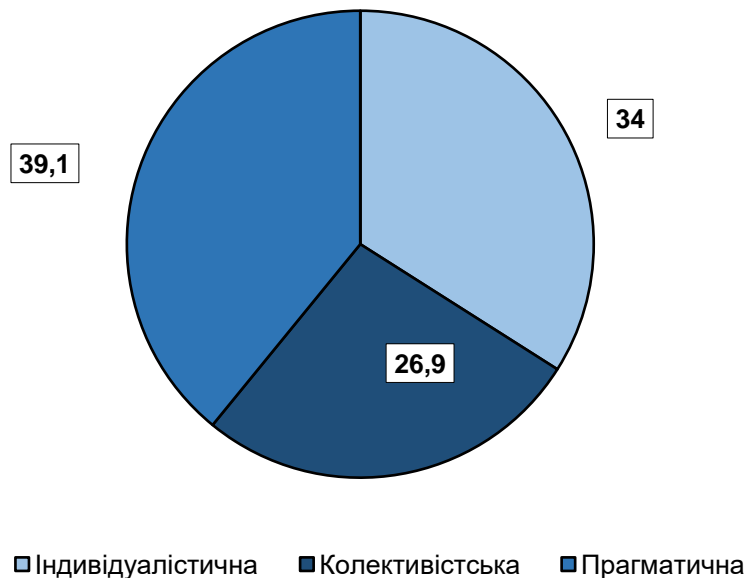
Отже, значна частина опитаних студентів не усвідомлює або не визнає шкоди фабінгу для учасників комунікації та своїх стосунків. Причому порівняння отриманих даних за гендерним критерієм показало, що представники чоловічої статі більш поблажливо ставляться до проявів фабінгу. Зокрема, толерантне ставлення до фабінг-поведінки виявили 23,4% юнаків і 6,5% дівчат. До взаємного фабінгу виразили схильність 29,7% юнаків і 23,9% дівчат. Про негативне ставлення до надмірного користування співрозмовника своїм смартфоном під час безпосереднього спілкування висловилися 46,9% юнаків і 69,6% дівчат.

Фабінг може призвести до невдоволення партнерів комунікацією та ускладнення стосунків. Як показали результати опитування, в конфліктні ситуації через фабінг-поведінку потрапляли більше ніж половина опитаних нами студентів, причому кожен третій з наших респондентів часто стає учасником конфлікту з цієї причини (див. рис. 2).



*Рис. 2. Частота виникнення конфліктних ситуацій, спричинених фабінгом*

Аналіз результатів діагностування студентів за методикою «Дослідження сприйняття індивідом групи» Залюбовської (Ильин, 2011, с. 407-408) показав перевагу прагматичного типу спрямованості в молодіжному середовищі. Дещо менш проявленим є індивідуалістичний тип орієнтації респондентів на співпрацю з групою, і найменше – колективістський (див. рис. 3).



**Рис. 3. Результати вивчення спрямованості студентської молоді на взаємодію з ровесниками (у %)**

Таким чином, приходимо до висновку, що значна частина студентства орієнтується у взаємодії насамперед на власні інтереси й сприймає свою соціальну групу передусім з точки зору корисності для досягнення власних цілей, віддає перевагу індивідуальній діяльності, обмежує контакти з іншими студентами, не виявляючи особливої зацікавленості в співпраці з ними.

Зіставлення показників толерантного/інтолерантного ставлення молоді до фабінгу та фабінг-поведінки в комунікативних практиках вказує на наявність суперечності між різними компонентами комунікативних установок частини юнаків і дівчат, нестійкість їх позиції щодо цього явища. Водночас слід враховувати, що фабінг-поведінка часто є наслідуваною та взаємною. Висока інтенсивність проявів фабінгу, своєю чергою, зумовлює його сприйняття як норми міжособистісної взаємодії.

**Висновки.** Фабінг – це акт ігнорування учасниками безпосередньої міжособистісної комунікації своїх партнерів через надмірне використання смартфона. Основними маркерами фабінгу є постійне або часте користування індивіда смартфоном під час спілкування, вияви неуважного ставлення до партнерів по взаємодії, їх скарги про недостатність уваги й ігнорування з боку співрозмовника, труднощі концентрації факера на предметі розмови, негайне реагування на звук повідомлення, що надходить на мобільний телефон, активність у віртуальній комунікації, вияви тривожності або роздратування у випадку неможливості скористатися гаджетом тощо.

Фабінг в міжособистісній взаємодії студентської молоді відбувається досить часто: загалом, більше, ніж 80% учасників дослідження вказали на його наявність у стосунках з ровесниками. Більше ніж половина опитаних студентів отримували скарги від своїх співрозмовників щодо надмірної зосередженості на смартфоні під час розмови. 60,3% опитаних не готові змиритися з фабінгом і є досить чутливими до нехтування з боку своїх

співрозмовників. Однак 39,7% студентів виявили до фабінгу толерантне ставлення, причому юнаки виказують більш поблажливе ставлення до фабінгу, аніж дівчата. Попри те, що три чверті студентів оцінюють стосунки з ровесниками як успішні, проте у 53,8% респондентів через фабінг більш чи менш часто виникають конфліктні ситуації. У студентів переважає прагматична та індивідуалістична спрямованість на міжособистісну взаємодію.

Основними чинниками фабінгу є залежність індивіда від смартфона та інтернет-залежність, побоювання втратити важливу інформацію (синдром FoMO), комунікативні установки, труднощі у встановленні міжособистісних стосунків, відсутність навичок самоконтролю та ін. На ступінь нормативності фабінгу у молодіжному середовищі впливають також соціальні цінності, прийняті у молодіжному середовищі, технічний прогрес у сфері інформаційно-комунікативних технологій, актуальні обставини життя суспільства.

Фабінг є досить гострою соціальною проблемою сьогодення, проте значна частина молоді не усвідомлює його шкоди. Наслідками надмірного захоплення молоді смартфонами є зниження якості міжособистісних стосунків, емоційна нестабільність, зниження емпатії, довіри, соціальна ізоляція, погіршення показників особистого благополуччя і фабі, і фаберів, труднощі самореалізації тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш детальному вивченні гендерних особливостей фабінгу та розробці програми психопрофілактики фабінг-поведінки серед молоді.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Давіденко, К. (2019). Інтернет-залежність: тест, поширеність та супутня психопатологія. *Український медичний часопис*. Взято з <https://cutt.ly/ZJvj1MS>.
- Махній, М. М. (2018). *Мережеве суспільство: кіберпсихологічний путівник*. Київ: Academia.edu.
- Ильин, Е. П. (2011). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
- Bitar, Z., Akel, M., Salameh, P., Obeid, S. & Hallit, S. (2022). Phubbing among Lebanese young adults: Scale validation and association with mental health (depression, anxiety, and stress). *Current Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03104-z>.
- Blanca, M. J. & Bendayan, R. (2018). Nov Spanish version of the Phubbing Scale: Internet addiction, Facebook intrusion, and fear of missing out as correlates. *Psicothema*, 30(4), 449-454. DOI: 10.7334/psicothema2018.153.
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>.
- Davey, S., Davey, A., Raghav, S. K., Singh, J. V., Singh, N., Blachnio, A. & Przepiórkaa, A. (2018, Jan.-Apr.). Predictors and consequences of “Phubbing” among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family & Community Medicine*, 25(1), 35-42. DOI: 10.4103/jfcm.JFCM\_71\_17.
- Zhao, J., Ye, B. & Yu, L. (2021, October 18). One-Year Fabbing and Smartphone Dependence of Chinese College Students During the COVID-19 Pandemic: The Mediating Role of Boredom and the Moderating Role of Self-Effectiveness. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1725-1736. DOI: 10.2147/PRBM.S335407.
- Kaczmarek, L. D., Behnke, M. & Džon, M. (2019). *The Gengar effect: excessive Pokémon Go players report stronger smartphone addiction, phubbing, pain, and vision-related problems*. PsyArXiv. 1–37. DOI: [10.31234/osf.io/3behp](https://doi.org/10.31234/osf.io/3behp).
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74.

- Lee, Y. H., Ko, C. H. & Chou, C. (2015). Re-visiting Internet addiction among Taiwanese students: a cross-sectional comparison of students' expectations, online gaming, and online social interaction. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 589-599.
- Liu, J. S., Wei, C. B., Zhou, Y. & Chen, Y. Y. (2013). Reliability and validity of the Chinese version of the basic psychological needs satisfaction scale. *Chinese Mental Health Journal*, 5, 791-795.
- Misra, S., Cheng, L., Genevie, J. & Yuan, M. (2014). The iPhone effect the quality of in person social interactions in the presence of mobile devices. *Environment and Behavior*, 1-24.
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? how the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30 (3), 237-246.
- Roberts, J. A. & David, M. E. (2017). Put down your phone and listen to me: how boss phubbing undermines the psychological conditions necessary for employee engagement. *Computers in Human Behavior*, 75, 206-217.
- Roberts, J. A. & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134-141.
- Young, K. S., & de Abreu, C. N. (1998). *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. New York: John Wiley & Sons Inc.

## REFERENCES

- Davidenko, K. (2019). Internet-zalezhnist: test, poshyrenist ta suputnia psykhopatolohiia [Internet addiction: test, prevalence and concomitant psychopathology]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys*. Vzyato z <https://cutt.ly/ZJvj1MS>. [in Ukrainian].
- Ilin, E. P. (2011). *Motivatsiya i motyvy [Motivation and motives]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
- Makhnii, M. M. (2018). *Merezheve suspilstvo: kiberpsykholohichniy putivnyk [Network society: a cyberpsychological guide]*. Kyiv: Academia.edu. [in Ukrainian].
- Bitar, Z., Akel, M., Salameh, P., Obeid, S. & Hallit, S. (2022). Phubbing among Lebanese young adults: Scale validation and association with mental health (depression, anxiety, and stress). *Current Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03104-z>. [in English].
- Blanca, M. J. & Bendayan, R. (2018). Nov Spanish version of the Phubbing Scale: Internet addiction, Facebook intrusion, and fear of missing out as correlates. *Psicothema*, 30(4), 449-454. DOI: 10.7334/psicothema2018.153. [in English].
- Chotpitayasunondh, V., Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>. [in English].
- Davey, S., Davey, A., Raghav, S. K., Singh, J. V., Singh, N., Blachnio, A. & Przepiórkaa, A. (2018, Jan-Apr.). Predictors and consequences of “Phubbing” among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family & Community Medicine*, 25(1), 35-42. DOI: 10.4103/jfcm.JFCM\_71\_17. [in English].
- Zhao, J., Ye, B. & Yu, L. (2021, October 18). One-Year Fabbing and Smartphone Dependence of Chinese College Students During the COVID-19 Pandemic: The Mediating Role of Boredom and the Moderating Role of Self-Effectiveness. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1725-1736. DOI: 10.2147/PRBM.S335407. [in English].
- Kaczmarek, L. D., Behnke, M. & Džon, M. (2019). *The Gengar effect: excessive Pokémon Go players report stronger smartphone addiction, phubbing, pain, and vision-related problems*. PsyArXiv. 1–37. DOI: [10.31234/osf.io/3behp](https://doi.org/10.31234/osf.io/3behp). [in English].

- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74. [in English].
- Lee, Y. H., Ko, C. H. & Chou, C. (2015). Re-visiting Internet addiction among Taiwanese students: a cross-sectional comparison of students' expectations, online gaming, and online social interaction. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 589-599. [in English].
- Liu, J. S., Wei, C. B., Zhou, Y. & Chen, Y. Y. (2013). Reliability and validity of the Chinese version of the basic psychological needs satisfaction scale. *Chinese Mental Health Journal*, 5, 791-795. [in English].
- Misra, S., Cheng, L., Genevie, J. & Yuan, M. (2014). The iPhone effect the quality of in person social interactions in the presence of mobile devices. *Environment and Behavior*, 1-24. [in English].
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? how the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30 (3), 237-246. [in English].
- Roberts, J. A. & David, M. E. (2017). Put down your phone and listen to me: how boss phubbing undermines the psychological conditions necessary for employee engagement. *Computers in Human Behavior*, 75, 206-217. [in English].
- Roberts, J. A. & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134-141. [in English].
- Young, K. S., & de Abreu, C. N. (1998). *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. New York: John Wiley & Sons Inc. [in English].

## PHUBBING IN INTERPERSONAL INTERACTION OF YOUTH: A NEW SOCIAL NORM OR A THREAT TO RELATIONSHIPS?

**Nadiia Vitiuk**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Social Psychology,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
<https://orcid.org/0000-0003-1317-8230>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.278>

**Abstract.** *The article analyzes the psychological essence of phubbing as one of the new phenomena of social behavior, identifies its main features, factors and consequences. The results of an empirical study of the features of interpersonal communication related to the use of modern information and communication technologies by young people, the degree of spread of phubbing among students and the level of tolerance of young men and women to it.*

*Phubbing is seen as a ignoring partners in direct communication due to excessive use of smartphones. The main signs of phubbing are the frequent using of a smartphone by an individual during interpersonal interaction, inattention to the interlocutor, difficulty of concentrating on the subject of the conversation, immediate reaction to the sound of messages on the smartphone, increased anxiety, irritation due to inability using the gadget. The main factors of phubbing are the presence of Internet addiction of the individual, fear of missing important information, difficulties in establishing interpersonal relationships, imitation of phubbing behavior of interlocutors, lack of self-control skills and others. The level of Internet addiction and phubbing increase technical progress in the field of information and communication technologies, current circumstances of society, values, attitudes and norms prevalent among young people.*

*Overall, more than 80% of the participants in the empirical study indicated the presence of phubbing markers in relationships with peers. 53.8% of respondents had conflict situations due to*

*phubbing. 39.7% of students showed a tolerant attitude to phubbing. Pragmatic and individualistic orientation on interpersonal interaction prevails among students. Phubbing behavior is often inherited, so as its frequency in interpersonal contacts increases, attitudes toward it may change, affecting its acceptability and normativeness. The obtained results serve as a basis for studying the gender characteristics of phubbing and developing a program for the prevention of phubbing behavior among young people.*

**Keywords:** *phubbing, communication, interpersonal interaction, phubber, phubbee, internet addiction, phubbing behavior.*

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2022 р.*

УДК 316.628-057.875:378.091.212-056.24

**Гуляєва Олена**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри прикладної психології  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
<https://orcid.org/0000-0001-6134-3726>

**Милославська Олена**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної психології  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
<https://orcid.org/0000-0002-9448-0193>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.272>

## СОЦІАЛЬНА СМІЛИВІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСТВА ДО ТЬЮТОРСТВА ЩОДО СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

***Анотація.** У статті представлені результати дослідження психологічної готовності студентської молоді до надання тьюторської допомоги здобувачам вищої освіти, що мають особливі освітні потреби. Психологічна готовність до тьюторства розглядається у роботі як сукупність індивідуальних якостей особистості, що забезпечують її ефективно включення до просоціальної допомоги. Структура психологічної готовності до тьюторської діяльності представлена як цілісний конструкт, що об'єднує мотиваційні, пізнавальні, емоційні та вольові компоненти. В якості однієї з індивідуальних характеристик студентів була взята соціальна сміливість, що проявляється в соціальному середовищі.*

*У дослідженні прийняли участь 68 студентів другого курсу різних факультетів Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова. У результаті дослідження встановлено, що тьюторство для студентів є цікавим, але мало відомим видом діяльності. Студенти згодні спробувати себе в новій соціальній ролі тьютора, незважаючи на те, що вони не до кінця розуміють завдання та обов'язки, що пов'язані з цим видом діяльності. З'ясовано, що соціальна сміливість має прямий взаємозв'язок із психологічною готовністю до тьюторства. Розвиненість мотиваційного та емоційного компонентів психологічної готовності до тьюторства студентської молоді щодо здобувачів вищої освіти з інвалідністю забезпечують ініціацію цього процесу, динаміку його розгортання та включає, насамперед, соціальну сміливість – активність, готовність до ризику, здатність приймати самостійні рішення, схильність до авантюризму, неординарні рішення.*

***Ключові слова:** тьюторство, психологічна готовність, соціальна сміливість, студенти з інвалідністю, здобувачі вищої освіти.*

**Постановка проблеми.** Одним із принципів оновлення системи вищої освіти в Україні, що відповідає принципам демократизації, гуманізації та модернізації є впровадження системи інклюзивної моделі освіти, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей. Інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, що передбачає доступність освіти для всіх. Вона розглядається багатьма спеціалістами як один із головних інструментів досягнення соціальної інтеграції та згуртованості суспільства, чинником стійкого розвитку суспільства. Особливість інклюзивного навчання полягає в тому, що кожен студент є особистістю зі своїми потребами, здібностями та інтересами, який потребує індивідуального підходу, використання методів,

форм і технологій навчання, що враховують ці особливості, використання різних форм підтримки студентів з інвалідністю – психологічної, педагогічної, соціальної, медичної.

Важливу роль у організації навчання студентів з особливими освітніми потребами, формуванні їх самостійності, активності та емоційного благополуччя відіграє інститут тьюторства, як додаткова підтримка здобувачів освіти цієї категорії. Тьюторська діяльність вважається універсальною, прогресивною формою навчально-виховної роботи, що сприяє розвитку студента з інвалідністю. Як зазначає Клішевич, Засеркова (2018) діяльність тьютора повинна спрямовуватися на підтримку активності, ініціативності студентів з інвалідністю, формування у них відповідальності за результати свого особистісного й професійного становлення.

Важливою рисою такого тьюторства в умовах вищої освіти сьогодення є те, що функції тьютора виконують куратори академічних груп, керівники курсових і магістерських робіт. Проте, як самі студенти з особливими освітніми потребами, так і фахівці зазначають, що в ролі тьютора вони бачать не викладача, який знаходиться по іншій бік освітнього процесу, а однокласника або старшокурсника. Разом з цим виникає питання щодо готовності здобувачів вищої освіти до тьюторської діяльності. Вона являє собою складний від діяльності та вимагає від особистості, насамперед, соціальної активності та сміливості – бути суб'єктом соціальної взаємодії, перетворювати навколишнє середовище та себе на благо суспільства з метою досягнення особистісних і соціально орієнтованих цілей.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Теоретико-методологічні основи тьюторського супроводу в освітньо-науковому просторі вищої школи представлені в роботах Бойко, Дем'яненко; питання педагогічної підтримки та супроводу студентів з обмеженими можливостями здоров'я в інтегрованому навчальному середовищі розглянуті в наукових працях Таланчука, Кольченко, Нікуліної та ін. Незважаючи на те, що тьюторський супровід в умовах інклюзивної освіти є актуальним питанням і для психологічної науки, дана проблематика більшою мірою реалізується в галузі педагогіки.

**Мета роботи** полягає у визначенні взаємозв'язку соціальної сміливості та психологічної готовності до тьюторської діяльності здобувачів вищої освіти по відношенню до однолітків з особливими освітніми потребами.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Соціальна сміливість студентської молоді є важливим чинником, що забезпечує позитивні зміни в закладах вищої освіти. Вона сприяє активізації у студентів ресурсів навчальній і позанавчальній діяльності, здатності приймати ефективні рішення відповідно до конкретної ситуації, формуванню соціального досвіду тощо.

Традиційно в психології сміливість розуміється як вольова якість особистості, що являє собою або прояв волі, або здатність людини, або вміння долати труднощі, керувати собою. У найбільш вживаному понятті сміливість визначається як здатність у складних ситуаціях зберігати стійкість організації психічних функцій, що виражається у відсутності зниження якості діяльності.

На думку Вударда, Пьюрі (2007) соціальна сміливість співвідноситься з поняттям «сміливість» та виявляється у здатності людини переборювати почуття страху, виявляти активність у долатті труднощів. Аналізуючи соціальну сміливість, психологи зазначають, що вона передбачає певну сукупність дій і якостей особистості: рішучі дії, що спрямовані на досягнення мети; вірність ідеалам і принципам всупереч ворожим обставинам і тиску з боку інших людей; відверте вираження власної думки, особливо коли, вона не співпадає зі сталими або санкціонованими владою поглядами. Таке розуміння підкреслює зв'язок соціальної сміливості з моральними якостями – мужність, стійкість, принциповість, ініціативність, самовладання тощо.

У досліджуваній нами проблемі – готовність до тьюторства студентської молоді щодо здобувачів вищої освіти з інвалідністю, ми підтримуємо думку Кеттела, який розумів соціальну сміливість як сукупність особистісних властивостей – активність, готовність до ризику, здатність приймати самостійні рішення, схильність до авантюризму, неординарні

рішення. Зазначені психологічні властивості формуються та проявляються в соціальному середовищі, центральним компонентом якого є залученість індивіда до певної діяльності на підставі позитивного ставлення до власних здібностей, вмінь і навичок. Однією з таких видів активності може бути тьюторська діяльність.

Сучасні дослідження готовності індивіда до складних і нових видів діяльності характеризуються великим діапазоном – від розуміння сутності та змісту самого поняття до розкриття її структури. Одне із декількох трактувань психологічної готовності до діяльності визначається, як сукупність індивідуальних характеристик, що забезпечують ефективне включення індивіда до певного виду активності (Воронова, Барчій, Молотай та ін.). Зокрема, Іващенко (2011) визначає готовність студентів до тьюторству як інтегровану якість особистості, що включає мотиви, цінності, знання, уміння й особистісні якості, що зумовлюють успішність виконання діяльності. Отже, психологічна готовність до тьюторства – це інтегральна характеристика особистості, що забезпечує успішність виконуваної діяльності, а також ставлення до цього виду активності.

Принципово важливим, у контексті нашого дослідження, є питанням визначення компонентів психологічної готовності студентів до тьюторства як нового для них виду діяльності. При проведенні порівняльного аналізу розуміння компонентів психологічної готовності, найбільш узагальненою виявляється модель, що представлена в роботі Пучкової, Петрик (2015). У межах запропонованої моделі, динамічна структура психологічної готовності до складних видів діяльності представлена як цілісний феномен взаємодії мотиваційної, пізнавальної, емоційної та вольової складових, наповнених особистісними характеристиками та показниками. Мотиваційний компонент психологічної готовності відображає задоволеність індивідом своєю роботою, усвідомлення соціальної значущості, виконуваної діяльності, прагнення до успіху тощо. Пізнавальний компонент це обізнаність індивіда щодо специфіки та особливостей діяльності. Емоційний компонент психологічної готовності до нових і складних видів активності відображає почуття професійної та соціальної відповідальності індивіда, його впевненість в успіху, насагу. Вольовий компонент психологічної готовності відображає здатність до саморегуляції поведінки та діяльності.

У дослідженні брали участь 68 студентів другого курсу факультетів менеджменту, економіки та підприємництва, а також будівельного факультету Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

В якості психодіагностичних методик були використані: анкета для визначення психологічної готовності до тьюторства; шкала «Соціальна сміливість» методики багатофакторного дослідження особистості Кеттела (фактор Н); методика діагностики особистості на мотивацію до успіху/уникнення невдач Елерса. Для дослідження взаємозв'язку соціальної сміливості з психологічною готовністю до тьюторства використовувався метод кореляційного аналізу Спірмена.

Враховуючи те, що в психології не існує жодної методики щодо тьюторства, була розроблена анкета для визначення аспектів психологічної готовності до тьюторства щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Змістовне наповнення анкети було представлене чотирма блоками. Перший блок – мотиваційний, спрямований на аналіз готовності до тьюторства щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я в аспекті потреби успішно виконувати завдання, наявності інтересу до діяльності, прагнення до успіху і демонстрації себе з кращого боку. Другий – пізнавальний, зміст якого був спрямований на визначення готовності особистості в аспекті розуміння завдання діяльності, обов'язків, оцінки її значущості для досягнення результатів та особисто для себе. Третій блок анкети – емоційний, спрямований на аналіз готовності до тьюторства щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я в аспекті відчуття соціальної відповідальності, впевненості в успіху, насаги. Останній – вольовий, пов'язаний із аналізом готовності особистості в аспекті здатності керувати собою і мобілізацією власних сил, зосередження на завданні, стійкості до відволікання від впливів, що заважають, подолання сумнівів та страху тощо.

Фінальний варіант являв собою анкету закритого типу з множинним вибором. Кожне питання мало 4 варіанти відповідей. Було розроблено алгоритм нарахування балів, згідно з яким за варіант відповіді «А» нараховується 3 бали; «Б» – 2 бали; «В» – 1 бал; «Г» – 0 балів. Рівень виразності готовності за кожним з блоків інтерпретувалася наступним чином: 15-11 – високий рівень виразності аспекту готовності до тьюторства. 10-6 – середній; 5-0 – низький. Загальний показник готовності (сума за усіма блоками): відповідно – 60-41 – високий рівень; 40-21 – середній; 20-0 – низький.

За результатами анкети щодо визначення рівня готовності до тьюторства, у студентів був діагностований середній рівень сформованості якості (23,03). Такий рівень відображає: достатній (середній) рівень виразності мотиваційної складової (6,13); достатній рівень емоційної складової (6,29); низький рівень виразності пізнавальної складової (5,64) і низький рівень вольової складової (4,96). У цілому готовність до тьюторської діяльності студентів характеризується наступними ознаками: інтересом до цього виду діяльності; бажанням спробувати себе в ролі тьютора у поєднанні з невиразним розумінням завдань, обов'язків і значущості тьютора; низьким рівнем самоконтролю, мобілізації власних сил, а також сумнівами та страхами залучення до тьюторської діяльності. Таким чином, студенти закладів вищої освіти ще остаточно не готові до нового для них виду діяльності – тьюторства. Вони не до кінця розуміють сутність, специфіку та особливості здійснення тьюторської діяльності, слабо уявляють лінію поведінки тьютора, сукупність прийомів і засобів для досягнення мети діяльності. Отриманий результат цілком закономірний тому, що вони мало обізнані з даним видом діяльності. Разом з цим, вони проявляють певне бажання спробувати себе в ролі тьютора та особистісну зацікавленість до цього нового виду діяльності. Для молодих людей тьюторська діяльність це спроба виходу в доросле самостійне життя. Воно надає можливість усвідомити власну необхідність, значущість і залученість до соціальних змін на рівні факультету, університету, держави.

Соціальна сміливість у студентів виявилася на низькому ( $M=6,6$ ;  $SD=2,84$ ) рівні. Низькі оцінки досліджуваних вказують на сором'язливість, невпевненість у власних силах, стриманість, боязливість, бажання бути в тіні, чутливість до загрози і швидкість реагування на неї тощо. Необхідно також зазначити, що одним із яскравих проявів соціальної сміливості є здатність тонко відчувати емоційний і духовний стан іншої людини, бажання прийти на допомогу, чуйність, прагнення до соціальної взаємодії, схильність до ризикових дій. Дослідження мотивації досягнення дозволило встановити, що для студентів властиве прагнення до успіху ( $M=13,24$ ;  $SD=7,01$ ). Мотивація уникнення невдач знаходиться на низькому рівні ( $M=10,0$ ;  $SD=5,92$ ). Людина з вираженою мотивацією на успіх активна, ініціативна, шукає можливості для реалізації своїх ідей. Безумовно, такий вид мотивації має позитивний характер. Він сприяє особистісному прояву активності студентів, сміливому пошуку такої діяльності, яка надає їм змогу проявити себе з конструктивної сторони, орієнтує на успіх досягнення кінцевої мети. Проте, як свідчать сучасні дослідження, мотивація досягнення в студентському віці, більш пов'язана з успіхом у професійній самореалізації, аніж із міжособистісною взаємодією, що більшою мірою пов'язана з мотивацією уникнення невдач. Отже, відносно тьюторства як специфічного і нового виду активності студентства, мотивація досягнення суттєво сприяє підвищенню успіху такої діяльності, активізує та регулює її, а мотивація уникнення невдач – дружньої взаємодії.

Показники соціальної сміливості виявили значущий прямий зв'язок із усіма аспектами психологічної готовності студентської молоді до тьюторства щодо здобувачів вищої освіти із особливими потребами: з мотиваційним (0,498, при  $p \leq 0,01$ ); пізнавальним (0,492, при  $p \leq 0,01$ ); емоційним (0,532, при  $p \leq 0,01$ ); вольовим (0,536, при  $p \leq 0,01$ ).

Зв'язок орієнтації на досягнення успіху та готовності до тьюторства відсутній. Мотивація уникнення невдач характеризується зворотнім зв'язком із усіма аспектами готовності до тьюторства: з мотиваційною складовою (-0,535, при  $p \leq 0,01$ ); пізнавальною (-0,582, при  $p \leq 0,01$ ); емоційною (-0,491, при  $p \leq 0,01$ ); вольовою (-0,412, при  $p \leq 0,01$ ). Інтерпретація такого результату, на наш погляд, полягає в тому, що сама спроба опанування

ролі тьютора для студентів може нести потенційну можливість зазнати невдачі (не впоратися з роллю тьютора, не оволодіти прийомами роботи з особами з інвалідністю). Студенти можуть не відчувати власної готовності до тьюторства саме через можливість зазнати чергової невдачі, і навпаки: якщо мотивація до уникнення невдач знижується, у студентів зникають перешкоди для формування готовності до тьюторства. Таким чином, діяльність, що пов'язана з невизначеністю результатів і можливими неуспіхами вимагає від студентів, у певному сенсі, здатності до ризику та сміливості.

**Висновки і перспектива подальших розвідок.** Тьюторський супровід у освітньому просторі в Україні лише набирає оберти. Більшою мірою він впроваджений у системі початкової та середньої освіти. У закладах вищої освіти інститут тьюторства практично відсутній, хоча його впровадження сприяло б процесу адаптації студентів із обмеженими можливостями здоров'я до нових умов, забезпечувало б своєчасного надання їм важливої інформації, проведення з ними дозвілля тощо. Розглядаючи тьюторство як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, самі студенти з інвалідністю хотіли бачити в ролі наставника іншого здобувача вищої освіти замість викладача або представника адміністрації факультету.

У ході проведеного дослідження було встановлено, що тьюторство для студентів є цікавим, але мало відомим видом діяльності. Здобувачі вищої освіти згодні спробувати себе в новій соціальній ролі, незважаючи на те, що вони не до кінця розуміють завдання та обов'язки тьютора. Ця проблема може бути вирішена завдяки проведенню роз'яснювальної роботи. Соціальна сміливість має прямий взаємозв'язок із психологічною готовністю до тьюторства. Розвиненість мотиваційного та емоційного компонентів психологічної готовності до тьюторства студентської молоді щодо здобувачів освіти з інвалідністю забезпечують ініціацію цього процесу, динаміку його розгортання та включає, насамперед, соціальну сміливість – активність, готовність до ризику, здатність приймати самостійні рішення, схильність до авантюризму, неординарні рішення.

Перспектива подальшого дослідження полягає у визначенні взаємозв'язку психологічної готовності до тьюторства та соціальної активності студентської молоді.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Бойко, А. М., & Дем'яненко, Н. М. (2018). Тьюторинг в освітньо-науковому просторі вищої школи. *Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспектива : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 25-34. Взято з [http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/wp-content/uploads/2018/12/ZB\\_NMC-2.pdf#page=25](http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/wp-content/uploads/2018/12/ZB_NMC-2.pdf#page=25).
- Воронова, О., & Барчій, М. (2021). Психологічна готовність як складова комплексної підготовки фахівців до діяльності в екстремальних умовах. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень : матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції*, 91-96.
- Іващенко, М. (2011). *Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
- Клішевич, Н., & Заєркова, Н. (2018). Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти. *Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології* Вінниця. Взято з [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25281/1/N\\_Klisevych\\_N\\_Zayerkova\\_INOPTDT\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25281/1/N_Klisevych_N_Zayerkova_INOPTDT_IL.pdf).
- Молотай, В. (2006). *Формування психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ МВС України до діяльності по охороні громадського порядку*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Хмельницький.
- Пучкова, И. М., & Петрик, В. В. (2015). Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. *Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки*, 157. Взято с <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-psihologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-professionalnoy-deyatelnosti/viewer>.

- Таланчук, П. М., Кольченко, К. О., & Нікуліна, Г. Ф. (2004). *Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі*. Київ: Соцінформ.
- Woodard, C. R., & Pury, C. L. S. (2007). The Construct of Courage Categorization and Measurement. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59, 2, 135-147. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Cooper-Woodard/publication/232442435\\_The\\_Construct\\_of\\_Courage\\_Categorization\\_and\\_Measurement/links/0046352af28820b103000000/The-Construct-of-Courage-Categorization-and-Measurement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cooper-Woodard/publication/232442435_The_Construct_of_Courage_Categorization_and_Measurement/links/0046352af28820b103000000/The-Construct-of-Courage-Categorization-and-Measurement.pdf)

## REFERENCES

- Boyko, A., & Demyanenko, N. (2018). Tiutorynh v osvitho-naukovomu prostori vyshchoi shkoly [Tutoring in the educational and scientific space of higher education]. *Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku osobystosti v suchasnykh umovakh komunikatsii: dosvid, problemy, perspektyva : materialy II Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi*, 25-34. Vzyato z [http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/wp-content/uploads/2018/12/ZB\\_NMC-2.pdf#page=25](http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/wp-content/uploads/2018/12/ZB_NMC-2.pdf#page=25). [in Ukrainian].
- Ivashchenko, M. (2011). *Formuvannia hotovnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv do diialnosti tiutora [Formation of readiness of students of higher pedagogical educational institutions for the activity of a tutor]*. (Avtoref. dus. kand. ped. nauk). H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv. [in Ukrainian].
- Klishevych, N., & Zayerkova, N. (2018). *Suchasni pidkhody do orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Modern approaches to the organization of inclusive education in higher education institutions]*. Vinnytsia. Vzyato z [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25281/1/N\\_Klisevych\\_N\\_Zayerkova\\_INOPTDT\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25281/1/N_Klisevych_N_Zayerkova_INOPTDT_IL.pdf). [in Ukrainian].
- Molotai, V. (2006). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy do diialnosti po okhoroni hromadskoho poriadku [Formation of psychological readiness of servicemen of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine for activity on protection of a public order]*. (Avtoref. dus. kand. psuhol. nauk). Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
- Puchkova, I. M., & Petrik, V. V. (2015). Diagnostika psikhologicheskoy gotovnosti studentov k professionalnoy deyatel'nosti [Diagnostics of psychological readiness of students for professional activity]. *Uchenyye zapiski Kazanskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*. 157. Vzyato s <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-psihologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-professionalnoy-deyatelnosti/viewer>. [in Russian].
- Talanchuk, P. M., Kolchenko, K. O., & Nikulina, H. F. (2004). *Suprovod navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy v intehrovanomu osvithomu seredovyshchi [Support the training of students with special needs in an integrated educational environment]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Voronova, O., & Barchiy, M. (2021). Psykholohichna hotovnist yak skladova kompleksnoi pidhotovky fakhivtsiv do diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Psychological readiness as a component of comprehensive training of specialists to work in extreme conditions]. *Aviatsiina ta ekstremalna psykholohiia u konteksti tekhnolohichnykh dosiahnen : materialy XII Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi*, 91-96. [in Ukrainian].
- Woodard, C. R., & Pury, C. L. S. (2007). The Construct of Courage Categorization and Measurement. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59, 2, 135-147. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Cooper-Woodard/publication/232442435\\_The\\_Construct\\_of\\_Courage\\_Categorization\\_and\\_Measurement/links/0046352af28820b103000000/The-Construct-of-Courage-Categorization-and-Measurement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cooper-Woodard/publication/232442435_The_Construct_of_Courage_Categorization_and_Measurement/links/0046352af28820b103000000/The-Construct-of-Courage-Categorization-and-Measurement.pdf). [in English].

**SOCIAL BOLDNESS AS A FACTOR OF UNIVERSITY YOUTH PSYCHOLOGICAL READINESS TO TUTOR THE STUDENTS WITH DISABILITIES****Olena Hulciaieva**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of Department of Applied Psychology  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
<https://orcid.org/0000-0001-6134-3726>

**Olena Myloslavska**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor of Department of Applied Psychology  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
<https://orcid.org/0000-0002-9448-0193>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.272>

**Abstract.** *One of the principles of renewal of the higher education system in Ukraine which corresponds to the principles of democratization, humanization and modernization is the introduction of an inclusive education model based on the recognition and respect of individual human differences. The institute of tutoring, as an additional support for students in this category plays a special role in the formation of an independent, active and prosperous person with disabilities in education.*

*An important feature of tutoring in the conditions of today's higher education is that the functions of tutoring are performed by curators of academic groups, supervisors of term papers. At the same time, students with disabilities themselves see classmates or senior students in the role of a tutor. The article presents the results of a study of the psychological readiness for tutoring of conditionally healthy students in relation to students with disabilities. In this work, psychological boldness for tutoring is understood as a set of individual characteristics that ensure the effective inclusion of an individual in activities. Its structure is presented as a holistic phenomenon of the interaction of motivational, cognitive, emotional, and volitional components filled with personal characteristics and indicators. As one of the individual characteristics of students, social boldness, manifested in the social environment, was studied.*

*The sample consisted of 68 students O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv. As a result of the study, it was found that tutoring for students is an interesting, but little-known type of activity. Students are willing to try their hand at a new role as a tutor, even though they do not fully understand the tasks and responsibilities that come with this type of activity. Social boldness has been established to have a direct correlation with psychological readiness for tutoring. High indicators of the development of the motivational and emotional component of the psychological boldness for tutoring of students in relation to students with disabilities provide the initiation of this kind of activity, the dynamics of its development and includes, first of all, social boldness is an activity, willingness to take risks, the ability to make independent decisions, a tendency to adventurism, extraordinary decisions.*

**Keywords:** *tutoring, psychological readiness, social courage, students with disabilities.*

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2022 р.*

УДК 159.923+316.61+73

Главінська Олена

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненського державного гуманітарного університету  
<https://orcid.org/0000-0003-3967-2595>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.289>

## ОСОБИСТІСНА СУВЕРЕННІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ САМОЦІННОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

***Анотація.** Стаття присвячена дослідженню формуванню самоцінності та психологічної суверенності особистості в юнацькому віці людини, як самостійне психологічне та фізіологічне утворення, хоч і формується під впливом безлічі факторів, але, в певному сенсі, є незалежною одиницею, а саме в юнацькому віці, коли завершується повноцінне становлення самоідентифікації людини і тоді особистісна суверенність набуває надзвичайно важливого значення. Відповідно, у людини на основі набуття особистісної суверенності формується і самоцінність, що являє собою психосоціальний духовно-моральний феномен. Суверенність розвивається в онтогенезі через якісні зміни особистісних меж, пов'язаних з аспектами фізичного, соціального і психологічного благополуччя. Психологічна суверенність особистості тісно пов'язана із психологічним простором. Психологічний простір включає комплекс фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, з якими представляють людину: територія, предмети, установки. Він стає визначальним для суб'єкта, коли набуває особистісного сенсу, і тому межі психологічного простору представлені фізичними і психологічними характеристиками особистості. Самоцінність особистості проявляється у сукупності чуттєво-мисленнєвої ресурсності особистості та визначає її психологічну спроможність протистояти зовнішнім негативним впливам. Поняття «психологічного простору» особистості характеризує її соціальний та внутрішній світ, досягнення, цілі, принципи та стратегію життя. Суверенність психологічного простору особистості сприяє її відокремленню від інших людей, а також є передумовою для формування в неї індивідуального стилю. Сформованість особистісної суверенності та самоцінності в юнацькому віці створює передумови для планування та самоорганізації. Якщо людина в юнацькому віці не досягає психологічної суверенності і, відповідно, самоцінності вона стає схильною до залежності, зокрема, психологічної. З'ясовано, що сензитивним періодом для розвитку компонентів самоцінності, а також суверенності особистості є юнацький вік та рання дорослість у зв'язку з актуальними завданнями життєвого розвитку, психічними новоутвореннями та формуванням ідентичності.*

***Ключові слова:** суверенність особистості, самоцінність, образ Я, самооцінка, самосвідомість, ціннісно-сміслові детермінанти, саморозвиток, новоутворення.*

**Постановка проблеми.** Кожна особистість переживає період становлення особистісної суверенності в юнацькому віці. Це пов'язано з психологічною сепарацією підлітків, а також завершенням формування ідентичності. Екологічне становлення суверенності особистості на даному етапі її розвитку є надзвичайно важливим, адже від цього становлення залежить набуття особистістю самоцінності, а як наслідок, усвідомлення власної значущості. В подальшому, особистісна суверенність та самоцінність впливатимуть на самооцінку людини, а також її образ-Я, відповідно, поведінку та стиль життя. Тому, варто належним чином оцінювати значущість набуття особистістю психологічної суверенності, як передумови для формування самоцінності, досліджувати глибше ці психологічні феномени,

проводити дослідження і розробляти дієві рекомендації, щодо можливого покращення й полегшення вище описаного процесу у підлітків.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Питання психологічного простору особистості досліджувалося в контексті вивчення проблем пов'язаних із самоідентифікацією особистості такими вченими як: Білоножко, Левенець та ін. Різні види психологічного простору, такі як: тілесний, особистісний, буттєвий, комунікативний, інформаційний, груповий вивчали Коширець, Варбан та ін.; зв'язок понять «соціально-психологічна адаптація», «психологічне благополуччя» «задоволеність життям», «ціннісні орієнтації», «незалежність переконань» та особистісної суверенності досліджували Бондаренко, Коширець, Москаленко та інші. Окремим аспектам дослідження самоцінності, а саме, її формування в юнацькому віці присвячені наукові розвідки Скрипкіної, Просадневої та інших видатних вчених-психологів. Категорія самоцінності має неоднозначне трактування у психологічній літературі, її пов'язують із аспектом самосвідомості, образом Я, самооцінкою і ставленням до себе.

**Мета статті** полягає у теоретичному визначенні особистісної суверенності як передумови формування самоцінності в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідженню цих конструктів, їхній сутності, структурі та індивідуально-психологічній значущості присвячені праці українських психологів, зокрема, Тація, Титаренко. Цікавими для розгляду є дослідження Максименка, у фокусі генетичного підходу вивчення феномену особистісного простору людини. Розгляд вченим такого суб'єктивно значущого фрагменту буття як існування, передбачає розгляд особистості як цілісної структури. Варто також зазначити, що становлення особистісного простору Максименко співвідносить із життєвим етапом драми зрілості, де «дорослою може бути та людина, яка чинить, вибирає, відповідає». Окрім цього, варто зазначити, що вчений розглядає життя людини як індивідуальну історію, за яку вона несе персональну відповідальність. (Максименко, 2006). Для того, щоб зрозуміти який саме існує зв'язок між поняттями «самоцінність» та «суверенність» особистості, нам слід детально розглянути психологічну сутність цих понять. Поняття «самоцінність» дещо схоже за значенням із поняттям «психологічна суверенність», хоча існують суміжні визначення: «автономність», «самоідентифікація» «автентичність» «ідентичність». Поняття «суверенітет» (фр. *souveraineté* – верховна влада) у своєму загальному розумінні означає вільне від будь-яких сил верховенство, панування, відсутність підпорядкованості тощо. З психологічної точки зору, суверенність є, в першу чергу, показником самоідентифікації та суб'єктності особистості. Коширець визначає як здатність людини контролювати, захищати та розвивати свій психологічний простір, заснований на загальному досвіді успішної автономної поведінки та як форму суб'єктності, що в різних формах активності дає змогу реалізувати потреби людини. До структурних компонентів суверенності дослідниця відносить виміри психологічного простору, як-от: суверенність фізичного тіла; суверенність території; суверенність речей; суверенність звичок; суверенність соціальних зв'язків; суверенність цінностей. Суверенність особистості можна розглядати як прагнення до самоствердження. Суверенна особистість бажає максимально втілювати у реальність свої плани, відстоювати свою автономність, та є самоцінною (Коширець, 2016).

Варбан вважав, що самовизначення є завершеним, коли проходить перевірку на практиці у життєвих ситуаціях та обставинах. Тому юнацький вік розширюють в часі до 22-25 років, коли особистість є досить зрілою не лише у фізіологічному, але й у психологічному плані. За Варбаном, юнацький вік є віком гіпотетико-дедуктивного мислення, вміння абстрагуватися та формулювати альтернативні гіпотези (Варбан, 1999).

Коширець окреслив поняття особистісної суверенності як властивості особистості керувати власним психологічним простором, захищати і удосконалювати його на засадах автономності «Я», зрілості емоційно-психологічного ставлення до світу та самосвідомості (Коширець, 2016).

Ми вважаємо, що глибинне відчуття людиною своєї самоцінності сприяє досягненню цілковитої психологічної захищеності на відміну від стану психологічного капсулювання (Таций), що має компенсаторний характер і легко руйнується при зіткненні з реальністю, відчуті власну психологічну незалежність.

Вивчаючи самоцінність як ознаку Я-концепції, (Титаренко, 2008) визначає її як «особливо складний процес опосередкованого пізнання самого себе пов'язаний із рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення – у розуміння свого власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів». Дослідниця стверджує, що у процесі самоусвідомлення бере участь «специфічний вид емоційних переживань, в яких відображається власне ставлення особистості до того, про що вона дізнається і що розуміє, «відкриває» стосовно самої себе, відчуваючи власну автономність». Таким чином ми вважаємо, що, самоцінність виступає джерелом особистісної суверенності.

Скрипкіна розглядає самоцінність як «реальне духовне утворення самосвідомості особистості і суспільства», «ядро духовного світу особистості», що є першочергово «продуктом духовно-практичного освоєння світу, пізнання власних інтересів і потреб, життєвої цілі ідеалів та принципів». На думку вченої, самоцінність людини залежить від «динамічного саморозвитку особистості, її здібностей і творчої індивідуальної самоактуалізації протягом усього життя» (Скрипкіна, 2002).

Якщо людина в юнацькому віці не досягає психологічної суверенності і, відповідно, самоцінності вона стає схильною до психологічної залежності, зокрема, психологічної. Залежність – одне з базових переживань людини. Воно посідає важливе місце в її психічному житті. У рамках психічної норми існує цілий спектр форм залежності, проте коли психологічна залежність сягає патологічних меж – людина втрачає здатність критично мислити, співвідносити своє життя з цінностями однієї авторитетної особистості чи групи, руйнує надзвичайно важливі для неї сімейні та соціальні зв'язки тощо. Науковцем (Коширець, 2016) обґрунтовано теорію психологічної суверенності, яка відображається у таких положеннях:

- Еволюційне і соціальне призначення психологічної суверенності полягає в забезпеченні саморегуляції під дією зовнішніх подразників; завдяки суверенності особистість адаптується, розвивається, а діяльність її стає більш продуктивною.
- Суверенність особистості встановлюється відповідно до різних змін психологічного простору (тіла, території, особистих речей, звичок, соціальних зв'язків, цінностей).
- Психологічна суверенність залежить від об'єктивно-суспільних умов життя людини, підтримується різними формами активності суб'єкта і тому пов'язана з індивідуально-особистісними особливостями.

За даними наукових досліджень суверенність розвивається в онтогенезі через якісні зміни особистісних меж, пов'язаних з аспектами фізичного, соціального і психологічного благополуччя, описує якість міжособистісних і сімейних взаємостосунків. Поняття психологічного простору особистості характеризує її соціальний та внутрішній світ, досягнення, цілі, принципи та стратегію життя. Однак, у людини є і особистісний простір, певні життєві обставини та соціальна ситуація розвитку, що постійно змінюється. Людині притаманний свій внутрішній простір, який включає будову простору переживань, цілей та планування. Загальною характеристикою цих понять виступає ставлення людини до них. Ці характеристики відіграють визначену роль в розвитку особистості і зумовлюють не тільки його суб'єкту, але й суб'єктивну позицію як відносно простору свого людського світу, включаючи світ природи, так і відносно безмежності загального простору як загального буття, викликаючи потребу в пізнанні світу і віднаходженню свого місця в ньому. Суверенність психологічного простору особистості сприяє її відокремленню від інших людей, а також є передумовою для формування в неї індивідуального стилю. Простір динамічний і залежить від спрямованості та осмисленості життєдіяльності людини. Так, він

може розширюватися за наявності невизначених перспектив, що відповідає стадії життєвого пошуку, залишатися стабільним у разі віднаходження стратегії життя і звужуватись у разі значущих змін у житті. Однак ми схильні розглядати психологічний простір швидше як стійку характеристику особистості, ніж як її стан. У просторі можна виділити його обсяг, кількість вимірювань, збереження (стійкість-рухливість кордонів). Психологічний простір завжди неповторний, тому, що його підґрунтям є переживання «Я» і самоідентифікація особистості.

Як ми бачимо, поняття «психологічний простір» тісно пов'язане із поняттям «суверенність особистості». Психологічний простір в загальному можна охарактеризувати, як суб'єктивно значимий фрагмент буття, тобто існуючий і той, що визначає актуальну діяльність, а також стратегію життя людини. Психологічний простір включає комплекс фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, з якими представляють людину (територія, предмети, установки). Він стає визначальним для суб'єкта, коли набуває особистісного сенсу, і тому межі психологічного простору представлені фізичними і психологічними характеристиками особистості.

Щодо формування самосвідомості в юнацькому віці, варто виокремити деструктивний вплив усвідомлення свого «Я» у розмежуванні з «не-Я». Він відслідковується у такому порівнянні себе з іншими, де виникає або усвідомлення своєї значущості та унікальності, або про неповноцінності. Особистості, досконалії на духовному рівні, властива внутрішня свобода та самоорганізація, яка разом з тим не зазіхає на обмеження свободи інших людей, з якими контактує. Для становлення самоцінності необхідна рефлексивна трансформація вимог «соціального Я» у надбання «морального Я», і в решті решт, «духовного Я». Саме так відбувається ускладнення смислового рівня самосвідомості особистості, при якому людина готова відстоювати і коригувати водночас свої життєві позиції, а також власну суверенність. (Білоножка, 2015) виокремлює самоставлення, самодовіру, психоенергетичний потенціал і почуття відповідальності як детермінанти стійкості особистості.

У іншому вимірі сучасних досліджень самоцінність розглядається у якості елемента довіри індивідуума до себе. Зокрема, (Скрипкіна, 2002) важливе значення в структурі довіри до себе надає двом структурам: когнітивній та афективній, взаємодія яких дозволяє адекватно оцінити ситуацію для вибору оптимального варіанту поведінки.

У своїй (Савчин, 1996) розглянув феномен «життєвий простір». Учений визначив його як психологічну реальність, сконструйовану з ряду ймовірних подій, що можуть вплинути на поведінку особистості в конкретний проміжок її життя. За його переконаннями, не лише зміни, які відбуваються у навколишньому світі, зумовлюють вплив на життєвий простір особистості загалом та її життєві плани зокрема. Але й зміни у цьому просторі особистості також можуть вплинути на навколишній світ. Тому важливою функцією життєвого простору як такого вчений вважав поведінку особистості та виведення її з тотальності згаданих вище подій.

Сформованість особистісної суверенності та самоцінності в юнацькому віці створює передумови для планування та самоорганізації, що є надзвичайно важливим (Москаленко, 2005).

На питанні про критерії сформованості життєвої перспективи особистості, важливими конструктами якої є життєві цілі та плани, зосередив свою наукову увагу (Варбан, 1999). За позицією вченого, такими критеріями є:

- тривалість життєвої перспективи стосується здатності особистості визначати свої життєві цілі та конструювати життєві плани у великих часових вимірах, що забезпечує її задоволення власним життям і психологічну стійкість;
- оптимістичність життєвої перспективи як співвідношення позитивних і негативних очікувань щодо досягнення особистістю власних життєвих цілей і реалізації життєвих планів;

- диференційованість життєвої перспективи, тобто спроможність особистості визначати свої життєві цілі та життєві плани в контексті близького, віддаленого чи далекого часового проміжку;

- реалістичність життєвої перспективи, тобто здатність особистості визначати для себе такі життєві цілі та конструювати такі життєві плани, які з великою ймовірністю реалізуються в майбутньому, адже для цього є надійні засади у теперішньому.

Життєвий стиль юнаків вирізняє такі особливості: їх прагнення до самоактуалізації та самореалізації, а саме до певної автономії, яке засвідчує усвідомлення і рефлексія; соціально-професійно спрямовані стратегії поведінки (адаптивні та дезадаптивні); бажання досягати успіхів самостійно, посилення внутрішнього локусу контролю. В роботі (Левенець, 2006) обґрунтовано, що показниками узгодженості життєвої перспективи в зв'язку з набуттям особистістю суверенності в людини юнацького віку є: оптимістичність, самовизначеність, диференційованість образу майбутнього, сформованість утворень ціннісно-сислової сфери, настановлення на самоактуалізацію.

Варто зазначити, що в юнацькому віці, окрім цілепокладання та бажання успішного працевлаштування постає важливе питання щодо побудови ефективних та гармонійних стосунків із протилежною статтю. А умовою для створення таких стосунків є набуття особистістю психологічної суверенності та самоцінності. (Просандеєва, 2007) виділяє три основні складові успішного шлюбу й адекватних особистісних меж партнерів у ньому: свобода, відповідальність і любов. Подружжя – це союз відносин, заснованих на любові, взаєморозумінні, водночас повага до особистісної суверенності один одного. Там, де є реальна або уявна влада одного над іншим, можна стверджувати про нездорові, деструктивні та незрілі стосунки. Також відсутність відповідальності призводить до співзалежності в подружній парі. Вчена запропонувала рекомендації для подружжя щодо збереження особистісних кордонів:

- закон відповідальності (партнери відповідальні один перед одним, але не один за одного);
- закон влади (щось у владі людини, а щось ні (не у владі змінити інших));
- закон поваги (якщо людина хоче, щоб інші поважали її особистий простір, то теж має поважати простір інших);
- закон спонукальних причин (партнери повинні мати можливість сказати «ні», якщо не можуть щиро сказати «так»);
- закон об'єктивної оцінки (члени подружжя повинні дати оцінку того болю, яку завдають іншим, проводячи кордон особистої власності);
- закон реакції (слід вживати заходів для вирішення виниклих проблем відповідно до переконань, бажань і потреб);
- закон ініціативності (аби закінчити щось, слід виявляти ініціативу, а не бути пасивним);
- - закон відкритості (необхідно доводити до відома інших, де проходять межі особистого простору).

**Висновки.** Отже, провівши теоретичний аналіз матеріалу щодо зв'язку суверенності та самоцінності особистості можемо стверджувати, що дані психологічні феномени є надзвичайно важливими структурними компонентами психологічно зрілої людини та забезпечують її ефективний, гармонійний розвиток та становлення. Психологічна суверенність є основою для формування особистісної самоцінності юнаків через усвідомлення власних сильних сторін, а також можливості до самореалізації.

**Перспективи подальших розвідок.** Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному теоретичному розгляді понять «психологічна суверенність», «психологічний простір», «самоцінність» «особистісні межі» віднахоження спільного та відмінного в цих психологічних феноменах, також проведення емпіричних досліджень із залученням різних вікових категорій респондентів задля прослідковування динаміки розвитку особистісної суверенності а також самоцінності, співставлення рівня їх розвитку на

різних вікових етапах. Окрім цього, на нашу думку, варто звернути увагу на гендерний аспект, а саме особливості формування психологічної суверенності й самоцінності у чоловіків та жінок, визначальні фактори цих явищ, способи їх прояву, інтеріоризацію та екстеріоризацію. Доречно дослідити наявність зв'язку між самоцінністю та самооцінкою і розробити дієві практичні рекомендації, щодо підвищення самоцінності та нормалізації самооцінки у людей, які відчують певні складнощі пов'язані з цими сферами особистісного розвитку.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Білоножко, А. В. (2015). Дослідження структурних компонентів та особистісних детермінант психологічного здоров'я. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 1(46), 23-30.
- Бондаренко, О. Ф. (1996). *Психологічна допомога особистості*. Харків: Фоліо.
- Варбан, М. Ю. (1999). *Рефлексія професійного становлення у студентські роки*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
- Коширець, В. В. (2016). Суверенність психологічного простору молодшої людини в контексті становлення її особистісної зрілості. *Психологічні перспективи*, 28, 151-163. Взято з <http://psychopropects.eenu.edu.ua/index.php>.
- Левенець, А. Є. (2006). *Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Максименко, С. Д. (2006). *Генезис існування особистості*. Київ: Видавництво ООО «КММ».
- Москаленко, В. В. (2005). *Соціальна психологія*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Савчин, М. В. (1996). *Психологія відповідальної поведінки*. Київ: Україна-Віта.
- Просандєєва, Л. Є. (2007). Концептуальні засади теорії самоцінності. *Актуальні проблеми психології*, 7, 13, 282-288.
- Скрипкіна, Т. П. (2002). Довіра до себе як умова розвитку особистості. *Питання психології*, 1, 95-103.
- Таций, М. (2011). Розвиток психологічної захищеності як базової потреби особистості. *Наука і освіта*, 11. Взято з [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/11\\_2011/44.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/11_2011/44.pdf).
- Титаренко, Т. М. (2008). Життєві завдання як практики самоконституювання особистості. *Соціальна психологія*, 6, 3-11.

### REFERENCES

- Bilonozhko, A. V. (2015). Doslidzhennia strukturykh komponentiv ta osobystisnykh determinant psykholohichnoho zdorovia [Research of structural components and personal determinants of mental health]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 12: Psykholohichni nauky*. 1(46). 23-30 [in Ukrainian].
- Bondarenko, O. F. (1996). *Psykhologichna dopomoha osobystosti* [Psychological assistance of the individual]. Kharkiv: Folio. [in Ukrainian].
- Varban, M. Yu. (1999). *Refleksiiia profesiinoho stanovlennia u studentski roky* [Reflection on professional development during student years]. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv. [in Ukrainian].
- Koshyrets, V. V. (2016). Suverennist psykholohichnoho prostoru molodoi liudyny v konteksti stanovlennia yii osobystisnoi zrilosti [Sovereignty of the psychological space of a young person in the context of the formation of his personal maturity]. *Psykhologichni perpektyvy*, 28, 151-163. Vziato z <http://psychopropects.eenu.edu.ua/index.php>. [in Ukrainian].
- Levenets, A. Ye. (2006). *Psykhologichni osoblyvosti stanovlennia zhyttievoi perspektyvy v yunatskomu vitsi* [Psychological features of the formation of life prospects in adolescence]. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Natsionalnyi pedahohichniyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. [in Ukrainian].

- Maksymenko, S. D. (2006). *Henezys isnuvannia osobystosti [The genesis of the existence of personality]*. Kyiv: Vydavnytstvo OOO «KMM». [in Ukrainian].
- Moskalenko, V. V. (2005). *Sotsialna psykholohiia [Social Psychology]*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. [in Ukrainian].
- Savchyn, M. V. (1996). *Psykhologhiia vidpovidalnoi povedinky [Psychology of responsible behavior]*. Kyiv: Ukraina-Vita. [in Ukrainian].
- Prosandieieva, L. Ye. (2007). Kontseptualni zasady teorii samotsinnosti [Conceptual principles of the theory of self-worth]. *Aktualni problemy psykholohii*, 7, 13, 282-288. [in Ukrainian].
- Skrypkina, T. P. (2002). Dovira do sebe yak umova rozvytku osobystosti [Self-confidence as a condition for personal development]. *Pytannia psykholohii*, 1, 95-103. [in Russian].
- Tatsyi, M. (2011). Rozvytok psykholohichnoi zakhyschenosti yak bazovoi potreby osobystosti [Development of psychological security as a basic need of the individual]. *Nauka i osvita*, 11. Vziato z [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/11\\_2011/44.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/11_2011/44.pdf). [in Ukrainian].
- Tytarenko, T. M. (2008). Zhyttievi zavdannia yak praktyky samokonstytuiuvannia osobystosti [Life tasks as practices of self-constitution of personality]. *Sotsialna psykholohiia*, 6, 3-11. [in Ukrainian].

## PERSONAL SOVEREIGNTY AS A PREREQUISITE FOR INTRINSIC VALUE FORMATION IN ADOLESCENCE

**Olena Hlavinska**

Candidate of Psychological Sciences;  
Associate Professor at the Department of General Psychology and  
Psychological Diagnostics  
Rivne State University of Humanities.  
<https://orcid.org/0000-0003-3967-2595>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.289>

**Abstract.** *The article is devoted to the study of the formation of intrinsic value and psychological sovereignty of the individual in adolescence, as an independent psychological and physiological entity, although formed under the influence of many factors, but, in a sense, is an independent unit, namely in adolescence. human and then personal sovereignty becomes extremely important. Accordingly, a person on the basis of the acquisition of personal sovereignty is formed and intrinsic value, which is a psychosocial spiritual and moral phenomenon. Sovereignty develops in ontogenesis through qualitative changes in personal boundaries connected with aspects of physical, social and psychological well-being. Personal psychological sovereignty is closely linked to the psychological space. Psychological space includes a set of physical, social and specific psychological phenomena that represent a person, such as: territory, objects, attitudes. It becomes the determining factor for the human when it makes personal meaning, and therefore the boundaries of psychological space are represented by personal physical and psychological characteristics. The intrinsic value of the individual is manifested in the totality of sensory-mental resourcefulness of the individual and determines his psychological ability to withstand external negative influences. The concept of personal "psychological space" characterizes his social and inner world, achievements, goals, principles and life strategy. Sovereignty of personal psychological space contributes to separation from other people, and is also a condition for the formation of individual style. The formation of personal sovereignty and intrinsic value in adolescence creates the background for planning and self-organization. If the identity in adolescence does not achieve psychological sovereignty and, consequently, intrinsic value, he becomes prone to addiction, in particular, psychological addiction. An author's questionnaire was developed and a survey among for-year students was conducted. This survey directed on*

*identification the connection between the concepts of psychological sovereignty and intrinsic value. It was found that the sensitive period for the development of intrinsic value, as well as the sovereignty of the individual is adolescence and early adulthood based on current tasks of life development, mental neoplasms and identity formation*

**Key words:** *personality sovereignty, intrinsic value, self-image, self-esteem, self-consciousness, value-semantic determinants, self-development, neoplasm.*

*Стаття надійшла до редакції 25.04.2022*

УДК [159.923:159.924]:355.01.378

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/praprv.v1i18.281>

## ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ПРОБЛЕМА ВИЩОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті автор порушує проблему підвищення рівнів емоційної стійкості здобувачів вищої освіти у зв'язку з переживанням ними колективної травми через негативний вплив надзвичайно потужних дестабілізуючих емоціогенних факторів, принесених в Україну повномасштабною війною. Цей висновок підтверджується результатами емпіричного дослідження, проведеного на другому місяці повномасштабних бойових дій. Отримані дані засвідчили послаблення навчальної мотивації і погіршення результатів навчання у помітної частини здобувачів вищої освіти, котрі пояснювали це явище не так екстремальними життєвими обставинами, як емоційними реакціями на них. Як було з'ясовано, у представлених студентами характеристиках цих реакцій переважають модальності, які підтверджують їх силу та негативний знак («нервові», «негативні») та дестабілізуючий вплив на психічну (зокрема на інтелектуальну) діяльність (стрес, тривожність, хвилювання, агресія, невизначеність, напруження, виснаження, спустошеність, апатія, пригніченість, паніка).*

*Констатована ситуація потребує розв'язання, що, на думку автора, може бути реалізовано шляхом створення оптимальних психолого-педагогічних умов для психологічної підтримки здобувачів вищої освіти задля підвищення їхньої емоційної стійкості з боку науково-педагогічних працівників, усіх служб закладу вищої освіти та, зокрема, професійних психологів.*

**Ключові слова:** емоційна стійкість, екстремальні умови, емоціогенна ситуація, здобувачі вищої освіти, заклад вищої освіти, психологічна підтримка.

**Постановка проблеми.** Сьогодні очевидним є те, що ситуація війни в Україні містить у собі численні ризики для функціонування емоційної сфери особистості, порушуючи її спроможність протистояти впливу травматичних воєнних подій та викликаних ними потужних стресорів.

Незважаючи на попередній досвід виживання в екстремальних умовах пандемії, нові суворі обставини суттєво позначаються на якості життєдіяльності кожної людини, у тому числі – на результатах навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, які знижуються певною мірою не тільки через несприятливі для навчання обставини, але й внаслідок їх глибокого й інтенсивного переживання.

Згідно з відгуками пересічних людей, у тому числі студентів і магістрантів закладів вищої освіти, в умовах, коли в країні гинуть люди і навіть відносно безпечні місця знаходяться під загрозою ракетних ударів, складно зосередитись на навчанні, бо серце стискається від болю і скорботи, ненависті до ворога і прагнення бути корисним своїй країні. У такому стані, коли життєві події сприймаються крізь призму війни, коли у відповідь на стрес уповільнюються інтелектуальні процеси, важко сконцентруватись на навчанні, виконувати навчальні завдання.

Відтак вища школа стикнулася з проблемою, яка стосується оптимального забезпечення освітнього процесу на тлі отриманої колективної травми, якої зазнали всі українці. Адже у цій складній емоціогенній ситуації вкрай важливо зберегти здатність адекватно мислити і успішно працювати, що значною мірою залежить від емоційної

стійкості, її стресозахисного та адаптаційного потенціалу, що так необхідний для подолання негативних переживань, збереження психологічного благополуччя особистості (Амінієва, 2012), налаштування на продуктивну діяльність з отримання належної професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Проблема емоційної стійкості особистості привертає особливу увагу дослідників у час зростання кількості і сили шкідливих впливів, помітного підвищення стресогенності сучасного соціального і природного середовища. І це не випадково, адже, як стверджує Султанова, «до дії екстремальних факторів найбільш чутливим виявляється саме емоційний апарат, котрий першим реагує на стресову ситуацію» (2011, с.115).

У зв'язку з цим вчені приділяють неабияку увагу аналізу сутності цього феномена (Амінієва, 2012; Андрусік, 2020; Анікеєнко, 2007; Дзвоник, 2016; Кравчук, 2014; Малхазов, 2022; Султанова, 2011). Зроблені ними висновки утворюють підстави для виокремлення низки характеристик емоційної стійкості, що виявляються передусім у здатностях особистості не піддаватись негативним впливам та контролювати свої емоції попри підвищення емоційного збудження, поводитись адекватно у будь-яких (у тому числі екстремальних) умовах, зберігати працездатність та успішно виконувати необхідну діяльність.

Визнане авторами розуміння емоційної стійкості як важливої детермінанти психічного й фізичного здоров'я особистості та передумови для її успішної діяльності спонукає цілком закономірний інтерес до вивчення можливостей розвитку зазначеної якості та подолання емоційної лабільності й емоційної ригідності. Зокрема проблемі розвитку емоційної стійкості здобувачів вищої освіти приділяють свою увагу Любомський & Каткова, 2017; Котова, 2017; Якимчук & Якимчук, 2020; Шульженко, 2021; Дьоміна, 2015; Шейко, 2017.

На наш погляд, розв'язанню порушеної проблеми істотно допомагають, праці, присвячені питанням розвитку емоційної стійкості осіб, які потрапили під вплив травматичних подій (Малхазов, 2018); особливостей переживання ними екстремальних (травмуючих) ситуацій (Туриніна, 2017; Оніщенко, 2012; Кісарчук, Омельченко, Лазос, Литвиненко & Л. Царенко, 2015; Черкаська, 2020).

Водночас нашу увагу привернули теоретичні висновки вчених, котрі досліджують проблему емоційної стійкості з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей емоційних переживань та станів (Антонець, 2016; Шульженко, 2018) як критеріїв її розпізнавання та оцінювання (Малхазов, 2017).

**Мета статті.** Наше дослідження ми вважаємо однією з можливостей розв'язання проблеми стабілізації емоційної стійкості здобувачів вищої освіти в умовах війни. Метою цієї розвідки є вивчення змісту актуальних емоційних переживань студентської молоді та їх впливу на рівень продуктивності навчальної діяльності, що є важливим показником емоційної стійкості.

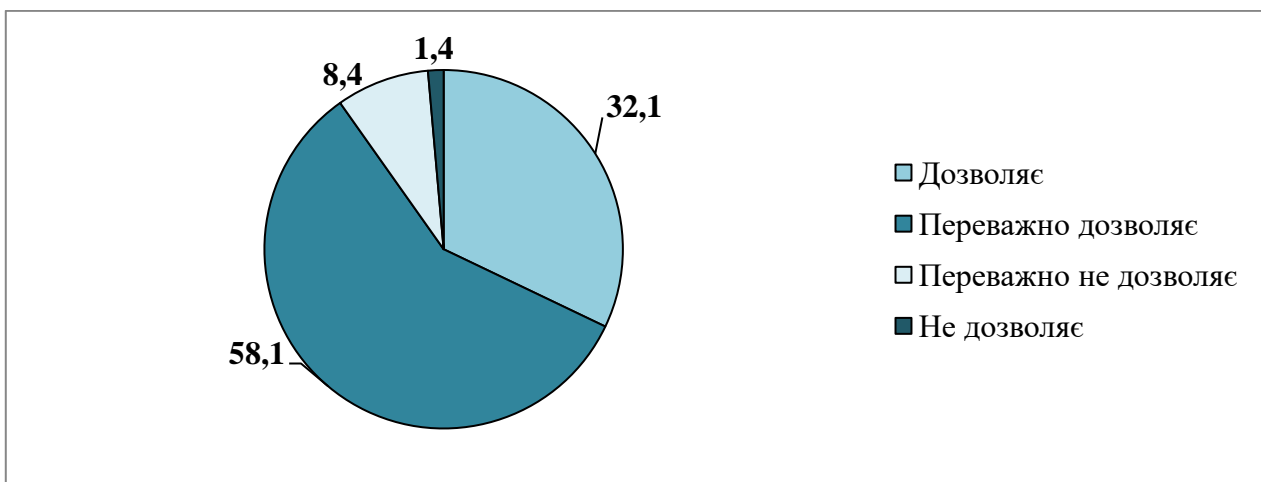
**Виклад основного матеріалу дослідження.** Незважаючи на порівняно коротку тривалість широкомасштабних воєнних дій, сьогодні накопичується певний емпіричний матеріал, який відображає картину емоційного реагування на них студентів. Так, дані опитування здобувачів освіти (школярів і студентів), отримані онлайн-інститутом Projector і студією онлайн-освіти EdEra, засвідчують наявність у респондентів труднощів, які виявляються у труднощах щодо зосередженості на навчанні (84%), сумнівах стосовно його доречності (23%) та переживанні «провини вцілілого» (39%) (Психологічні труднощі, мотивація та відновлення. Як викладати в умовах війни.; 2022).

Згідно з інформацією прес-центру психологічної служби Львівського національного університету імені Івана Франка, на сучасному етапі війни переживання їх клієнтів виявляються здебільшого у станах тривожності, провини, страху, депресії і спричинені переоцінкою цінностей, емоційним вигоранням, виснаженням. Як було зазначено в цьому повідомленні, по допомогу до психологів нерідко звертаються клієнти, які втратили

мотивацію і не мають достатніх сил для подальшої навчальної або викладацької праці, прагнуть знайти душевну рівновагу і позбутись руйнівних переживань ненависті і агресії. До того ж у психологів з'явилося нове завдання, що вимагає роботи з проблемами адаптації переміщених осіб, страху за життя близьких людей (Психологічна служба Університету: активна робота на фронті ментального здоров'я, 2022).

Заслуговують на увагу дані опитування здобувачів вищої освіти (1041 респондент) стосовно особливостей їхнього навчання у воєнний період, проведеного у Рівненському державному гуманітарному університеті в квітні 2022 року.

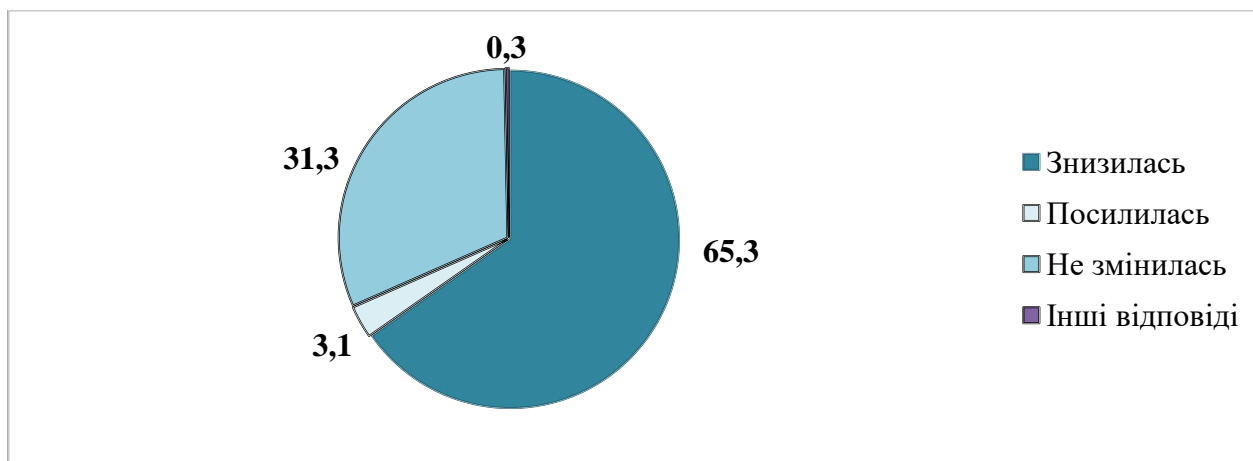
Як було з'ясовано, більшість опитаних студентів (90,2%) знаходяться в Україні і сприймають сьогоденну ситуацію як таку, що містить певні загрози, пов'язані передусім з повітряними тривогами (непокоять 81,1% з тих, хто залишився на Батьківщині). Більш небезпечною вона виявилась для 7,7% молодих людей, які стикнулись із випадками бойових дій. Тільки 7,3% респондентів повідомили, що проживають у спокійному місті. При цьому опитані повідомили, що схарактеризовані обставини дають їм змогу (зазначили 32,1% осіб) або переважно дозволяють (стверджують 58,1% осіб) здійснювати навчальну діяльність. Водночас певна частина студентів (близько 100 осіб) стверджували, що умови, в яких вони перебувають, частково (8,4%) або повністю (1,4%) перешкоджають навчанню (рис. 1).



**Рис. 1. Кількісні показники визнання студентами своєї можливості-неможливості здійснювати навчальну діяльність в умовах війни**

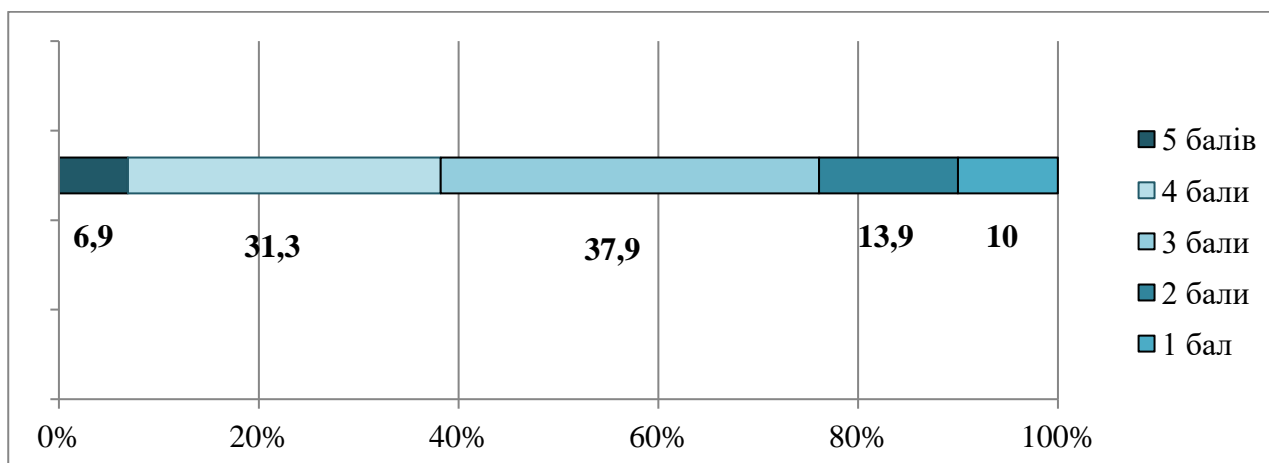
Важливо підкреслити, що переважна більшість учасників опитування задекларували своє прагнення продовжувати навчання, але, як було зазначено у відповідях, мають такі можливості лише 64,4% молодих людей. Подальші життєві плани 35,6% здобувачів змінились у зв'язку з тим, що вони тимчасово змушені відволіктись на інші проблеми (допомагають своїм родинам, займаються волонтерством або вступили до територіальної оборони чи служать в ЗСУ тощо). Проте вони сподіваються на розв'язання цих проблем у найближчій або трохи віддаленій перспективі, яку пов'язують із завершенням війни.

Попри висловлене бажання вчитись подальші відповіді респондентів засвідчили наявність певних негативних тенденцій у їхній мотиваційній сфері. Цей факт визнали 65,3% студентів, котрі заявили про зниження у них рівнів навчальної мотивації. На думку значно меншої кількості молодих людей, їхні мотиви стосовно навчання не змінились (31,3%), а підвищення спонук до учіння зафіксували тільки у 0,3% респондентів (рис. 2).



**Рис. 2. Визнання здобувачами вищої освіти стану власної навчальної мотивації (у %)**

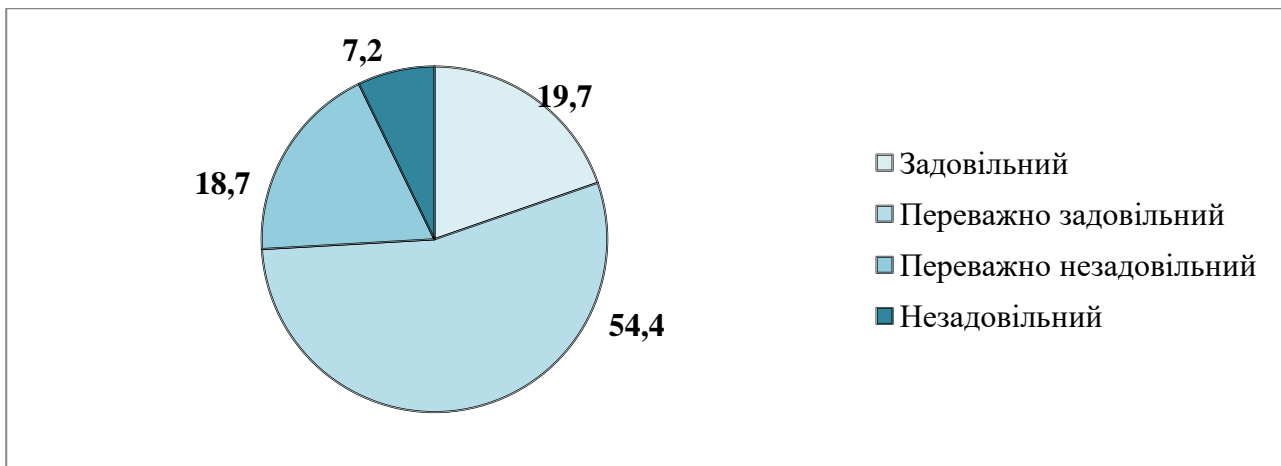
Відтак досить стриманими виявились оцінки студентами власних навчальних досягнень – у межах шкали від одного до п'яти балів, в якій п'ять є найвищим балом, опитані оцінили свої результати навчання під час війни здебільшого на 3 (37,9% опитаних) та 4 (31,3% опитаних) бали, а окремі учасники були ще критичнішими і поставили собі 2 (13,9%) та 1 (10%) бали. Тільки 6,9% здобувачів освіти вважали свою діяльність успішною, що відобразили у найвищій оцінці в 5 балів (рис. 3).



**Рис. 3. Кількісні показники щодо оцінювання здобувачами вищої освіти своїх навчальних досягнень (%)**

При цьому переважна більшість респондентів пояснювали таку ситуацію погіршенням психічного стану, що відчутно заважає навчанню. У своїх відповідях вони використовували ключове слово «переважно» і характеризували його як переважно задовільний (54,4%) та переважно незадовільний (18,7%) – тобто такий, що лише частково задовольняє потребу в душевній рівновазі. Повністю незадовільним свій психічний стан вважали 7,2%, і лише 19,7% оцінили його як задовільний (рис. 4).

З отриманих відповідей стає зрозумілим, що здобувачі освіти глибоко переживають те, що відбувається в Україні. У їхніх переживаннях відображаються почуття мільйонів українців, які вболівають за свою країну, тривожаться за рідних, болісно сприймають страждання людей і мріють про перемогу.



**Рис. 4. Кількісні показники щодо характеристик психічних станів, які переживають здобувачі вищої освіти (%)**

Зокрема у своїх відповідях на питання про те, які почуття студенти переживають під час війни, вони не лише повідомляли про їх модальність, але й нерідко давали значно ширший опис, висловлюючи свої думки і сподівання. Прикладом цього можуть бути такі висловлювання:

«Які почуття? ЖАХЛИВИ! У нас війна...злість, скорбота, сум, ... патріотизм присутній, і за рахунок нього ми й тримаємося!»;

«Нерозуміння (як може таке жахіття відбуватися в 21 столітті), біль за тих людей, які залишились без дому, невизначеність (ніхто не знає, що буде далі), злість до тих, хто приходять на наші землі і забирає життя в невинних»;

«Наші почуття не можуть зрівнятись з почуттями тих людей, яких гвалтують, де поруч з ними лежать мертві тіла, де немає що їсти і пити, тих, які втратили родичів, і не можуть навіть їх поховати, тих дітей, у яких відібрали дитинство і які взагалі ні в чому не винні»;

«Страшно за Україну і за наших людей, бо вони помирають, але я впевнена, що ми переможемо і все в нас буде добре!»;

«Батько на фронті, кожен день не знаю чого чекати».

Ці висловлювання засвідчують, що наслідком переживання воєнних подій є неоднозначні поведінкові реакції, які за ознакою активності можна віднести до двох великих груп:

- пасивні, що виявляються у небажанні щось робити, нездатності зосередитись на діяльності, прагненні відгородитись від травмивних подій, (приклади відповідей: «переживаю постійний стресовий стан, який не дає змоги сконцентруватись на навчанні»; «не маю бажання що-небудь робити, хочу сховатись від усього світу, дуже хочеться вірити, що скоро все закінчиться»; «важко зосередитись на будь чому»);

- активні, які характеризуються прагненням діяти заради благородної мети (приклади відповідей: «переживаю почуття страху, тривоги за рідних за хлопців, які захищають нашу країну, проте не можу допомогти в цій ситуації нічим, крім волонтерства», «допомагаю своїм рідним пережити цей складний час»). При цьому студенти нерідко висловлювали свої бажання і прагнення, що переважно концентрувались навколо трьох тез: прагнення перемоги і миру; бажання бути корисним; бажання сховатись від усього, що відбувається.

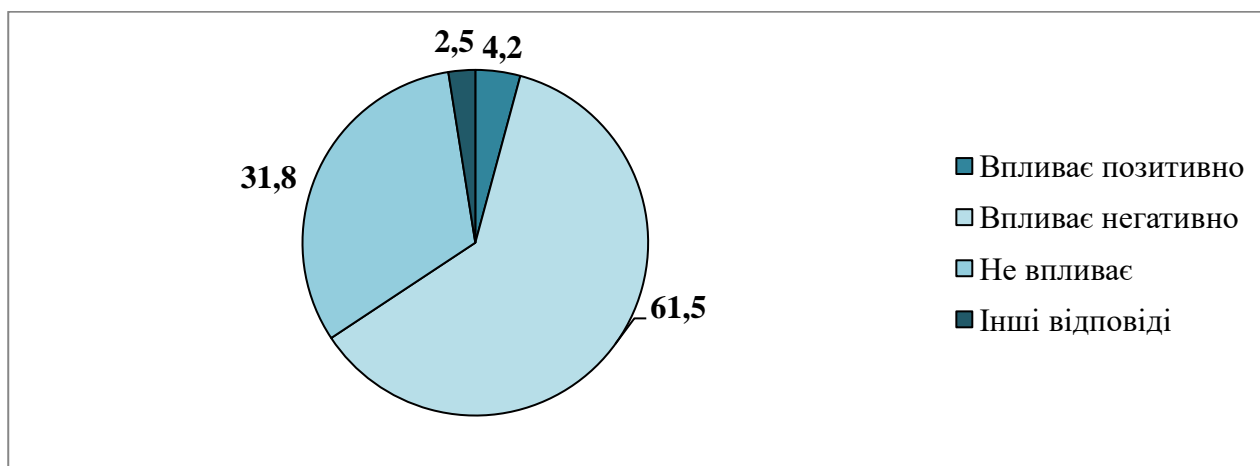
Під час аналізу змісту домінуючих переживань учасників опитування (885 модальностей емоційних станів, емоцій і почуттів, про які повідомили 821 студент) було виявлено превалювання у них негативного знаку, що був приманний для 73,4% емоційних реакцій. У широкому сенсі студенти визначали їх як «складні», «нервові», «негативні», що

виявлялись як стрес, тривожність, хвилювання, агресія, невизначеність, напруження, виснаження, спустошеність, безсилля, втома, апатія, пригніченість, паніка.

Означені прояви конкретизувались здебільшого в негативних емоціях і почуттях страху (18,9%) та тривоги (15,7%), а також злості, болю, смутку, ненависті, гніву і люті, розпачу, відчаю, жаху, жалю, горя, печалі, туги, скорботи, безнадійності, невпевненості, зневіри, зневаги, провини, образи, обурення, огиди, сорому. Утім у цій різноплановій палітрі було виокремлено прояви позитивних переживань, що становили 24,6% від усієї констатованої кількості, і відображали патріотичні почуття віри у перемогу, гордості за країну та її захисників, надії на краще майбутнє.

Про небайдужість здобувачів освіти до того, що відбувається в країні, додатково свідчили відповіді, в яких вони позначали свої емоції словом «переживання» (7,6%). Зі слів опитаних, нам стало відомо, що їхні переживання позначаються, як правило, на результатах навчальної діяльності. Такий вплив 61,5% з них вважали негативним і стверджували, що їхні думки постійно пов'язані з війною та з тими випробуваннями і небезпеками, які вона принесла країні і її громадянам, їм важко зосередитись на навчанні та готуватись до занять.

Не зазнали негативного впливу через свої емоційні стани 36% респондентів: 31,8% з них повідомили, що вони не потерпають від своїх переживань, а для 2,4% молодих людей вони виявились стимулом для подальшого навчання (рис. 5).



*Рис. 5. Думки здобувачів вищої освіти щодо впливу психічних (емоційних) станів на якість навчальної діяльності*

Зважаючи на констатовану чутливість більшості здобувачів освіти до принесених війною емоціогенних ситуацій, зниження рівнів навчальної мотивації та погіршення результативності навчання, маємо підстави стверджувати, що такі молоді люди не володіють достатнім рівнем емоційної стійкості і потребують допомоги, щоб уникнути зайвого напруження, зберегти інтерес до навчання та забезпечити його успішність, знизити рівень травматичності емоціогенних факторів. Констатоване завдання можна реалізувати шляхом посилення психологічної підтримки студентів у подоланні наслідків психотравмуючих подій на всіх можливих у закладі вищої освіти рівнях: від викладача, котрий реалізує релаксаційну і психотерапевтичну функції педагогічної діяльності під час занять, до кожної служби закладу, яка створює сприятливі умови для користування студентами освітніми послугами, а за потреби – до професіоналів в галузі надання психологічної допомоги.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Актуальність проблеми емоційної стійкості здобувачів вищої освіти набула особливого значення в умовах війни, яка будучи потужним емоціогенним фактором, вкрай негативно позначається на їхній життєдіяльності, у тому числі – призводить до помітної астенизації емоційних реакцій, зниження рівня опірності

їх впливу і, як наслідок, до погіршення результативності навчальної діяльності частини студентів.

Для підвищення емоційної стійкості та оптимізації результатів здобуття вищої освіти необхідно посилити психологічну підтримку, яка має бути реалізована у закладі вищої освіти для створення безпечних, комфортних (у психологічному розумінні) умов навчання.

У зв'язку з цим викликають інтерес питання, які бачаться перспективними для подальших досліджень і стосуються розроблення програм такої підтримки в умовах он-лайн спілкування зі здобувачами освіти з допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Амінєва, Я. Р. (2012). Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій. *Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*, 20, 18, 10-14.
- Психологічна служба Університету: активна робота на фронті ментального здоров'я. (2022). Взято з <https://lnu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba-universytetu-aktyvna-robot-na-fronti-mentalnoho-zdorov-ia/>.
- Психологічні труднощі, мотивація та відновлення. Як викладати в умовах війни. (2022). Взято з <https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/>.
- Султанова, І. (2011). Теоретизування щодо визначення змісту поняття «емоційна стійкість». *Психологія і суспільство*, 4 (46), 115-118.

### REFERENCES

- Aminieva, Ya. R. (2012). Emotsiina stiiikist osobystosti yak odna z determinant efektyvnoho podolannia skladnykh zhyttievvykh sytuatsii [Emotional stability of the individual as one of the determinants of effective overcoming of difficult life situations]. *Visnyk DNU. Serii: Pedagogika i psykholohiia*, 20, 18, 10-14. [in Ukrainian].
- Psykhologichna sluzhba Universytetu: aktyvna robota na fronti mentalnoho zdorovia* [Psychological service of the University: active work on the front of mental health]. (2022). Vziato z <https://lnu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba-universytetu-aktyvna-robot-na-fronti-mentalnoho-zdorov-ia/>. [in Ukrainian].
- Psykhologichni trudnoshchi, motyvatsiia ta vidnovlennia. Yak vykladaty v umovakh viiny* [Psychological difficulties, motivation and recovery. How to teach in war]. (2022). Vziato z <https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/>. [in Ukrainian].
- Sultanova, I. (2011). Teoretyzuvannia shchodo vyznachennia zmistu poniattia «emotsiina stiiikist» [Theorizing to determine the meaning of the concept of "emotional stability"]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, 4 (46), 115-118. [in Ukrainian].

## EMOTIONAL STABILITY OF EDUCATORS IN WAR CONDITIONS AS A PROBLEM OF HIGHER EDUCATION

**Olha Dzhezhera**

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

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.281>

**Abstract.** *In the article, the author raises the issue of increasing the levels of emotional resilience of higher education seekers in connection with their collective trauma due to the negative impact of extremely powerful destabilizing emotional factors brought to Ukraine by a full-scale war. This conclusion is confirmed by the results of an empirical study conducted in the second month of full-scale hostilities. The obtained data testified to the weakening of learning motivation and deterioration of learning outcomes in a significant part of higher education students, who explained this phenomenon not so much by extreme life circumstances as by emotional reactions to them. It was found that the characteristics of these reactions presented by students are dominated by modalities that confirm their strength and negative sign ("nervous", "negative") and destabilizing effects on mental (including intellectual) activities (stress, anxiety, anxiety, aggression), uncertainty, tension, exhaustion, devastation, apathy, depression, panic).*

*The stated situation needs to be resolved, which, in the author's opinion, can be realized by creating optimal psychological and pedagogical conditions for psychological support of higher education seekers to increase their emotional stability by research and teaching staff, all services of higher education and, in particular, professional psychologists.*

**Key words:** emotional stability, extreme conditions, emotional situation, students, higher education institution, psychological support.

*Стаття надійшла до редакції 27.04.2022 р.*

УДК 925 : 159-134-124.14

**Ernest Ivashkevych**

PhD in Psychology, Professor's assistant  
the translator at the Department of English Language Practice  
and Teaching Methodology  
Rivne State University of the Humanities,  
<https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.294>

## PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE DISCOURSE'S ACTUALIZATION

**Abstract.** *In this article there were proposed psychological factors of the discourse's actualization. They are, first of all, psycholinguistic presupposition in the process of communication, quasi- communication or understanding the text is a special kind of logical mastering of information, cognitive explication of frames by means of actualization of a common fund of knowledge of participants in communication about the world, its organization, the place of a person in it and others. Psycho-linguistic presupposition in a case of human implementation of communication or quasi- communication in the cross-cultural environment is characterized by common experience, a common thesaurus, updating of common preliminary information about a certain phenomenon, event, state of affairs, etc., which communicants have. Thanks to psycholinguistic presupposition, discourse creates a zone of intersection of cognitive spaces of communication of participants, which are also narrow from the point of view of their expanding into the process of communication or quasi-communication.*

*It was shown that in the Internet communication psycho-linguistic presuppositions are cognitive in their content. The existence of all possible presuppositions of the person forms its outlook, makes it possible for a broader communicative space. The absence of joint presuppositions makes it impossible for people to understand each other, makes their communication more and more difficult. In this case, on the contrary, people who have joint presuppositions without any complication understand the information, which for representatives of other linguistic culture may seem completely "opaque", difficult for understanding.*

*Consequently, psycholinguistic presupposition in the process of communication or quasi-communication is an implicit component of the meaning of the message (statement) that is real, therefore, this message (statement) can not, in general, be perceived as semantically abnormal one or inappropriate in a certain area of communication or quasi-communication. The second factor was psycholinguistic semantic presuppositions. We analyzed it as a certain semantic component of the message (statement, judgment), the inaccuracy of which in a particular situation makes the message abnormal or inappropriate. We proved, that in the space of communication or quasi-communication there were actualized pragmatic psycho-linguistically marked presupposition, which were a component of the message, the speech genre, and discourse (or a text), were directly related to subjective factors of communication (orientation in different situations of communication or quasi-communication, actualization of social, cognitive, gender, etc., characteristics of people in one communicative act), the absence of which converted a message, speech genre, discourse (or a text), communication in general into inappropriate – such as insincere, unnatural, provocative, that did not conceal positive conditions, which made a success in a whole.*

**Key words:** *psychological factors of the discourse's actualization, psycholinguistic presupposition, psycholinguistic semantic presuppositions, pragmatic psycho-linguistically marked presupposition.*

**Problem's statement.** Traditionally *discourse* has the meaning of an orderly written, but often speech activity of the individual subject. In recent decades the term has become widespread in

humanities and now it has new values. Frequent identification of the text and the discourse are linked, firstly, to the lack of a term equivalent to French and English in some European languages. Secondly, the discourse is nearly to the fact that earlier in the scope of the notion of discourse it had been included only into linguistic practice. In such times when discourse analysis has become a special field of scientific researches it became clear that the meaning of discourse is not limited to written and verbal speech. It also indicates exotic semiotic processes. The emphasis in the paradigm of the interpretation of discourse is placed on its interactive nature. Discourse is, first of all, a language immersed in life, in a social context (for this reason, the concept of discourse is rarely used in relations to ancient texts).

**Analysis of recent researches and publications.** Discourse is not an isolated textual or dialogical structure, because much more meaning within this term acquires paralinguistic accompaniment of a language that performs a number of functions (rhythmic, reference, semantic, emotional and evaluation, etc.). Also discourse is an essential component of socio-cultural interaction (Михальчук & Онуфрієва, 2020).

The use of discourse in the learning process is necessary as one of its important functions is to familiarize those people who are learning a foreign language with samples of speech and the behavior of native speakers of different languages, their ways of presentation of different cultures in different, not unclear situations (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019).

Discourse is also important for the process of mastery of linguistic means which are in need to be studied not in isolation, but in the context. In such a way the discourse shows how a particular language phenomenon is used in one or another language situation. So, **the aim** of our article was to show psychological factors of the discourse's actualization.

**The results of the research and their discussion.** The word "discourse" in French linguistics means speech in general, with some peculiar terminological meaning that is also the same in the individual speech of the person. Throughout of this existence the concept of "discourse" was interpreted ambiguously. Also some scientists considered discourse to be a coherent text (Гончарук & Онуфрієва, 2018). Other scientists regard it as a type of the text. For example, some of them call discourse a collection of texts of a certain thematic direction: 1) *special discourse* – texts of monographs; 2) *popular science discourse* – texts of popular scientific magazines; 3) *didactic (pedagogical) discourse* – texts of textbooks; 4) *legal discourse* – texts of the country's legal system (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019).

Discourse is also called a process associated with a real speech production, which unfolds in time and space in a certain way. Discourse is also interpreted as a dialogue and as a category of speech, having been materialized in the oral or written form, having been completed from semantic and structural points of view. There is a definition of discourse as a social and communicative object, basic psycho-linguistic characteristics of which are determined by contacts with the practical actions which, in their turn, are necessary for the understanding of discourse (Івашкевич & Коваль, 2020).

Over the last decades the concept of "discourse" has become interdisciplinary and was studied by various sciences, each of which imposes its own meaning. For example, cognitive linguistics understand discourse as a complex communicative phenomenon that includes, in addition to the text, extra-linguistic factors (knowledge of the world, thoughts, settings, goals of the addressee) which are necessary for understanding this or that text (Mykhalchuk & Bihunova, 2019). Discourse is understood by us from the standpoint of lingual pragmatics. We'll highlight three stages in people's behavior: a situation, the discourse and the manifestation. In the opinions, discourse is a linguistic implementation of coded relevant constituent and recipient of information. It consists of three components: a plot, a dialect (oriented geographically, by time and social factors) and a dia-type (a discourse field, a discourse register, a discursive modus and the phases of discourse implementation, a design, structuring, a content of presentation, a conclusion, the evaluation, the interactions). The latter indicates that discourse is understood by us as a unique speech act.

So, we identify three psychological approaches to the concept of “discourse”. The first approach, taken from the standpoint of formally or structurally oriented Psychology, defines discourse as two or more sentences connected by their content. The second approach provides a functional definition of discourse as “any way of the language use”. This approach determines the conditionality of the analysis of the functions of discourse by studying the functions of a language in a broad socio-cultural context. The third approach defines discourse as the utterance and puts its meaning on the paradigm of interaction of the form and the functions of the statements. In this case, discourse is understood not as a primitive set of isolated units of the linguistic structure “bigger than sentences”, but it is understood as the integral set of functionally organized, contextualized units of language use.

The expansion of the sphere of use of the concept of “discourse” led to the fact that it is also used in the theory of teaching foreign languages. According to scientists, the borrowing from the linguistics of the term “discourse” and then the application of discursive analysis in the theory and practice of teaching foreign languages are important. This allows us for better distribution of foreign language discursive structures that are characteristics of a particular sphere of communication, since discourse helps to select and make structures of necessary texts, to define the categories of documents. We believe that discursive analysis also allows a specialist who has come across a communicative situation unknown to him/her to acquire the necessary skills to transfer the discursive competence from one discursive space to another one.

Consequently, the introduction of the concept of “discourse” in the theory of teaching foreign languages was not an accidental use of the linguistic term. The notion of “discourse” is used by a number of sciences who have their own points of view from different perspectives. For the theory and practice of teaching a foreign language the understanding of discourse as a unique speech act is important, it is not limited to concrete language expressions, but also has certain extra-linguistic parameters (they are personal and social characteristics).

A few thousand years ago the written form of speech was understood by us as a way to overcome the distance between the speaker and the addressee – the distance both spatial and temporal. This overcoming became possible only with the help of a special technological invention – the creation of a physical medium of information: clay tablets, papyrus, berries, etc. The further development of technologies have led to the emergence of a more complex repertoire of forms of a language and a discourse – such as *printed discourse, telephone conversation, radio broadcasting, correspondence by e-mail*. All these types of discourse are allocated on the basis of the type of information carrier and have their own peculiarities. Communication by e-mail is a special interest as a phenomenon that has been arisen 10-15 years ago, which has received during this time a huge distribution and has a medium position between oral and written discourse. Like a written discourse, electronic discourse uses a graphical way of fixing information, but like oral discourse it differs with passivity and informality. Even more pure example of connections of features of oral and written discourse is communication in the mode of Talk (or Chat), in which two partners of communication “speak” through a computer network: on the one half of the screen the participant of the dialogue writes his/her own text, and on the other hand the half of the text can be seen the initially as so called “displayed text” of another partner. The study of the features of electronic communication is one of the most actively developing areas of contemporary discourse analysis.

The pragma-psychological model of discourse highlights the signs by a way or channels of communication. By means of communication there are distinguished informational means, meaningful and actual ones, serious and not serious means, etc. By the channel of communication we’ll distinguish oral and written, contact and distance, virtual and real types of discourses.

It is worth mention another kind of discourse – it is imaginary ones. A person can use the language without making any acoustic or graphic traces of linguistic activity. In this case the language is also used communicatively, but the same person is both the speaker and the addressee. Due to the absence of easily observable manifestations the imagined discourse is much less studied than oral and written ones. One of the most famous studies of imaginary discourse, or, in traditional terminology, the internal language belongs to N. Mykhalchuk & S. Bihunova (2019).

Under the conditions of various general ways of techniques of teachings, communicative principles, argumentative ones, conflicts and harmonious types of discourse are realized. According to socio-demographic criteria, children, adolescents, men, women, residents of the city and villages, etc., are allocated.

Another approach to the classification of discourse is the classification of some Ukrainian scientists (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, (2019)). They distinguish TV and radio discourses, newspaper, theater, film discourse, literary discourse, discourse in the field of public relations (PR), advertising discourse, also political and religious discourse. As we think, the main criteria for the selection of types of discourse is the degree of formalism of communication, as well as the opposition of oral and written discourse. On the basis of some type of information, the following types of contemporary discourse are distinguished: radio broadcast, printed discourse, telephone conversation, correspondence by e-mail, communication on the Internet. All varieties of discourse have their own peculiarities, their research is actively engaged in the field of contemporary discursive analysis.

So, we identified five types of discourse, which are implemented depending on the situation:

- *Discourse as using different means of some communicative action* (for example, conversation for the purpose of information and education or a pre-arranged discussion).
- *Discourse as means of ideological influence*, that is communicative action, which only takes into account the form of discourse (all forms of ideological justification).
- *Therapeutic discourse* (psychoanalytic conversation between a doctor and a patient).
- *Normal discourse*, which serves to substantiate problematic claims to values (for example, scientific discussion).
- *New forms of discourse* (learning through discourse instead of the discourse as a tool for information and instructions, a model of a free or open discussion).

Larger differences between the types of discourse are described with the help of the concept of the genre. This concept was originally used in literary criticism to distinguish such types of literary pieces of art as, for example, short stories, essays, novels, etc. We have suggested a broader understanding of the term “genre”, which extends not only to literary but also to other language achievements. From this point of view the concept of the genre is used in the discursive analysis quite widely. Exhaustive classification of genres does not exist, but examples can be called household dialogue (conversations), stories (narrative), instruction of using the device, interview, report, political statement, a poem, a novel.

Genres have some fairly stable characteristics. For example, the story, firstly, should have a standard composition (a tie, the culmination, the interlace) and, secondly, has some linguistic features: the narrative contains some events organized in a timed manner, which are described by the same type of grammatical forms (for example, verbs in the past time) and between which there are some connecting elements (the types of unions). The problems of the language specificity of genres are not developed enough. In the researches having been done by us (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019) it was shown that for many genres to emphasize stable formal characteristics is quite difficult. We proposed to consider genres as cultural concepts, lacking stable language characteristics, and further to distinguish types of discourse on the basis of empirically observed and quantitatively measurable parameters – such as the use of past forms of time, the use of adjectives, the use of personal pronouns, etc.

From the point of view of sociolinguistics, two main types of discourse can be distinguished: personal one (individually oriented) and institutional discourse. In the first case, the speaker acts as the personality in the eighth riches of his/her inner world. In the second case the person is a representative of a certain social institution. Personal discourse exists in two main varieties: everyday and existential types of communication.

Consumer communication takes place between well-known people. It is reduced to maintain contacts and to solve everyday problems. The peculiarity of discourse is that this dialogue is dialogical in its essence, proceeds dashed, the participants of the communication know each other

well and therefore communicate by a shorter distance without talking in details about what is being discussed. This conversation is obvious and easy to understand. It is for this type of discourse that we rightly state that verbal communication only complements non-verbal, type of a dialogue, and the main information is transmitted by mimicry, gestures, actions accompanying the process of speech. The specifics of everyday communication are reflected in details in conversational language studies. Everyday communication is a natural source of discourse, organically assimilated from early childhood. This type of discourse is characterized by spontaneity, strong situational dependence, pronounced subjectivity, has logical violations, and it is characterized by structural formality of the expressions. Phonetically here is a fuzzy, fast process of pronunciation. Communicating is provided at the household level, people resort to lowered and slang vocabulary, although statistically speaking words make up no more than 10% of the lexical fund of expressions from colloquial speech. The most important characteristics of units of spoken language is their specific denotative orientation. These words are indicative by their purpose (that is why they are easily replaced by non-verbal signs). In addition, in a narrow circle of well-known people, the limiting (restrictive, passive) function of communication is realized, communicants use those signs that emphasize their belonging to the respective team (family, group words) and they are incomprehensible to outsiders. The fuzziness of the pronunciation correlates with the semantic fuzziness of the units: the meaning of the words is rather mobile, the words are easily replaced by the approximate substitutions, a language in which the pronouns and cries are led have such a presentation: “Well, what are you?” – “So, I’m here, here ...” – “Oh, well, well”.

Household discourse differs in such a way that the addressee has to understand the speaker from the first word. The active role of the addressee in the case of this type of discourse gives the sender more opportunities for quick switching of topics, as well as for easy translation of information into subtext (the irony, a language game, hints, etc.).

In contrast to the household in the paradigm of existential discourse, the attempts are made to reveal their inner world in all its characteristics; communication is widespread, with a richly saturated character; all forms of the language are used on the basis of the literary language; eternal communication is mostly monolithic and it is represented by the pieces of fiction and philosophical and by psychologically introspective texts.

*Exhaustive discourse* can be direct and indirect. *Direct existential discourse* is represented by two opposite views: a semantic transition and a semantic breakthrough. The compositional form of the semantic transition is reasoning; that is verbal expression of thoughts and feelings, the purpose of which is the definition of non-obvious phenomena that are related to the external or inner world of a man. Significant breakthrough is an insight, a sudden understanding of the essence of the matter, a state of heart, a state of things. The compositional-linguistic form of a semantic breakthrough is a text flow of images, a peculiar magma of content, torn apart with its closest mental formations; this may be a coordinate listing of diverse unconnected entities or phenomena, as a combination of incompatible signs or deliberate contradiction. The continuum of consciousness is rebuilt and structured according to new landmarks, which are suggested by certain figurative supports. This restructuring is accompanied by a strong emotional upheaval. That is why similar texts require multiple repetitions, and each repetition is realized by the recipient as the important experience.

*The indirect existential discourse* is the analogous (portable) and allegorical (symbolic) development of the idea through the narrative and description. The narrative is a statement of events in their sequence, the plot and its in-depth development and a superficial recount of events which are essential to the artistic narrative in general. The description is a static characteristic of the obvious, observable phenomena. The narrative and descriptive analogy are based on the stable socially fixed immediate semantic connections, while the parable components of discourse requires a wider cultural context and relies on the active support of the recipient of the speech process.

*Institutional discourse* is a communication within the specified limits of status-role relationships. With proposals of a contemporary society, it is obvious that the following types of institutional discourse can be singled out: political, diplomatic, administrative, legal, military,

pedagogical, religious, mystical, medical, business, advertising, sport, scientific, stage and mass information. This list can be changed or expanded, since public institutions are significantly different from each other and can not be regarded as homogeneous phenomena. In addition, they are historically variable, can merge with each other and occur as some varieties within a particular type. For example, it's problematic to talk about the institutional discourse of numismatists or fishermen. Institutional discourse is allocated on the basis of two system-based attributes: the goals and participants of communication. The purpose of *political discourse* is conquest and maintenance of power. The *pedagogical discourse* is the process of socialization of a new member of a society. The *medical discourse* is the provision of qualified assistance to the person. The main participants in the process of institutional discourse are the representatives of the institute (agents) and the people who appeal to them (clients). For example, it is a teacher and a pupil, a doctor and a patient, a politician and a voter, a priest and a parishioner. Participants in the paradigm of institutional discourse are quite different by their qualities and behavioral precepts: the relationships between a soldier and an officer have many fundamental differences, for example, from the side of relationships between the consumer and the sender of advertising. There is a different degree of openness of discourse, for example, clients in the framework of scientific, business and diplomatic discourse do not differ from agents, whereas clients of political, legal, medical and religious discourse show a sharp difference from the agents of the relevant discourse.

In the paradigm of the *pedagogical discourse* the share of the personal components is quite large (it differs from the linguistic and cultural points of view, for example, different modes of communication between teachers and students are adopted in Ukrainian and American schools; in our country relations between schoolchildren and teachers are traditionally closer than in the USA, but, on the other hand, there is less formal relationship between students and university teachers than in Ukraine.

In scientific and business discourse the personal component is much less pronounced, though, for example, recently traditional impersonal types of communication are rarely used in the genres of scientific articles. Direct existential discourse in the form of a semantic transition is represented in any kind of logical inferences. These forms of discourse are well-lit in psycholinguistic literature. Less studied are types of semantic breakthrough. It should be noted that if a semantic transition with a high degree of probability leads the recipient to the result that was planned by the author, then a successful semantic breakthrough takes a place much less often. In the case of a communicative failure of the semantic transition, one or the other logical errors or deliberate sophistries can be detected, and a failed semantic breakthrough turns into a whole noise, an incomprehensible verbal accumulation. Here, perhaps, it is a suitable analogy with the special quasi-holographic images on the plane circular at this time, the volume depth and the strange sharpness of the image which appears in a particular way of viewing, all other methods disperse the attention and do not lead to stereoscopic effect.

Scientific discourse traditionally attracts the attention of psycho-linguists. Participants in scientific discourse are researchers as representatives of the scientific community, while the characteristic feature of this discourse is the fundamental equality of all participants in scientific communication in the sense that none of the researchers has a monopoly on the truth, and the infinity of knowledge makes each scientist critically treated as the alien, so and to their delights. In the scientific community, the "counterpart", which neutralizes all status features, is accepted. At the same time, scientists differ in their desire to set different barriers for the third-degree, degree of scientific qualification, academic rank and membership in prestigious scientific communities. The diada "the agent – a client", convenient for the description of participants of other types of institutional discourse, in the scientific discourse needs more great modifications. The fact is that the task of the scientist is not only to acquire knowledge, to evaluate it and to report it to the public, but also to prepare new scientists. Therefore, scientists act in several hypostases, while showing various status-role characteristics: a scientist – a researcher, the educator, a scientist – the expert, a popularizer. Clients of scientific discourse are clearly outlined only by its periphery. It is a general

public that reads popular scientific magazines and watches the corresponding TV shows, on the one hand, and the beginning researchers who are studying in chairs and laboratories, on the other hand.

Considering the genres of the scientific language, the authors differentiate discourse them on the basis of two criteria – the unity or integrity of the macro-text and primacy or secondary, and allocate the discourse as the primary monograph, dissertation, the article, and secondary – as the abstract, the review, a thesis. The scholarly colloquial subtext, in which the report and polemical statement is differentiated, does not differ fundamentally the type of thinking, as it was shown in another text, it is a more stronger factor than the form of the person's speech. It deserves our attention to a special study which deals with the monographic preface as a special type of secondary scientific text, which is a meta-text (to know more information about information), in which various types of pragmatic concepts are implemented – introductive ones, exposition and descriptive concepts and others.

The values of scientific discourse are concentrated in its key concepts (truth, knowledge, research), are reduced to the recognition of the world's awareness, the need to multiply knowledge and prove their objectivity, show the personal attitude to the facts and to behave themselves impartiality in the search for truth, to a high degree of accuracy in the wording and show the clarity of thinking.

Such a variety of classifications is a very positive factor. Classification differences in the most cases are not mutually exclusive but complementary by virtue of the principle of uncertainty, and the typology of discourse is chosen by the researcher in accordance with the needs of a particular analysis, since in a real communication the types and subtypes of discourse are mostly superimposed by one another.

Consequently, the concept of discourse is one of the main concepts of contemporary pragmatic Psychology and psycho-linguistics of the text. Despite the fact that the theory of discourse and its typology have long been developed by linguists, there is still no universal definition of this concept, which would include all its aspects; and the unified system of the criteria for the classification of its varieties has not been developed. In such a way there are several classifications of discourse proposed by psychologists, philosophers, culturologists, linguistics.

Discourse is just as dual as the text, since it touches one another on statics, and the other part of the text by its dynamics, but the dynamics are not the way of rationalization of the text, but the dynamics of the living, situational oral speech (or the generated speech), which is the expression of the language as the means of communication.

The relationships between the text and discourse proposed here is by no means indisputable. Typically, discourse is understood as a coherent text (minimal text – a sentence) in conjunction with extra-linguistic factors, which with other factors go beyond the competence of psycho-linguistics. These factors are called *pragmatic* ones. With regard to the text, correlated with the type of any discourse, it is interpreted as an abstract, formal structure that implements itself in the paradigm of discourse. Discourse can be the subject of sociological analysis (for example, interviews).

To begin with, we'd like to note that for a long time in the traditional and recent studies of the media there were ignored the obvious facts that newspapers and television news were a special kind of discourse. The usual approach to the study of media was limited by focusing mainly on the economic, political, social or psychological aspects of the processing of news texts. This orientation was useful from that point of view that it is enabled to identify the main factors involved into the production of news and into the processes of using or influencing these messages to their partner of communication (or to a consumer). Various forms of content analysis have the aim to reach the adequate description of the individual characteristics of the texts of the mass media with the main goal – to identify the features of the relevant contexts (for example, the positive or negative reaction of the audience). The adequacy of this approach was determined rather by the reasonableness of the conceptual apparatus has been used, as well as the sophistication of the statistical processing of the results obtained, rather than the depth of scientific understanding of the texts or messages, just as the texts having been used in mass media.

Otherwise we propose the approach to study the texts, focusing on the study of the very essence of the process of mass communication, such as – on the very speech itself. By this approach, speech communication is not only analyzed in terms, or it is subjected to observation and statistical processing, but also it is studied as a special type of the text by their speech use, which belongs to a specific socio-cultural activity.

What does it mean? This means that the texts used in the space of mass media should be analyzed in terms of their own structural organization. Such structural analysis is not limited to a linguistic description of the semantic structures of isolated words, phrases or even sentences, as in the case of structural Psychology. In our opinion, the texts are characterized by more complex features (such as the relations between the sentences, the characteristics of the general thematic structure, the schematic organization of the text, as well as a number of stylistic and rhetorical parameters).

Texts are used in the mass media, have been submitted by writing or orally in the form of a monologue or a dialogue, received a comprehensive description in this approach. Similarly, we can adequately (we'd like to say, from a sociological point of view) describe the structure and the functions of headings in the texts of newspaper articles, the stylistic and thematic organization of the texts itself. Similarly, texts in the form of interview can be examined from the perspective of changing their roles, for the partners of communication, using different strategies, etc.

Also new is such the approach to the objects, that as we see that many factors and conditions for the presentation of the texts having been used in mass media (from economic conditions to social and institutional procedures for the production of news texts), which can now be clearly correlated with various structural characteristics of these texts. The same applies to the processes of the perception (consumption): understanding, memorizing and reproducing the information contained in the texts which can now be studied in terms of the condition of their textual and contextual (cognitive, social) features of the process of communication.

The words “contextual”, a “context” are used here not in their own psycho-linguistic sense. In psycho-linguistics under the context (from the Latin “contextus”, which means a combination, a communication) is understood the fragment of the text, which contains selected semantic units for the analysis. In psycho-linguistics, micro- and macro-contexts are distinguished. The micro-context is the minimal textual environment of the unit in which it implements its meaning. Macro-context is a text's environment of the studied unit, which allows us to set its function in the text as a whole. Selection of key words of the text is possible only with the use of macro-context.

From the psychological point of view it is necessary to distinguish clearly between the linguistic context and extra-linguistic one (Latin “extra” is the prefix corresponding to the Ukrainian “outside”, “above the context”). From a methodological point of view, in psycho-linguistics the context implies a theoretical construct, which postulates that the linguistic abstracts from the actual speech situation are affirmed as contextual one only by those factors that (due to their influence on the participants of the linguistic event) systematically determine the form, conformity and meaning of the statements.

The theoretical and linguistic concept of “context of expression” is based on the pre-theoretical (extra-linguistic) concept of “context”, which within the framework of its psycho-linguistic paradigm is indeterminated and intuitive. In the context of sociolinguistics under the extra-linguistic context we'll understand the situation of communication with all its components (spatial and temporal ones).

The context is explicit (from English “explicit” is exact, definite, fully expressed) and implicit (from English “implicit” is implied). The implicit context is one of the varieties of presupposition (from Latin “prae” is in front, before + suppositio – it is assumptions, predictions). Since the concept of presupposition is of some interest to psycho-linguistics, it should be considered in more details.

The prototype of a contemporary concept of “presupposition” is the notion of “supposition”. The original scholastic doctrine, well-known as the “opposition”, argued that for a deep understanding of the meaning of the word, first of all, it have to be understood that this (superficial)

meaning implies. Despite the diversity of different approaches to the concept of “presupposition” (logical, linguistic, psycho- linguistic, sociological), two main methodological approaches that can be conventionally called semantic and pragmatic ones are of the greatest interest. In turn, in the semantic approach to the analysis of presuppositions, two directions are singled out. The first comes from the logical-philosophical concept and reaches the English linguistic philosophy. The representatives of the second line, while remaining within the extract of the psycho-linguistic analysis, although with a bias towards philosophy, consider presuppositions as the sentences which logically follow from the press-positioned sentence and their negotiation.

The language “bridge” that connects the experience of the individual with the spiritual culture of all mankind is discourse, and the existence of the phenomenon of aesthetic experience “to”, “posture” and “regardless” of discursive practices is impossible.

The most theories call the discourse “an inalienable communication agent” – it is the bearer and re-transmitter of meanings, ideas, values, images, thoughts, interpretations and other mental and virtual formations. The discourse is also interpreted as a power resource through which social institutions and individuals carry out self-presentation, as well as legitimization, design and promotion of certain images of the reality. The discourses do not reflect a certain abstract external world that is outside a human being, but they themselves create the world and this world looks completely real or true for the subject who speaks.

The foregoing power of discourse lies in the person’s ability to create diverse (social, cultural, political, etc.) identities. However, the set of possible identities is limited and depends on the range of discursive resources, which are available to the individual, which, in turn, is related to his/her social status and culture. Thus, discourse becomes a password for identifying a person, means of him/her realization and the material embodiment of discourse (they are texts in any form: written or oral words, symbols, images, artifacts). The most powerful, in our opinion, discursive resource is capable for bringing people around certain cultural value and ideals. According to our mind, precedent text is the foundation of collective discourse and a criterion for social identification of the person, because each individual acquires by the other subjects a set of texts created by the culture which is the inexhaustible semiotic resource for self-reflection and self-presentation in the paradigm of discourses. In such a way we define case-law texts as rather significant for one or another person in the cognitive and emotional sense, having a person-specific character, that is well-known and wide-ranging environment of this personality.

Thus, contextual use of the terms, that is the discovery of hidden meaning, which implies the concept of a supposition, is related. The medieval doctrine of the supposition indicates the presence of the closest semantic environment of the main value. And with the notion of presupposition there is an indication of peripheral meanings which form a kind of configuration, characteristic features of the semantic field of a certain word. The discursive analysis can lead to a new understanding of those processes of production and use of messages that are rightfully considered the most significant in the study of mass communication.

The concept of discourse is often associated with the types and forms of speech, the principles of constructing a message, its rhetoric, the characteristics of the speech of the individual and groups of people.

The blurredness of the term “discourse” is due to two reasons: the history of formation, when in semantics of “memory” tokens contain signs of their previous use, and the uncertainty of the place of the concept of “discourse” in the system of existing categories and modes of the language expression.

The discourse is a type of communicative activity, an interactive phenomenon, a speech stream that has various forms of the expression (oral, written, para-lingual). They are represented within a specific channel of communication, which is regulated by the strategies and tactics of the participants; the discourse shows the synthesis of cognitive, linguistic, and extra-language (social, psychic, psychological) factors, which are determined by a specific circle of “forms of life”, depending on the subject of communication, has the result of the formation of various speech genres.

Discursive technique is the totality of speech-thinking actions of the partners of communication connected with cognition, comprehension and presentation of the world by a speaker and with the comprehension of the linguistic picture of the world of the addressee or of the listener.

**Conclusions and perspectives of further researches.** So, we proposed *psychological factors* of the discourse's actualization. They are:

1. *Psycholinguistic presupposition* in the process of communication, quasi-communication or understanding the text is a special kind of logical mastering of information, cognitive explication of frames by means of actualization of a common fund of knowledge of participants in communication about the world, its organization, the place of a person in it and others. Psycholinguistic presupposition in a case of human implementation of communication or quasi-communication in the cross-cultural environment is characterized by common experience, a common thesaurus, updating of common preliminary information about a certain phenomenon, event, state of affairs, etc., which communicants have. Thanks to psycholinguistic presupposition, discourse creates a zone of intersection of cognitive spaces of communication of participants, which are also narrow from the point of view of their expanding into the process of communication or quasi-communication.

It was shown that in the Internet communication psycho-linguistic presuppositions are cognitive in their content. The existence of all possible presuppositions of the person forms its outlook, makes it possible for a broader communicative space. The absence of joint presuppositions makes it impossible for people to understand each other, makes their communication more and more difficult. In this case, on the contrary, people who have joint presuppositions without any complication understand the information, which for representatives of other linguistic culture may seem completely "opaque", difficult for understanding.

Consequently, psycholinguistic presupposition in the process of communication or quasi-communication is an implicit component of the meaning of the message (statement) that is real, therefore, this message (statement) can not, in general, be perceived as semantically abnormal one or inappropriate in a certain area of communication or quasi-communication.

2. The second factor was *psycholinguistic semantic presuppositions*. We analyzed it as a certain semantic component of the message (statement, judgment), the inaccuracy of which in a particular situation makes the message abnormal or inappropriate.

3. We proved, that in the space of communication or quasi-communication there were actualized pragmatic *psycho-linguistically marked presupposition*, which were a component of the message, the speech genre, and discourse (or a text), were directly related to subjective factors of communication (orientation in different situations of communication or quasi-communication, actualization of social, cognitive, gender, etc., characteristics of people in one communicative act), the absence of which converted a message, speech genre, discourse (or a text), communication in general into inappropriate – such as insincere, unnatural, provocative, that did not conceal positive conditions, which made a success in a whole.

In our further researches we'll have the purpose to analyze the structure of psycholinguistic presupposition, psycholinguistic semantic presuppositions, pragmatic psycho-linguistically marked presupposition as on the theoretical, so on the empirical levels.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гончарук, Н. & Онуфрієва, Л. (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 24(1), 97-117. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.
- Івашкевич, Ед. & Коваль, І. (2020). Психологічні принципи організації дедуктивного процесу на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. *Проблеми сучасної психології*, 50, 31-52. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.31-52>.
- Максименко, С., Ткач, Б., Литвинчук, Л. & Онуфрієва, Л. (2019). Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics*.

*Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 26(1), 246-264. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264>.

- Михальчук, Н. & Онуєфрієва, Л. (2020). Психологічний аналіз різних типів дискурсу. *Проблеми сучасної психології*, 50, 188-210. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>.
- Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*, 19, 11. Варшава (Польща). DOI: <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.
- 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: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.

## REFERENCES

- Goncharuk, N. & Onufriieva, L. (2018). Psychological analysis of the levels of construction of communicative actions [Psychological analysis of the levels of construction of communicative actions]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika*, 24(1), 97-117. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>. [in Ukrainian].
- Ivashkevych, Ed. & Koval, I. (2020). Psykholohichni pryntsyipy orhanizatsii deduktyvnoho protsesu na urokakh anhliiskoi movy v zakladakh serednoi osvity [Psychological principles of organization of deductive process in English lessons in secondary schools]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 50, 31-52. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.31-52>. [in Ukrainian].
- Maksymenko, S., Tkach, B., Lytvynchuk, L. & Onufriieva, L. (2019). Neiropsykholinhvistychnе doslidzhennia politychnykh hasel iz zovnishnoi reklamy [Neuropsycholinguistic study of political slogans in outdoor advertising]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika*, 26(1), 246-264. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264>. [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*, Warsaw (Poland), 19, 11. DOI: <https://doi.org/10.11649/cs.2043>. [in English].
- 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: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>. [in English].
- Mykhalchuk, N. & Onufriieva, L. (2020). Psykholohichniy analiz riznykh typiv dyskursu [Psychological analysis of different types of discourse]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 50, 188-210. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>. [in Ukrainian].

**Івашкевич Ернест**

кандидат психологічних наук, старший викладач  
кафедри практики англійської мови та методики викладання  
Рівненський державний гуманітарний університет, перекладач  
<https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.294>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ДИСКУРСУ

**Анотація.** В статті було виокремлено психолінгвістичні чинники актуалізації дискурсу. Такими чинниками є, в першу чергу, актуалізація психолінгвістичної пресупозиції в процесі комунікації або квазі-комунікації, або розуміння особистістю текстового матеріалу, на нашу думку, є особливим різновидом логічного опанування інформацією,

когнітивної експлікації фреймів за допомогою актуалізації спільного фонду знань учасників спілкування про світ, його організацію, місце людини в ньому тощо. Визначено, що психолінгвістична пресупозиція у випадку здійснення людиною комунікації або квазі-комунікації в середовищі характеризується спільним досвідом, спільним тезаурусом, актуалізацією спільних попередніх відомостей про певне явище, подію, стан речей тощо, якими володіють комуніканти. Завдяки психолінгвістичній пресупозиції дискурс створює ніби зону перетину когнітивних просторів учасників комунікації, яка звужується або розширюється у комунікативному або квазі-комунікативному процесі.

Зазначено, що в комунікативному просторі психолінгвістичні пресупозиції когнітивно передують висловленню. Існування усіх можливих пресупозицій особистості формують її світогляд, уможливають більш широкий комунікативний простір. Відсутність спільних пресупозицій унеможливорює взаєморозуміння людей, значно ускладнює їх спілкування. При цьому, навпаки, носії спільних пресупозицій без будь-яких ускладнень розуміють інформацію, яка для представників іншої лінгвокультури може здаватися абсолютно «непрозорою».

Доведено, що, психолінгвістична пресупозиція в комунікативному або квазі-комунікативному просторі є імпліцитним компонентом смислу повідомлення (висловлення), який є реальним, тому дане повідомлення (висловлення) загалом не може сприйматися як семантично аномальне або недоречне у певному просторі комунікації або квазі-комунікації. Визначено, що в комунікативному просторі нерідко мають місце психолінгвістичні семантичні пресупозиції, які ми аналізуємо як певний семантичний компонент повідомлення (висловлення, судження), неістинність якого в певній конкретній ситуації перетворює повідомлення на аномальне або недоречне.

Доведено, що у просторі комунікації або квазі-комунікації нерідко домінувальною є прагматична, психолінгвістично маркована пресупозиція, що є компонентом повідомлення, мовленнєвого жанру, дискурсу (тексту), яка безпосередньо пов'язана із суб'єктивними чинниками спілкування (орієнтацією в ситуаціях комунікації або квазі-комунікації, актуалізацією соціальних, когнітивних, гендерних тощо характеристиках учасників комунікативного акту), відсутність або незнання якого перетворює повідомлення, мовленнєвий жанр, дискурс (текст), комунікацію загалом у недоречні – нещирі, неприродні, провокаційні, такі, що не відповідають умовам їх успішності тощо.

**Ключові слова:** психологічні чинники актуалізації дискурсу, психолінгвістична пресупозиція, психолінгвістичні семантичні пресупозиції, прагматична та психолінгвістично маркована пресупозиція.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2022 р.

УДК 159.922.2

**Кошелева Наталя**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології

Горлівського інституту іноземних мов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

м. Бахмут, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-0380-3242>DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.275>**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ**

***Анотація.** У статті розглянуто актуальну проблему інтернет-залежної поведінки у підлітків, що набула надзвичайно широкого розповсюдження в наш час. Здійснено аналіз наукових підходів до вивчення проблеми залежної (адиктивної) поведінки та інтернет-залежності як її різновиду в сучасній психологічній літературі. Проаналізовані причини привабливості віртуального середовища порівняно з реальним життям. Охарактеризовано особливості фізичного, психічного і соціального розвитку підлітків, які у випадку фрустрованості важливих життєвих сфер можуть сприяти формуванню інтернет-залежності. Визначено, що основною причиною формування інтернет-залежності підлітків є недостатність спілкування та емоційних контактів у реальному житті, яку вони намагаються компенсувати у віртуальній реальності. Установлено, що наслідками інтернет-залежності підлітків є подальше загострення соціальної ізоляції, дезадаптації і проблем з реальною комунікацією. Проведено емпіричне дослідження рівня інтернет-залежності у підлітків 13-15 років, яке показало, що близько половини обстежених мають певні проблеми з використанням Інтернету, виражені більшою чи меншою мірою. Відзначено необхідність розробки й застосування шкільними психологами відповідних заходів психологічної допомоги, зокрема профілактичних програм попередження інтернет-залежності у підлітків.*

***Ключові слова:** залежна поведінка, адикція, інтернет-залежність, підлітки, психодіагностика, психологічна допомога, профілактична програма.*

**Постановка проблеми.** У сучасній Україні чітко простежується негативна тенденція до збільшення кількості людей із різними формами залежної поведінки. Можна виділити багато соціально-економічних та психологічних чинників, які сприяють цьому: серед них нестабільне фінансове становище значної частини населення, безробіття, політичні кризи, війна на Сході, пандемія, відчуття тривоги, незахищеності, самотності, невпевненості, розчарування, потреба в позитивних емоціях, психологічні травми, сімейні конфлікти, особистісні проблеми та інші. Серед залежних осіб значну частину займає молодь, зокрема підлітки. Для цієї вікової категорії поширеним видом адикцій є інтернет-залежність, яка останнім часом набуває загрозливих масштабів і призводить до негативних наслідків для фізичного і психічного здоров'я молоді, проблем з навчальною мотивацією та успішністю, комунікацією та стосунками, самореалізацією в реальному світі, досягненням цілей. Отже, дуже важливо визначити причини цього явища, дослідити емпіричним шляхом його реальний стан та з'ясувати актуальність застосування заходів психологічної допомоги підліткам, схильним до інтернет-залежності.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Значна кількість науковців присвятили свої дослідження проблемі залежної поведінки. У наукових джерелах можна зустріти різні варіанти термінів, що використовуються в полі досліджень цієї проблеми: залежна поведінка, залежність, адикція, адиктивна поведінка. Деякі науковці пропонують розглядати їх як синонімічні, інші – розводять у значеннях. Наприклад, Христук (2014) вважає ці

терміни тотожними: «Адиктивна поведінка (залежна) – це одна із форм деструктивної поведінки, яка виражається у прагненні до втечі від реальності шляхом зміни свого психічного стану засобом прийому деяких речовин (алкоголь, наркотики і т.д.) чи постійної фіксації уваги на певних предметах чи активних видах діяльності (їжа, праця, гра і т.д.), що супроводжуються розвитком інтенсивних емоцій» (с. 52). Шапар (2007) розмежовує фізіологічну залежність «якщо сам організм має потребу в даній речовині для нормального (скоріше, звичного) функціонування» та психологічну, «якщо ця потреба має афективну природу» (с. 147). Щодо афективної природи психологічних залежностей, то Камінська (2016) зазначає, що в їхній основі лежить важлива, але фрустрована потреба (або сфера життя) особистості, що змушує її шукати задоволення цієї потреби і пов'язані з цим позитивні емоції в іншому об'єкті чи виді діяльності (с. 20). Сутність адиктивної поведінки полягає в тому, що людина прагне змінити свій психічний стан штучним шляхом. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що поняття «адиктивна поведінка», «адикція», «залежність» та «залежна поведінка» є дуже близькими за змістом і позначають постійне прагнення людини пережити сильні позитивні емоції завдяки штучній зміні свого психічного стану шляхом вживання стимулюючих речовин або постійного звертання до певних видів діяльності з метою заповнення емоційної порожнечі та задоволення фрустрованих потреб.

У психологічній літературі можна знайти багато різновидів залежної поведінки. Більшість дослідників залежної (адиктивної) поведінки поділяють точку зору, що адиктивну поведінку можна поділити на дві великі групи: хімічні та нехімічні види адикцій. До хімічних видів адиктивної поведінки належать алкогольні та наркотичні адикції. До нехімічних видів – ігрові адикції, інтернет-адикції, ТВ-адикції, харчові адикції, шопоголізм, трудоголізм і т. ін. При цьому різні види залежностей відрізняються, у першу чергу, об'єктом адикції. Найбільш руйнівний вплив на організм роблять хімічні адикції, дещо м'якший – нехімічні. Проте в будь-якому випадку залежність робить життя людини обмеженим, штучним, створює оманливе тимчасове враження вирішення життєвих проблем та проблеми у спілкуванні, оскільки адикт віддає перевагу емоційним стосункам з об'єктом своєї залежності перед стосунками з живими людьми. Тому вчасна діагностика, профілактика та корекція адиктивної поведінки є актуальним завданням сучасних психологів.

У межах обраної нами теми дослідження ми вирішили звернутися до вивчення інтернет-залежності у підлітків. Як було зазначено вище, вона належить до нехімічних адикцій і отримала дуже широке розповсюдження в молодіжному середовищі. У науково-психологічних джерелах можна зустріти ряд термінів, пов'язаних із залежністю людини від різних видів використання комп'ютера: «комп'ютерна залежність», «інтернет-залежність», «інтернет-адикція», «кібер-адикція» тощо. Якщо узагальнити подані там точки зору, то можна визначити, що комп'ютерна залежність – це нав'язливе бажання людини постійно проводити час за комп'ютером, використовуючи його як для роботи, так і для інших видів діяльності. Інтернет-залежність передбачає постійне бажання перебувати в Інтернеті і нездатність людини вчасно виходити з нього, для чого використовуються різноманітні гаджети. Інтернет-адикцію Камінська (2016) пропонує розглядати як патологічну форму потягу до використання Інтернету, «що вимагає втручання психіатра для подолання деструктивних змін, викликаних дією адиктивного агента» (с. 22). Кібер-адикція – це постійне бажання знаходитись у віртуальній реальності, використовувати ігрові комп'ютерні програми (як ті, що вимагають підключення до Інтернету, так і немережеві) та взаємодіяти з іншими гравцями. Як видно із цих визначень, поняття «комп'ютерна залежність» є найбільш широким, оскільки може містити решту охарактеризованих вище типів залежності. Незважаючи на значну кількість досліджень у цій галузі, багато питань щодо психологічної діагностики, профілактики, корекції інтернет-залежності залишаються поки що невирішеними, а високі темпи її поширення серед молоді змусили нас також долучитись до даної теми.

**Мета статті** – вивчити психологічні причини виникнення й наслідки інтернет-залежності у підлітків, дослідити емпіричним шляхом рівень її сформованості та визначити доцільність запровадження відповідних заходів психологічної допомоги в діяльність шкільних психологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Так само, як і хімічні адикції, інтернет-залежність спричиняє відхід від реальності в дуже високому ступені. У інтернет-адикта формується нова реальність – віртуальна, і своє життя він намагається проводити саме в ній. Причини привабливості цієї реальності дуже різноманітні: у ній можна представити себе іншою особистістю, змінити свій вік, стать, зовнішність; побудувати новий, більш бажаний та прикрашений образ «Я»; отримати популярність, якої немає в реальному житті; здійснювати різні нереалізовані бажання; відчути себе героєм, лідером, воїном, красунею... (перелік ролей нескінченний); відчути ілюзію досягнень (наприклад, ігрових), повну свободу, відсутність обмежень і заборон, упевненість у собі; легко починати і припиняти спілкування; майже відсутня відповідальність за свої дії; можна використовувати ефект анонімності. Камінська (2016) відзначає також, що спілкування у віртуальному середовищі формує в людини ілюзію самореалізації, позбавлення від самотності, задовольняє потребу в нових подіях, враженнях, визнанні, відсутніх у реальному житті, тобто воно є певною компенсацією незадоволених (фрустрованих) потреб. Усе це вигідно відрізняється від реального життя, в якому багато проблем, тривоги, незадоволеності і розчарування. У мережі можна побудувати новий власний ідеальний світ, занурення в який дозволяє уникати реальних проблем.

Розглядаючи особливості комунікації в Інтернеті, Немеш (2017) згадує про таке явище, як дезінгібіція (ослаблення стримуючої функції соціальних норм у віртуальному середовищі): «дезінгібіція включає різноманітні види поведінки, від банальної неввічливості до використання великих букв і знаків окликів, і «переходу на особистості» щодо іншого мережевого користувача» (с. 204). Порівняно з реальною, поведінка у віртуальному середовищі значно більш розгальмована (інтернет-користувачі позначають її терміном «флеймінг»), а важливість суспільної думки – зменшена. Авторка пояснює це явище з точки зору теорії деіндивідуації (зняття звичайних обмежень індивідуальної поведінки), теорії зменшеного соціального впливу (зниження впливу соціальних норм і обмежень), теорії соціальної присутності (деперсоналізоване спілкування), які обумовлюють таку поведінку у віртуальному середовищі і роблять її більш привабливою.

Чому саме молодь є особливо вразливою стосовно формування й розвитку інтернет-залежності? Варто при цьому враховувати особливості фізичного, психічного і соціального розвитку підлітків. До основних характеристик цього віку належать: підвищення самостійності, поява суб'єктивного відчуття дорослості, зміна провідної діяльності (якою стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками) та мотивації навчання, підвищений інтерес до власної зовнішності, формування типових реакцій підліткового віку (емансипації, опозиції, протесту, негативної імітації, групування, конформізму та ін.). Розширюються соціальні зв'язки підлітка, з'являються захоплення, інтерес до самопізнання, прагнення до самоствердження, бажання увійти до світу дорослих, вимоги щодо поваги з їхнього боку. Водночас підлітки імпульсивні, їм складно керувати власною поведінкою та емоціями, для багатьох характерна підвищена тривожність, агресивність, конфліктність, прагнення відстоювати свою позицію будь-якими методами, або ж навпаки – сором'язливість і замкненість, соціальна дезадаптація (у випадку фрустрованості важливих для них життєвих сфер).

Дуже важливими для особистісного становлення підлітків є дружні стосунки, спілкування з однолітками, можливість зайняти гідне місце в їхньому колі. Як зазначають Сергєєнкова, Столярчук, Коханова та Пасєка (2012), «саме у групі однолітків створюється нова соціальна ситуація розвитку особистості підлітка, так як дорослішання, статеве дозрівання формує прагнення у здобутті емоційної незалежності від дорослих та активізує потребу у спілкуванні з ровесниками» (с. 197). Це референтна група для підлітка: він

спирається на її цінності й норми, отримує досвід соціальної поведінки, оцінює себе з позицій цієї групи і прагне здобути в ній високий статус. На думку дослідників, цей етап соціалізації відбувається в середовищі «чужих», а не «своїх», де підліток може зазнавати зовсім іншого до себе ставлення, ніж це було раніше (Макаренко, Постова, 2007). Але саме в цьому середовищі підліток проходить важливу частину соціалізації. І якщо ця частина життя підлітка з якихось причин порушується (немає друзів, не відбувається соціалізуюче спілкування в референтній групі, не формується соціальна адаптація, адекватна самооцінка, мотивація до успіху, досягнень), то підліток починає шукати заміну всього того, чого йому не вистачає для задоволення його соціальних потреб. І дуже часто така заміна знаходиться в різного роду адикціях. Тому що потреба в позитивних емоціях все одно існує, і підліток намагається досягти їх іншим, штучним, проте доступним йому шляхом.

Причини формування інтернет-залежності підлітків – це недостатність спілкування та емоційних контактів у реальному житті, проблеми у взаєморозумінні з дорослими та однолітками, порушення соціальної адаптації, занижена самооцінка при високому рівні домагань, невпевненість, низька стресостійкість, самотність, нереалізованість, нудьга, невміння зайняти себе якоюсь реальною продуктивною діяльністю, вузьке коло інтересів, пасивна життєва позиція, конформізм (нездатність протистояти впливам), низький самоконтроль та саморегуляція, несприятливий психологічний клімат у родині, пережиті психотравми, індивідуальні особливості (замкненість, інфантилізм), фрустрованість важливих життєвих сфер і потреб (у враженнях, яскравих емоціях, спілкуванні, дружбі, визнанні, досягненнях), соціальна депривація, відчуття реального світу як ворожого і намагання втекти від проблем, соціофобія та ін. Для таких підлітків перебування в Інтернеті має чітко виражений компенсаторний характер, оскільки саме там вони знаходять усе те, чого їм не вистачає в реальному житті. У підлітків, схильних до інтернет-залежності, спрацьовує ціла система психологічних захистів, таких як втеча, компенсація, витіснення, заміщення, які обумовлюють створення ними іншого, кращого, на їхню думку, віртуального світу свого життя.

Наслідками інтернет-залежності підлітків є: подальше загострення соціальної ізоляції, дезадаптації і проблем з реальною комунікацією; втрата мотивації до навчання і будь-яких видів соціальної діяльності, звуження кола інтересів; погіршення реальних стосунків (аж до втрати багатьох з них), посилення конфліктів з оточенням, ворожість до всіх, хто критикує їхнє надмірне захоплення Інтернетом; змішування норм реального та віртуального життя, деформація системи цінностей (надцінним стає віртуальний, штучний світ); емоційні, поведінкові та психічні розлади, агресивність і тривожність через постійне підвищене емоційне збудження, загострення акцентуацій характеру і пов'язаних із цим проблем у взаєминах; посилення страху перед реальним світом; соматичні проблеми через нездоровий спосіб життя. Тобто насправді, все те, від чого підліток тікає у віртуальний світ, повертається до нього в посиленому ступені.

Таким чином, проблема попередження та подолання розглянутої підліткової адикції вимагає вирішення. Тому нами було проведено емпіричне дослідження рівня інтернет-залежності у підлітків з метою визначення актуальності запровадження відповідних заходів психологічної допомоги в діяльність шкільних психологів.

До вибірки увійшли учні 8-9 класів, віком від 13 до 15 років. Серед психодіагностичних методик нами було обрано тест на визначення інтернет-залежності (Кімберлі Янг в адаптації Бурової), тест інтернет-адикції (Нікітіна, Єгоров), тест «Шкала інтернет-залежності» (Жичкіна). Обробка й інтерпретація даних обстеження проводились згідно з правилами, встановленими авторами тестових методик. Результати психодіагностичного обстеження підлітків за методикою Кімберлі Янг подано в таблиці 1.

Як можна побачити за результатами обстеження, близько половини досліджуваних (48,62 %) мають середній або високий рівень залежності. Тобто, це учні, в яких час від часу виникають проблеми в спілкуванні, навчанні, виконанні життєвих, домашніх обов'язків

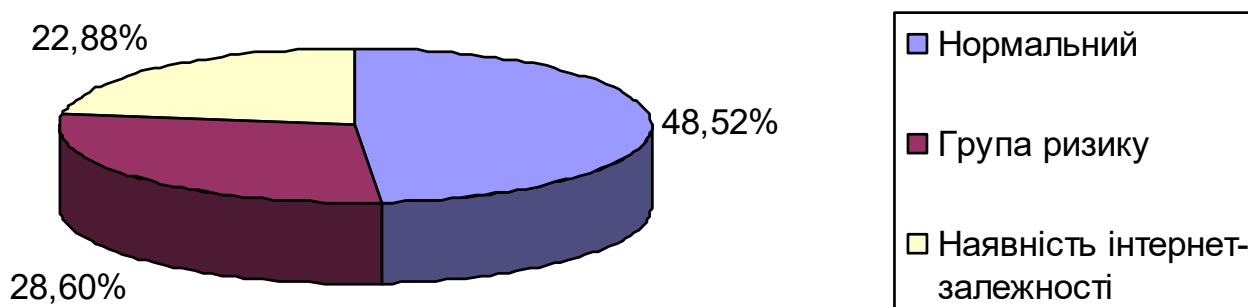
через те, що їм не завжди вдається контролювати власний час, проведений в Інтернеті (31,46 %); а також учні, які мають серйозні проблеми у цих сферах (17,16 %).

Таблиця 1.

**Результати психодіагностичного обстеження підлітків за методикою Кімберлі Янг**

Рівень інтернет-залежності		
Низький, %	Середній, %	Високий, %
51,47 (18 осіб)	31,46 (11 осіб)	17,16 (6 осіб)

Аналіз наданих відповідей свідчить, що через це у підлітків часто виникають конфлікти з батьками, страждає навчання, зменшується коло реального спілкування на користь віртуального, діти відчувають втому, дратівливість, агресію, пригнічення, погіршення настрою тощо. Для того щоб підтвердити правильність зроблених висновків або ж спростувати їх, ми звернулися до використання ще двох методик. Було проведено обстеження учнів за тестом інтернет-адикції (Нікітіна, Єгоров). Його результати подано на рисунку 1.



**Рис. 1. Розподіл респондентів за рівнями використання Інтернету (тест інтернет-адикції Т.А. Нікітіної, О.Ю. Єгорова)**

Як ми бачимо за результатами цього обстеження, учні, що мають проблеми з використанням Інтернету, складають 51,48 %. Серед них як ті підлітки, що знаходяться в групі ризику (28,6 %), так і інтернет-залежні респонденти (22,88 %). Найбільш поширені ознаки залежності, відзначені опитуваними, це: щоденне використання комп'ютерних ігор більше 6 годин (а це означає, що з урахуванням часу, який проводиться в школі, в підлітків уже не залишається часових резервів ні на що, окрім гри, що, безумовно, спричиняє проблеми), відчуття ейфорії та азарту під час ігор (інтенсивність яких важко досягти в реальному житті), постійна втрата відчуття часу, негативні емоції від неможливості використовувати Інтернет (роздратування, порожнеча, дискомфорт тощо), відмови від реального спілкування, проблеми з навчанням.

Результати діагностики підлітків за тестом «Шкала інтернет-залежності» подано в таблиці 2.

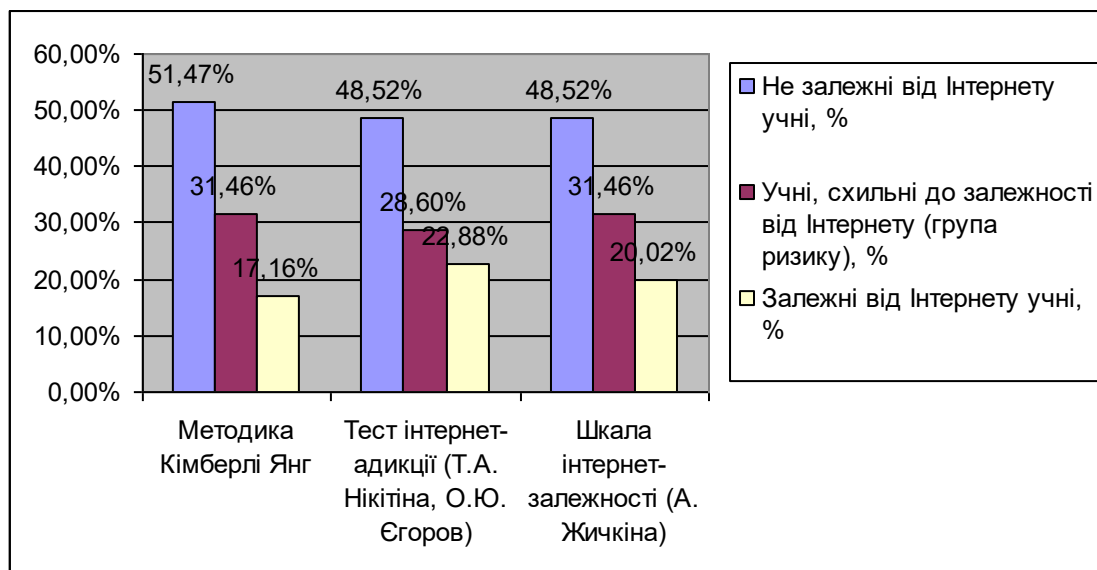
Таблиця 2.

**Результати психодіагностичного обстеження підлітків за тестом «Шкала інтернет-залежності» (А. Жичкіна)**

Схильність до інтернет-залежності		
Не схильні до інтернет-залежності, %	Схильні до інтернет-залежності, %	Інтернет-залежні особи, %
48,52 (17 осіб)	31,46 (11 осіб)	20,02 (7 осіб)

За результатами цього тесту кількість учнів, які більшою чи меншою мірою залежні від Інтернету, становить 51,48 %. Серед них 31,46 % – це підлітки, схильні до інтернет-залежності, і 20,02 % – інтернет-залежні особи. Серед ознак залежності за цим тестом респондентами відмічені такі, як: намагання покращити свій емоційний стан завдяки використанню Інтернету; велика кількість часу, який проводиться в Інтернеті; постійні або часті думки про Інтернет; надання пріоритету спілкуванню в Інтернеті; проблеми в реальному житті та спілкуванні.

Таким чином, результати проведеного психодіагностичного обстеження свідчать, що близько половини опитаних підлітків мають певні проблеми з використанням Інтернету, які виражені більшою чи меншою мірою, що можна побачити на зведеній діаграмі (рис. 2), яка демонструє близькі результати проведених методик.



**Рис. 2.** Зведена діаграма результатів психодіагностичного обстеження інтернет-залежності підлітків

Вважаємо, що значною мірою це пов'язано не тільки з широкими можливостями проведення дозвілля, які надає Інтернет, але і з карантинними обмеженнями внаслідок пандемії COVID-19, через які спілкування та активності підлітків ще більшою мірою, ніж до цих обмежень, перейшли в Мережу. Також вагомую причиною є проаналізовані нами вище психологічні особливості підліткового віку, які спричиняють для багатьох учнів значні труднощі у реальному спілкуванні, взаємодії, самопрезентації і які підлітки намагаються компенсувати у більш комфортному для них віртуальному середовищі. Це свідчить про необхідність розробки й застосування шкільними психологами відповідних заходів психологічної допомоги, зокрема психопрофілактичних програм для учнів середньої та старшої школи.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Було проаналізовано науково-психологічні джерела з проблем сутності, причин, ознак, різновидів залежної поведінки, специфіки, чинників формування і наслідків підліткової інтернет-залежності. Зроблено висновок, що інтернет-залежність є формою компенсаторної поведінки у підлітків, що мають проблеми з реальним спілкуванням, самооцінкою, самореалізацією, задоволенням важливих особистісних і соціальних потреб, і являє собою своєрідну «втечу» у віртуальне середовище, де вони знаходять можливість реалізувати ці потреби; визначені негативні наслідки інтернет-залежності у підлітків.

Емпіричне дослідження інтернет-залежності у підлітків показало, що близько половини обстежених мають певні проблеми з використанням Інтернету, які виражені більшою чи меншою мірою. Для обстеження було використано: тест на визначення інтернет-

залежності (Кімберлі Янг в адаптації Бурової), тест інтернет-адикції (Нікітіної, Єгорова), тест «Шкала інтернет-залежності» (Жичкіної). Це свідчить про необхідність розробки й застосування шкільними психологами відповідних заходів психологічної допомоги, зокрема профілактичних програм попередження інтернет-залежності у підлітків, що поєднували б просвітницькі та розвивальні заходи, спрямовані на інформування про ризики надмірного використання Інтернету, розвиток комунікативних навичок, самооцінки, подолання невпевненості, тривожності, агресивності в поведінці учнів. Напрямом подальших досліджень може бути розробка й запровадження програм психологічної допомоги підліткам з інтернет-залежністю.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Камінська, О. В. (2016). *Психологічні основи Інтернет-залежності молоді*. (Дис. д-ра психол. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Лютий, В. П. (2012). Профілактика соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки підлітків та молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 16, 222-231.
- Макаренко, О. М. & Постова, О. В. (2007). Соціалізація підлітків та комп'ютерна залежність. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 71, 23-26.
- Максимова, Н. Ю. (2014). Психологічна травма як чинник адиктивної поведінки. *Актуальні проблеми психології*, 11, 292-298.
- Немеш, О. М. (2017). *Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту*. Київ: Слово.
- Пілецький, В. (2011). Комп'ютерна залежність та її вплив на сучасних підлітків. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 16(2), 46-58.
- Сергеєнкова, О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П. & Пасека, О. В. (2012). *Вікова психологія*. Київ: Центр учбової літератури.
- Христук, О. Л. (2014). *Психологія девіантної поведінки*. Львів: ЛьвДУВС.
- Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.

### REFERENCES

- Kaminska, O. V. (2016). *Psychological foundations of young people's Internet addiction*. (Dys. d-ra psykhol. nauk). Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, Odesa. [in Ukrainian].
- Liutyi, V. P. (2012). Profilaktyka sotsialno-priyniatnykh vydiv adyktivnoi povedinky pidlitiv ta molodi [Prevention of socially acceptable addictive behaviours among behaviour of adolescents and young people]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 16, 222-231. [in Ukrainian].
- Makarenko, O. M. & Postova, O. V. (2007). Sotsializatsiia pidlitiv ta kompiuterna zalezhnist [Adolescent socialisation and computer addiction]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*, 71, 23-26. [in Ukrainian].
- Maksymova, N. Iu. (2014). Psykholohichna travma yak chynnyk adyktivnoi Povedinky [Psychological trauma as a factor in addictive behaviour]. *Aktualni problemy psykholohii*, 11, 292-298. [in Ukrainian].
- Nemesh, O. M. (2017). *Virtualna diialnist osobystosti: struktura ta dynamika psykholohichnoho zmistu* [Virtual activity of the individual: structure and dynamics of The dynamics of psychological content]. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian].
- Piletskyi, V. (2011). Kompiuterna zalezhnist ta yii vplyv na suchasnykh pidlitiv [Computer addiction and its impact on today's teenagers]. *Zbirnyk naukovykh prats: filosofii, sotsiolohiia, psykholohiia*, 16(2), 46-58. [in Ukrainian].

- Serhieienkova, O. P., Stoliarchuk, O. A., Kokhanova, O. P. & Pasieka, O. V. (2012). *Vikova psykholojiia [Age psychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
- Khrystuk, O. L. (2014). *Psykholojiia deviantnoi povedinky [The psychology of deviant behaviour]*. Lviv: LvDUVS. [in Ukrainian].
- Shapar, V. B. (2007). *Suchasnyi tlumachnyi psykhologichniy slovnyk [Modern Dictionary of Psychology]*. Xarkiv: Prapor. [in Ukrainian].

## AN EMPIRICAL STUDY OF THE INTERNET ADDICTION LEVEL AMONG ADOLESCENTS

**Natalia Kosheleva**

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.),  
Associate Professor at the Department of Psychology  
Horlivka Institute for Foreign Languages of the  
State Higher Educational Establishment «Donbas State Pedagogical University»  
Bakhmut, Ukraine  
<https://orcid.org/0000-0002-0380-3242>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.275>

**Abstract.** *The article deals with the relevant problem of the Internet-addictive behavior among teenagers. The author analyzes scientific approaches for studying addictive behavior and Internet addiction as its variety in the modern psychological literature. Different types of computer addictions are analyzed: computer addiction, Internet addiction, Internet addiction, cyber addiction. Internet addiction presumes a constant desire to be on the Internet and inability to quit it in time. The reasons of attractiveness of the virtual environment in comparison with a real life are analyzed: possibility of image change, self-realization, absence of restrictions, breadth of communication, etc.*

*Features of physical, mental and social development of teenagers, which in case of frustration in important spheres of life may contribute to the formation of Internet addiction, were characterized. It was determined that the main reason for the formation of Internet addiction is lack of communication and emotional contacts in real life, which they try to compensate in the virtual reality. It is established that consequences of Internet addiction among adolescents are: further aggravation of social isolation, disadaptation and real-life communication problems.*

*An empirical study of the level of Internet addiction among 13–15-year-old was conducted. The study showed that about half of the respondents experienced some problems with Internet use, expressed to a greater or lesser extent. Thus, on average, about 20% of the young people had a high level of Internet addiction, about 30% were prone to it and about 50% had no addiction. We used Kimberly Young's Internet Addiction Test, T. Nikitina and A. Egorov's Internet Addiction Test, and A. Zhichkina's Internet Addiction Scale. These methods showed close results, complementing each other and allowing drawing valid conclusions. As a result of the study, it was deemed necessary for school psychologists to develop and apply appropriate measures of psychological help, in particular, preventive programs to prevent Internet addiction in adolescents.*

**Keywords:** *addictive behaviour, addiction, Internet addiction, adolescents, psychodiagnosis, psychological help, prevention program.*

*Стаття надійшла до редакції 4.02.2022 р*

УДК 364.048.6(072)

**Литвиненко Світлана**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри практичної психології і психотерапії  
Рівненський державний гуманітарний університет  
<https://orcid.org/0000-0002-7736-2152>

**Ямницький Вадим**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри практичної психології і психотерапії  
Рівненський державний гуманітарний університет  
<https://orcid.org/0000-0002-1741-1303>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.286>

## МЕТОД КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ (КІП) ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

**Анотація.** У статті висвітлено концептуальні засади сучасного розвитку проблеми психології реабілітації. З'ясовано, що провідною особливістю та необхідною умовою початку реабілітаційних процесів є завершення безпосереднього впливу психотравмуючої ситуації на учасника події і перебування у безпечному місці. Розкрито змістовні та організаційні особливості психології реабілітації як системи методів практичної психології. Визначено коло ключових понять: предмет, стадії, завдання, моделі та найбільш ефективні засоби психологічного впливу.

Анонсовано можливості використання сучасних напрацювань психотерапії за методом символдрами (КІП) як методу реабілітаційної психології. Описано його провідні особливості: системна структурованість; методологічне підґрунтя у концепціях класичного та сучасного психоаналізу; використання символічного простору несвідомого людини з метою опрацювання конфліктного матеріалу, зведення до мінімуму можливостей сугестивного впливу. Використання трьох складових методу (ресурсної, конфліктної та креативної) у підсумку дозволяє зменшити можливі травматичні прояви під час роботи з відновлення психічних функцій пацієнта. Відзначено наявність спеціальних протоколів, які, забезпечують комплексне опрацювання кожного з етапів реабілітаційного процесу, використовуючи спеціальні імагінативні інструменти відповідно до кожного з етапів моделі психологічної реабілітації.

**Ключові слова:** психологія здоров'я, психологія реабілітації, психотерапія, символдрама (кататимно-імагінативна психотерапія), імагінація, ресурсна, конфліктна, творча складові.

**Постановка проблеми.** В умовах військової агресії РФ, яка супроводжується бойовими діями на території України, численними військовими операціями, окупацією окремих областей країни, на передній план виходить досить гостра потреба у психологічній підтримці як військових учасників бойових дій, так і мирного населення, яке потерпає від обстрілів, різного роду насилля, страху за власне життя, обмежень та вимушеного переселення. Сучасна практична психологія має в своєму арсеналі досить ефективні методологічно обґрунтовані та практично верифіковані методи широкого спектру психологічної допомоги: від методів роботи з гострою травматичною ситуацією, комплексами психологічних феноменів, які її можуть супроводжувати, до опрацювання посттравматичних стресових розладів (ПТСР) і подальшої реабілітації постраждалих та членів їх сімей.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Проблема психологічної реабілітації особистості для української психології набула неабиякого значення в контексті початку

військових дій у східних областях країни, що розпочалися в 2014 році і здебільшого стосувалася реабілітації військовослужбовців – учасників АТО. З початку військового протистояння до цього часу з'явилася певна кількість публікацій результатів наукових досліджень, серед яких можна відзначити роботи як зарубіжних авторів (Герман, 2015; Бріер & Скот, 2015; Castro, 2014; Fragedakis & Toriello, 2014; Khamis, 2015) так і українських науковців (Гридковець, Пророк, Царенко & Чекстере, 2018; Зарецька, 2016; Кондратенко, 2016; Кісарчук, Омельченко, Лазос, Л. Литвиненко & Царенко, 2015; С. Литвиненко & Ямницький, 2015; Романчук, 2017; Титаренко, 2015). Водночас у контексті психологічної реабілітації мирного населення, що отримало військові травми, констатуємо недостатню розробленість цієї проблеми.

**Метою** статті є окреслення понятійного простору проблеми психологічної реабілітації особистості, визначення її змісту, структури та особливостей, провідних методів психологічного впливу. Також публікація репрезентує можливості та особливості методу КП як інструменту психологічної реабілітації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема реабілітації особистості після перенесених травматичних подій традиційно опікувалися такі напрямки психологічного знання, як психологія адаптаційних процесів та психологія здоров'я. Проте останнім часом з-поміж численних і різноманітних підвалів означеного простору виокремилася окрема галузь, яка безпосередньо зосередилася на особливостях психологічної реабілітації. Вона зустрічається у наукових дослідженнях у різних понятійних сполучаннях: реабілітаційна психологія, психологія реабілітації особистості, психологічна реабілітація тощо. Реабілітаційна психологія посідає одне з основних місць у сфері у реалізації практичної психологічної допомоги населенню, на відміну від інших аспектів такої допомоги (медичного, клінічного, консультативного, нейропсихологічного тощо).

Термін реабілітація (лат. *Rehabilitatio* – відновлення; *re* – означає «знову», *habilitas* – «здатність, спроможність») уперше почав використовуватися в юриспруденції, де він означає відновлення в громадських правах та скасування звинувачень. У контексті соціальної, медичної та психологічної допомоги його почали застосовувати пізніше. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, реабілітація – це комплексне та скоординоване використання медичних, соціальних, освітніх і професійних заходів для підготовки або перепідготовки неспроможної особи до найвищого рівня реалізації функціональних можливостей. Значне місце в ньому займають психологічні аспекти, оскільки в центрі уваги будь-якої реабілітації є особистість людини з її здібностями, темпераментом, характером, почуттями, світоглядом, вірою, прагненнями.

Реабілітаційна психологія – це прикладна галузь психології здоров'я, що вивчає методи, завдання та практичний інструментарій психологічної реабілітації як специфічного виду психологічної допомоги населенню.

Вона виступає міждисциплінарною наукою про процес відновлення функцій людини. Реабілітацію в цілому можна визначити як процес та систему відновлення здатностей людини з обмеженою життєдіяльністю до побутової, суспільної та професійної діяльності. Результатом такого процесу є досягнутий рівень, обсяг, масштаб незалежної життєдіяльності людини, рівень її залучення до соціальних взаємозв'язків, повноцінне особистісне функціонування.

Реабілітація спрямована на створення якіснішого, з соціального погляду, рівня життя особи, яка її і потребує. Важливим у реабілітації є порушені можливості особи, взаємозв'язки, які тимчасово руйнуються між нею і суспільством та потребують відновлення. Процес відновлення концентрується не лише на потенційних можливостях людини, але й на тому, що може запропонувати суспільство, на діях з боку суспільства й на формах взаємодії людини та суспільства (Тохтомиш, 2014).

З позиції Гридковець, завданнями реабілітаційної психології є:

- ефективна організація реабілітаційного процесу особистості (групи);

- визначення етапів і послідовності надання психологічної допомоги особистості чи цільовій групі відповідно до специфіки їхнього травматичного досвіду;
- добір оптимальних для особистості (групи) психологічних реабілітаційних заходів;
- організація та здійснення супервізійних заходів надавачам психологічних послуг тощо (*Основи реабілітаційної психології*, 2018, с.14).

Психологічна реабілітація – це система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей людини, створення сприятливих умов для розвитку особистості. Процес організованого психологічного впливу, спрямований на нормалізацію психічного стану, подолання наслідків стресу та відновлення порушених психічних функцій, внаслідок якого усуваються негативні психологічні наслідки пережитого травматичного стресу, забезпечується такий стан психічного здоров'я, який дає змогу людині досить ефективно розв'язувати різноманітні завдання (Дуб, 2017).

Титаренко (2015) під психологічною реабілітацією розуміє процес, що має на меті допомогти особистості досягти оптимального життєконструювання в напрямках самоідентифікування, освоєння нових комунікативних територій та смислопородження відповідно до етапу життєвого шляху.

Реабілітаційні заходи проводяться задля відновлення позитивного ставлення до себе, до родини, суспільства, життя, з метою попередження формування психічного дефекту зі схильністю до самоізолювання (Дуб, 2017, с.9)

Психологічна реабілітація передбачає здійснення впливу на психічну сферу, розв'язання таких завдань психологічної допомоги, як нормалізація емоційного стану, подолання наслідків стресу та відновлення порушених психічних функцій.

Реабілітація як система обіймає сукупність взаємозв'язаних підсистем: клініко-біологічна (розв'язання проблем гомеостазу, адаптації, компенсації); соціально-психологічна (аналіз проблем спілкування, відносини, взаємини тощо); етична (аналіз взаємовідносин соціального працівника з клієнтом на основі принципу партнерства); соціально-економічна (аналіз вартості відповідних витрат, економічної рентабельності реабілітаційних заходів); юридична (розробка правових норм тощо); багатогранний процес відновлення здоров'я людини і реінтеграції її в особисте, трудове і соціальне життя. Усі види реабілітації важливо розглядати в єдності та взаємозв'язку.

Отже, предметом реабілітаційної психології виступають психологічні аспекти процесу відновлення та розвитку порушених функцій внаслідок внутрішніх чи зовнішніх чинників на індивідуально-психологічному, особистісному та соціально-психологічному рівнях. Ключовим поняттям реабілітації виступає якість життя людини – сприйняття власної позиції у житті, у тому числі фізичного, психічного та соціального благополуччя, залежно від якості середовища, у якому вона живе, а також ступеня задоволеності рівнем життя та іншими складовими психологічного комфорту. Відомо, що базовими переживаннями гострого та хронічного стресу є відчуття втрати влади над собою та своїм життям, відгородженість від інших та власних емоційних переживань. Тобто основою психологічної реабілітації є відновлення влади над своїм тілом та психікою, над своїм життям, повернення контакту з власними переживаннями та побудова нових зв'язків з людьми. Відновлення можливе лише у контексті стосунків; воно не може відбуватися в ізоляції. У відбудованих зв'язках з іншими людьми у постраждалої особи повертається здатність до відновлення психологічних функцій, пошкоджених чи деформованих внаслідок стресового і травматичного досвіду, зокрема: самовідчуття базової довіри та особистісної автономії, ініціативності й спроможності, ідентичності та приватності (Герман, 2015).

Процес відновлення відбувається у три стадії. Центральним завданням першої стадії є встановлення безпеки; другої – пам'ять та оплакування; третьої – повернення та відновлення зв'язку з повсякденним життям (Герман, 2015).

У сучасному науковому і практичному досвіді провідними методами психологічної реабілітації визнано: психологічну діагностику, психологічне консультування, психологічну корекцію та психотерапію.

У загальному вигляді психологічна реабілітація клієнтів можлива після проходження етапу стабілізації. Модель психологічної реабілітації клієнтів постає як взаємозв'язок складових:

1. Взаємна адаптація психолога та пацієнта.
2. Навчання пацієнта методам саморегуляції.
3. Катарсичний етап (повторне переживання).
4. Обговорення найбільш типових форм поведінки (на прикладі життєвих ситуацій).
5. Апробація нових способів поведінки через метафоричний образно-ігровий контекст.
6. Визначення життєвих перспектив.

У психологічній реабілітації учасників бойових дій та людей, які пережили екстремальні ситуації, успішно використовується метод кататимно-імагінативної психотерапії. У практичному вжитку набули популярності різні назви методу: символдрама (Symboldrama), кататимно-імагінативна психотерапія (КІП), кататимне переживання образів (КПО), метод «сновидінь наяву» а в англійському просторі «Guided Affective Imagery» (скеровані афективні образи). КІП (кататимно-імагінативна психотерапія) - сучасний напрям глибинно орієнтованої психотерапії, у якому використовується робота з уявою («сновидіннями наяву»). Появі методу як самостійного напрямку сучасної психотерапії передувала тривала клінічна та дослідницька робота німецького психотерапевта, доктора медицини, професора Ханскарла Льюйнера.

Назва методу кататимно-імагінативна терапія (КІП) походить від давньогрецького «*katathym*» (*kata* – відповідно, згідно; *thymos* – душа, ефективність, емоційність; *imago* - образ), що використовувалося для характеристики залежності імагінативних процесів від афектів та емоцій («відповідно почуттям»; «те, що виходить із душі й почуттів»), тобто «кататимний» елемент виявляє особливе значення афективних і чуттєвих відчуттів.

Процес кататимно-імагінативної психотерапії відбувається у супроводі психотерапевта у межах контрольованої регресії на службі Я (переживання розслаблення, спокою, довіри до терапевта та терапевтичної ситуації). Завдяки цьому у символічно-образній формі імагінативного простору відображаються переживання та несвідомі конфлікти, які опрацьовуються у ході терапевтичної роботи. Властивий для методу перетин емоцій, імагінації та символу фокусує терапевтичний процес та відкриває діагностичні виміри, зорієнтовані на актуальну констеляцію та адекватну адаптацію цілей реабілітації.

У доробках вітчизняних й зарубіжних авторів (Барке & Нор, 2013; Жилівська, 2020; Leuner, 1985; Литвиненко & Ямницький, 2021 та ін.) обґрунтовано терапевтичні можливості використання імагінацій, а досвід клінічного застосування КІП засвідчує ефективність й забезпечує міцне підґрунтя методу у практиці психотерапії та психологічної реабілітації. До вагомих здобутків КІП належить короткофокусна терапія, яка добре себе зарекомендувала у сучасних умовах.

Символдраму визнано одним із найбільш науково обґрунтованих, структурованих і систематизованих сучасних методів імагінативної психотерапії, оскільки:

- 1/ уявлення образів відбувається послідовно згідно чітко розробленої схеми на відміну від інших підходів із використання імагінативних технік;
- 2/ метод системно структурований, що особливо важливо для психотерапевта-початківця, оскільки описані послідовні кроки використання методу (визначено, що і як саме потрібно робити на кожному етапі сесії та у ході процесу психотерапії залежно від конкретних показів);
- 3/ метод засновується на глибокій теоретичній базі, зокрема: концепціях класичного і сучасного психоаналізу (психоаналітичні теорії розвитку особистості, теорія об'єктних

стосунків, теорія сновидінь, загальна теорія неврозів і межових станів, психоаналітичне вчення про хвороби і психосоматичні захворювання тощо);

4/ метод органічно поєднує техніки ресурсу, підтримки й конфронтації, що застосовуються у психотерапії дозовано, з обережністю та бережністю з урахуванням того, які емоційні навантаження здатен витримати пацієнт;

5/ до мінімуму зведені сугестивні чинники, а мотиви і техніки спрямовані на більш повне і вільне розкриття особистості пацієнта (наприклад, супроводжуючі імагінації запитання, терапевт формулює у вільній, відкритій формі).

У теорії і техніці символдрами умовно виокремлюють три складові як певні виміри й механізми психотерапевтичного впливу (Барке & Нор, 2013; Льюїнер, 1996; Ульман, 2020 та ін.). До першої складової належить напрям роботи з **фокусуванням на конфлікті** й опрацювання у ході психотерапії конфліктних переживань клієнта. Так, одним із перших відкриттів, здійснених Х. Льюїнером, належить розуміння того, що в образах у символічній формі можуть проявлятися (посилюватися, розгортатися, й послаблюватися) конфлікти пацієнта.

Друга складова - **ресурсна**, яка обіймає можливості регресії («регрес для прогресу») й безконфліктного переживання образних мотивів. Тим самим звернення до імагінативного простору забезпечує задоволення значущих особистісних потреб (у безпеці, увазі, довірі й автономії) та задоволення омніопотентних бажань клієнта (омніопотенція - всесилля, всемогутність). Наприклад, в образі сновидець наяву літає над землею, ширяє у небі, танцює на вершині гори тощо. Крім того, згідно Льюїнера, кататимне переживання образів також сприяє розкриттю здатності до поглиблення переживань людини і розвитку її самосвідомості (Льюїнер, 1996).

Важливим та дієвим чинником у психологічній реабілітації клієнтів слугує апробація нових способів поведінки через метафоричний образно-ігровий контекст імагінацій. Це реалізується завдяки третій складовій символдрами, що забезпечує розвиток творчих задатків й креативності, оскільки несвідоме може використовувати результати власної творчості як для пом'якшення конфлікту, так і для поступових структурних перетворень (відновлення старих або розвиток нових творчих функцій Я). Креативна функція фантазій денного сновидіння призводить до спонтанно-творчого розвитку нових сценічних символічних костеляцій, які виконують роль певних репетиційних дій. Тобто, коли у кататимній сцені з'являється рішення проблеми за допомогою відповідного трансферу реальності, а також завдяки когнітивному переструктуруванню. Усе це виявляє терапевтичний вплив на функцію «Я» та інтеграцію особистісних структур (Льюїнер, 1996). Тим самим, креативна складова методу стимулює індивідуацію пацієнта.

У методі символдрами існують спеціальні протоколи, що дозволяють ефективно виконувати завдання реабілітації пацієнта, забезпечують комплексне опрацювання кожного з необхідних етапів реабілітаційного процесу, використовуючи спеціальні імагінативні інструменти відповідно до кожного з етапів моделі психологічної реабілітації.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Відтак, у загальному вигляді використання доробків методу кататимно-імагінативної психотерапії у психологічній реабілітації учасників бойових дій та людей, які пережили екстремальні ситуації, можна уявити як певну тривимірну систему координат, у якій одну вісь утворює робота з конфліктами (*конфліктна складова*); інший вектор, заснований на регресивних аспектах переживання імагінативно-образного змісту, спрямований на задоволення значущих особистісних потреб та омніопотентних бажань клієнтів (*ресурсна складова*); третю складову зумовлює робота, що передбачає розвиток креативності клієнтів через спонтанно-творчі сценічні символічні костеляції, які виконують роль «пробних дій» у пошуку нових можливостей та рішень (*креативна складова*). Використовуючи різні техніки символдрами, згідно моделі реабілітаційної роботи з клієнтами, психотерапевт вільно переміщається у цій системі координат, наближаючись то до однієї, то до іншої її осей.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Барке, У., & Нор, К. (2013). *Кататимно-имагинативная психотерапия*. Москва: Когито-Центр.
- Жиловська, Т. Л., & Обухов-Козаровицький, Я. Л. (2020). *Символдрама: теорія і практика*. Хмельницький: Хмельницький національний університет.
- Герман, Дж. (2015). *Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору*. Львів.
- Лейнер, Х. (1996). *Кататимное переживание образов*. Москва: Эйдос.
- Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи (Т. 1.)* (2018). Київ.
- Дуб, В. (2017). *Реабілітаційна психологія: методичні матеріали до семінарських занять*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
- Тохтамиш, О. М. (2014). *Реабілітаційна психологія*. Вінниця: Віндрук.
- Титаренко, Т. М. (2015). Напрями психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій*. Київ: Міленіум.
- Ульман, Г. (2020). *Вступ до кататимно-имагинативної психотерапії*. Жовква: Місіонер.

## REFERENCES

- Barke, U., & Nor, K. (2013). *Katatimno-imaginativnaya psihoterapiya [Catatim-imaginative psychotherapy]*. Moscow: Kogito-Tsentr. [in Russian].
- Zhylovska, T. L., & Obukhov-Kozarovytskyi, Ya. L. (2020). *Symvoldrama: teoriia i praktyka [Symbol drama: theory and practice]*. Khmelnytskyi: KhNU. [in Ukrainian].
- Herman, Dzh. (2015). *Psykhologichna travma ta shliakh do vyduzhannia: naslidky nasylstva – vid znushchan u simi do politychnoho teroru [Psychological trauma and the path to recovery: the consequences of violence - from domestic abuse to political terror]*. Lviv. [in Ukrainian].
- Leyner, H. (1996). *Katatimnoe perezhivanie obrazov [Catatim experience of images]*. Moscow: Eydos. [in Russian].
- Osnovy rehabilitatsiinoi psykhologii: podolannia naslidkiv kryzy [Fundamentals of rehabilitation psychology: overcoming the effects of the crisis]* (Vol. 1.) (2018). Kyiv. [in Ukrainian].
- Dub, V. (2017). *Rehabilitatsiina psykhologhiia: metodychni materialy do seminarshkykh zaniat [Rehabilitation psychology: methodical materials for seminars]*. Drohobych: Drohobytsk derzhavn pedahohichn universytet imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].
- Tokhtamysh, O. M. (2014). *Rehabilitatsiina psykhologhiia [Rehabilitation psychology]*. Vinnytsia : Vindruk. [in Ukrainian].
- Tytarenko, T. M. (2015). Napriamy psykhologichnoi rehabilitatsii osobystosti, shcho perezhyvaie podii viiny [Directions of psychological rehabilitation of a person experiencing the events of war]. *Psykhologichna dopomoha osobystosti, shcho perezhyvaie naslidky travmatychnykh podii*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
- Ulman, H. (2020). *Vstup do katatymno-imahinatyvnoi psihoterapii [Introduction to catatimine-imaginative psychotherapy]*. Zhovkva: Misioner. [in Ukrainian].

**METHOD OF «GUIDED AFFECTIVE IMAGERY» (GAI) AS A MEANS OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF THE INDIVIDUAL****Svitlana Lytvynenko**

Doctor of Pedagogical sciences,

Professor at the Department of Practical Psychology and Psychotherapy

Rivne State University of Humanities

<https://orcid.org/0000-0002-7736-2152>

**Vadim Yamnytsky**

Doctor of Psychological sciences, Professor,  
the Head of the Department of Practical Psychology and Psychotherapy  
Rivne State University of Humanities  
<https://orcid.org/0000-0002-1741-1303>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.286>

**Abstract.** *The article highlights the conceptual foundations of modern development of the problem of rehabilitation psychology. Its extraordinary urgency in the conditions of continuation of the liberation war of our country for freedom and independence is noted. It was found that: rehabilitation psychology is an applied branch of health psychology that studies the methods, tasks and practical tools of psychological rehabilitation as a specific type of psychological assistance to the population; the leading feature and necessary condition for the beginning of rehabilitation processes is the completion of the direct impact of the psycho-traumatic situation on the participant of the event and stay in a safe place; rehabilitation measures are carried out to restore a positive attitude towards themselves, loved ones, society, life, in order to prevent the formation of a mental defect with a tendency to self-isolation. The substantive and organizational features of the psychology of rehabilitation as a system of methods of practical psychology are revealed. The range of key concepts is defined: subject, stages, tasks, models and the most effective means of psychological influence.*

*Possibilities of using modern developments of psychotherapy by the method of GAI as a method of rehabilitation psychology have been announced. The leading features of GAI are described: system structure of the method; its methodological basis in the concepts of classical and modern psychoanalysis; the use of the symbolic space of the unconscious person in order to process the conflict material, to minimize the possibility of suggestive influence. The use of three components of the method (resource, which includes the possibility of regression and conflict-free experience of figurative motives; focusing on conflict and processing in the course of psychotherapy of conflict experiences; and creative, which ensures the development of creative talents and creativity, changes in the structure of «I am») ultimately reduces the possible traumatic manifestations during imaginative and analytical work to restore the mental functions of the patient. The presence of special protocols that allow to effectively perform the tasks of patient rehabilitation, provide a comprehensive study of each stage of the rehabilitation process, using special imaginative tools in accordance with each stage of the model of psychological rehabilitation.*

**Key words:** *health psychology, rehabilitation psychology, psychotherapy, «Guided Affective Imagery», imagination, resource, conflict.*

*Стаття надійшла до редакції 1.05.2022*

УДК 925 : 159-108'77-382

**Nataliia Mykhalchuk**

Doctor in Psychology, Professor, the head  
of the Department of English Language Practice  
and Teaching Methodology of Rivne State University  
of the Humanities  
<https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

**Nataliia Khupavtseva**

Doctor in Psychology, Associate professor,  
Department of General Psychology and Psychological diagnostics  
Rivne State University of the Humanities  
<https://orcid.org/0000-0002-8883-7686>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.295>

## PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF FACILITATIVE INTERACTION AT THE LESSONS OF ENGLISH

**Abstract.** *In the article we showed, that facilitative interaction is based on the following psychological approaches: finding specific features or individual personal characteristics that contain essential qualities of a humanistic ideal; they are the person's specific incarnations; in a life itself can be identified and on this basis be studied, explored the conditions that contribute to the formation of harmonious personalities and their inherent personal qualities (feelings, actions, forms of communication and reflection); only within this paradigm "from the life to the ideal person", which allows you to analyze ideal ideas in a real space. You can formulate real-life theoretical ideas about a particular ideal, and simulate non-directive psychological and pedagogical practice of reproducing this ideal through human development reality.*

*We believe that Behavioral Psychology has the aim primarily at controlling human behavior, consciousness and personality. In such a way the individual becomes the object of the research and manipulation, and his/her free personal choice is not taken into account. Hence the traditional system of teaching based on a hierarchical structure: teacher guidance – pupil subordination.*

*In the paradigm of Humanistic Psychology, we consider the work of a teacher in comparison with the work of a psychotherapist who does not shape the personality, trying to create its form, but helps the pupil to find something positive that already has a certain level of the development. The teacher should be sensitive and receptive to the individual qualities and characteristics of a pupil. Also, the teacher should fully accept the pupil's personality and try to understand what kind of person he/she is, what his/her inclinations are, what he/she is capable of, how he/she will develop. If the teacher without any preconditions is quite positive about the pupil, rejoices in his/her success, it minimizes the anxiety and fears of a pupil, his/her protective reactions and ensures the development and self-actualization of his/her personality. Thus, every teacher should not only unconditionally accept the student, but be congruent, empathically understand him/her as a person and be able to explain himself/herself and his/her attitude to the student, so that he understands exactly how he/she should behave to strive for self-development.*

*Certainly accepting the pupil, the teacher creates in the classroom a special psychological climate of the acceptance of each other. The facilitator shares the group's thoughts and feelings without imposing their own beliefs on pupils; he/she does not cover himself/herself with a mask, he/she openly expresses, demonstrates his/her feelings and thoughts, that is he/she is himself/herself. These attitudes of the teacher-facilitator are also related to the change of his/her thinking, values and a life in general. Facilitation guidelines also actualize the teacher's thinking, which can not be conditioned either by the improvement of skills or the introduction of modern*

*technical teaching aids. Thus, the facilitative attitude, based on the restructuring of personal attitudes and values of the teacher is realized in interpersonal communication with pupils and in new methods and technologies of teaching.*

*We think, that the reform of education should be based on the restructuring of certain personal attitudes of the teacher, which become explicit in the process of his/her interpersonal interactions with students. Thus, K. Rogers identifies three main guidelines of the teacher-facilitator. The first of them is described by the terms “truth” and “openness”, and involves the teacher’s openness to their own thoughts and experiences, the ability to sincerely express and broadcast them in the process of interpersonal communication with pupils. This attitude is seen as an alternative to the typical, traditional attitude of the teacher to the implementation of a facilitator of a role behavior.*

*The next, the second attitude of the teacher-facilitator is characterized by the terms “acceptance”, “trust”, the inner, personal confidence of the teacher in the capabilities and abilities of each pupil. In many aspects, this attitude coincides with what in the psychological and pedagogical science is called “pedagogical optimism”, taking into account the positive qualities of pupils.*

*The third attitude is described by the term “empathic understanding”. It is a kind of teacher’s vision of the inner world and the behavior of each individual from his/her own position, as if through his/her eyes. K. Rogers notes that the teacher-facilitator, communicating with his/her pupils, is able to speak, “to walk in other people’s shoes”, to look through the eyes of children at everything around, including himself/herself. This attitude is a purely alternative to the traditional teacher’s “evaluative understanding”, such a type of understanding through evaluation in terms of “attribution” to pupils of fixed evaluation clichés (fool, clever, coward, quiet, etc.).*

**Key words:** *facilitative interaction, empathic understanding, humanistic ideal, pedagogical optimism, a special psychological climate of the acceptance of each other, interpersonal communication.*

**Problem’s statement.** Considering the peculiarities of the organization of facilitative interaction at the educational process, American Humanistic Psychology, given the large number of historical, political and cultural circumstances, managed to avoid the erroneous strategy based on the alienation of the ideal from a general process of life. Thinking about the ideal of a harmonious personality, American psychologists began to look for in a life itself, “here and now”. This principle was in the background of facilitative interaction in general.

**Analysis of recent researches and publications.** Researches organized by G. Allport (1998), C. Rogers (1983) and other scientists on the trends of self-actualization in the life and professional activities of so-called facilitators have shown that “ideal” forms of personal development and functioning can be studied as some very real cases. In this sense, in American Humanistic Psychology, literally from the moment of its emergence, another general strategy was implemented, which can be called a strategy “from life to the ideal”. This strategy is based on the following psychological principles:

- finding specific features or individual personal characteristics that contain essential qualities of a humanistic ideal; they are the person’s specific incarnations;
- in a life itself can be identified and on this basis be studied, explored the conditions that contribute to the formation of harmonious personalities and their inherent personal qualities (feelings, actions, forms of communication and reflection);
- only within this paradigm “from the life to the ideal person”, which allows us to analyze ideal ideas in a real space. You can formulate real-life theoretical ideas about a particular ideal, and simulate non-directive psychological and pedagogical practice of reproducing this ideal through human development reality.

C. Rogers’ ideas on the importance of the process of facilitative learning, the role of the teacher, his/her facilitative relationships with pupils were the basis for the humanization of education abroad, and the main empirical research was provided in the 60-70’s. The results of the

facilitation training, which involved thousands of teachers and tens of thousands of primary, secondary and college schoolchildren in England and the United States, suggested that pupils' personal development which also had been improved: their self-esteem had been improved, cognitive abilities had been developed, which facilitated the improvement of physical and mental health, performance and the activity of schoolchildren (Rogers, 1983). So, **the aim** of our article was to show psychological approaches of effective facilitative interaction at the English lessons.

**The results of the research and their discussion.** Facilitative interaction at the English lessons is a process of teaching organized on the basis of the tasks of a communicative nature. The purpose of this training is to teach foreign language communication using a variety of tasks and techniques. Recently, the terms "communicative learning" and "communicative oriented learning" are gradually becoming synonymous (for comparison: communicative teaching, communicative-oriented teaching, communicative approach for teaching languages) (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2019).

The peculiarities of a communicative approach for teaching foreign languages are clearly expressed in the provisions that reflect the essential laws of educational activity, serve as a direction for constructing a theory of learning, a benchmark for the organization of educational activities. These provisions acquire the status of the main, dominant principles of learning (Михальчук & Онуфрієва, 2020).

In such a way we outline *five main principles of facilitative interaction at the English lesson*, each of which is implemented in relations to one or another type of speech activity alike, although, with some specificity.

**The principle of speech-thinking activity**, which involves such the organization of training, when the pupil is constantly involved into the process of communication (with the teacher, other pupils, the book, etc.). According to this principle, the content basis of communicative learning is problematic. A pupil should not simulate, read, listen and perform a "speech act" during which he/she listens, speaks, writes, reads.

**The principle of individualization in the aspect of performing the leadership role of its personal aspect** as the main means of creating the motivation and activity of pupils, taking into account their life experience, context of the activity, sphere of interests, emotional sphere and the status of a particular individual in a team activity.

**The principle of functionality**, that provides the selection and the organization of a minimized system of speech means, adequate communication, which could functionally replace the entire system of communication. Similarly, this principle applies to reading (listening): texts that collectively represent the sphere of communication to which students are trained. Functionality is the basis for mastering the grammatical side of speech (speech samples) and lexical units.

**Principle of situationality.** It is understood as a mean of speech stimulation and as a condition for the development of speech skills. At the same time under the "situation" we understand the system of interactions of the partners of communication, which is reflected in their minds.

**The principle of novelty**, which covers the entire educational process: the content of the material (texts, exercises), the conditions of training (organization of exercises), methods of training, forms of organization of the educational process (types of classes), etc. This ensures the maintenance of interests in the process of learning, the formation of speech skills capable for transferring, the development of productivity and a dynamism of speech skills, the development of the communicative functions of thinking.

The communicative method requires an open atmosphere of cooperation and active participation of pupils into the process of their learning in the classroom. Key educational principles of this method can be called *communicative oriented language teaching methods*. The last ones were summed up by us in such a way:

**Pupils are stimulated by their own cognitive processes.** Pupils expect that they use their mental abilities to perform problem-solving tasks which were contained into educational and

methodical complexes of studying. It is anticipated that pupils will solve these problem tasks using English. These may be games, riddles, quizzes.

***Pupils are actively involved into the learning process.*** In order to learn a language successfully, pupils have to take an active part in the learning process. Pupils should be encouraged to ask numerous questions and provide the experiment with the language. So, we'll quote from a teacher who had found successful ways to interest students in the process of learning a language: "Pupils do not treat English as a boring duty, it is a means of communication and entertainment for them. They can provide any experiment with the language, as with something real, and not with what appears only in books".

***Pupils are encouraged to express their thoughts, feelings and use their experience.***

In order to teach pupils to speak English in classes they should be interested in it and create opportunities for effective communication between them and with the teacher. Modern teaching and learning complexes deal with much time and space for creating such kinds of opportunities.

***We'll show some examples of exercises for actualization of facilitative interaction at the English lessons***

*I. (Open Doors SB1, p.37). Topic: Talking about permission.*

Write true sentences:

At home I can ... but I cannot ... (watch TV until eleven o'clock, eat ice-cream for breakfast, play loud music in my room).

You'll choose!

At school we can ... but we can't ... (play football, listen to pop music, use a dictionary at the English lessons).

You'll choose!

In order to consolidate the lexical-grammatical structures, in this case, the methods of expressing the prohibition and permission took place in a realistic context. So, students are invited to write sentences close to people's experience.

*II. (Streetwise Intermediate SB, p.3) Talking point.*

1. Think about your experiences of learning some skills, another foreign language, a musical instrument, playing sport, etc. Firstly, prepare your own answers to these questions, and then compare your answers with your partner.

a) What skill did you learn?

b) Where and when did you start?

c) How did you learn? Did you have a book, a video, a teacher?

d) What are some of the things you remember most clearly?

e) How successful were you? Why?

2. Now share your experience with the class, and agree on the most successful ways of learning a new skill.

Here the subject is the way of learning a language. Pupils are invited to share their impressions of the various teaching methods that were the most effective ones for them. In this case, a communicative approach has a double benefit: pupils do not only use English to convey real and interesting information to one another and to a teacher, they can also discover new methods and techniques for learning the language.

***- Pupils are engaged into the process of learning activities that simulate or create real or realistic situations.***

Obviously in the most cases communication English in the classroom is largely artificial in the sense that it can only mimic the communicative situations of a real life. For example, if the pupils got to know each other at the beginning of the school year, then they do not need to do it again. But in order to ensure sufficient practice, it is necessary to repeat such a task several times – and in different circumstances.

Pupils in the class, as a rule, do not need to ask questions about how to go or go somewhere in a certain direction, but they need to know how it is done in real life situations. Modern training

complexes offer many tasks that provide students with a great opportunity to understand the practical functions of the English language and the conditions of their use.

***Pupils are encouraged to work together.*** All communicatively oriented learning environments are constantly encouraging pupils to work in pairs or groups in order to provide the maximum amount of opportunities for mutual oral and written communication in English. In this case, each pupil has more time to speak than if he/she answered only the teacher. Working in pairs also allows students to practice speaking in a safe, relaxed context, without fear, which can accompany the oral answer to the entire group. The activity in microgroups increases pupils' motivation because it allows pupils to share ideas and help each other.

***Pupils are encouraged to take any responsibility for their own learning and develop their abilities to learn.*** The "Learn to Learn" section develops pupils' learning skills. It is now an integral part of the program of the best modern teaching and learning complexes. This makes pupils themselves to appreciate how well they have studied the content of the section, and self-control tests provide valuable information that pupils have learned well and what not very well.

***Teacher performs various functions – informant, consultant (resource consultant), observer (monitor) – at different stages of the lesson.***

Each teacher has his/her own unique teaching style, but according to the principles of communicatively oriented language teaching his/her role in the language class should be enough flexible: the teacher must constantly lead and support pupils, but not always dominate them. The role of the teacher as a carrier of information is necessary at any stage of the classroom, when pupils need the initial data (for example, when studying new material); or when it is necessary to provide explanations to the tasks; when it's time to move from one stage to another and when to correct mistakes. The role of an observer is the most important when pupils work independently or in pairs or groups. During this stage, the teacher, moving from one micro-group to another one, provides individual help to those people, who need it. The role of a teacher as a consultant is fully realized when students work independently in pairs or groups and need any advice on the content of the task or the availability of relevant information sources, for example, to work on the project.

All the above provisions can be supplemented by other features of communicative learning using exclusive models, in which the focus of pupils' attention is the content of the statement. A special significance acquires the speech context, develops both literacy and a speed of utterance; literacy includes, in addition to linguistic norm, a socio-cultural adequacy of pupils' speech behavior, encourages the personal content of learning, stimulates involuntary memorization.

There are also ways for the organization of training, centered on the pupil, on the development of "moral-emotional and intellectual" pupil's development, on the individual pace of language learning, at the integrated lesson with the diversity of interpersonal relationships.

It also emphasizes the importance of interaction and cooperation between pupils, as well as the speech task for the organization of communicative learning of the language.

It is considered necessary to take into account the psychological factors of existential-communicative occupation, which includes respect for the pupil's personality, acceptance of the individual uniqueness of each participant in the educational process, the protection of the individual from psychological trauma in the classroom, the preservation of personal autonomy of each person, the development of interpersonal relationships.

Communicative tasks, according to methodologists, are indissociable from stimulation of mental activities in various ways. Foreign language as a tool of knowledge in the conditions of communicative-oriented learning is also a means of socio-cultural education.

The analysis of the methodologists' presentation of the basic principles of communicative learning allows us to clearly articulate the main conceptual principles regarding the use of the method of facilitative interaction at the English lessons in the educational process, detailed in the relevant principles.

***Principle 1. The use of facilitative interaction at the English lessons is possible under the conditions of the activity approach.***

- 1.1. The activity essence of communicative-oriented learning is carried out through activity tasks. They are implemented with methodical techniques and form exercises.
- 1.2. Activity tasks for communicative oriented learning of a foreign language are based on games, simulation and free communication.
- 1.3. The active essence of learning is realized in the situation “here and now”, that is the process of foreign language thinking is carried out directly at the time of any speech situation.
- 1.4. Activity essence of studying increases the importance of methodological organization of the learning process. Almost every task can be performed in three stages: preparatory one, executive stage and a final one.
- 1.5. The active essence of learning is realized in a humanistic, centered approach for learning pupils.

**Principle 2. *The use of existential models of teaching foreign languages means the development of pupils' communicative competence.***

- 2.1. The important component of communicative competence is the linguistic competence, the willingness to use a foreign language as the instrument of speech and thought activity.
- 2.2. A significant component of communicative competence is pragmatic competence, readiness to convey communicative content in the context of communication.
- 2.3. The necessary component of communicative competence is cognitive competence, readiness for communicative and thoughtful activity.
- 2.4. A significant component of communicative competence is the informative competence, the possession of the content of the subject of communication.
- 2.5. Communicative competence is formed in all kinds of speech activity - listening, speaking, reading and writing, ensuring their implementation.

**Principle 3. *The use of facilitative interaction at the English lessons that is possible under the conditions of the authentic process of pupils' socialization.***

- 3.1. Authentic communicative oriented learning of foreign languages is carried out using the tasks of speech interaction.
- 3.2. Authentic communicative oriented learning of foreign languages is carried out with the help of tasks that involve informational inequality of participants.
- 3.3. Authentic communicative oriented learning of foreign languages uses problematic speech-thinking tasks.
- 3.4. Need as the organized role of communication.
- 3.5. Spontaneous foreign-language speech forms implicit knowledge that fundamentally differs from explicit ones (Table 1).

**Table 1**

**Characteristics of explicit and implicit knowledge**

<b>Explicit knowledge</b>	<b>Implicit knowledge</b>
Formulated	Applied
Demonstrated	Detected
Learn	Are developing
Stable in shape	Moving in shape
Stable in form	Set by the goal
Reproduced	Are being consumed
Require automatism	Demand the creativity
In a less degree depends on implicit activity of a person	In a less degree depends on explicit knowledge
Restricted by the memory of pupils	Pupils have limited cognitive capabilities

According to the theory of linguistic relativity (Гончарук & Онуфрієва, 2018) we are surrounded by our language as a prism, through which we look and know the world. This view will be unequal among representatives of other nationalities, as evidenced by mythology, folklore, language of symbols, proverbs, etc. It is clear that the main function of the language which is a communicative one.

The motivation to study the second non-native language is the need to communicate in a foreign language environment. The most important factor in the attractiveness of the language has been studied is its status as the language of interethnic and international communication (Івашкевич & Комарніцька, 2020).

With the transition to a communicative-oriented foreign language learning using existential models, we can not but admit that culture becomes the center, not the periphery of attention, as it was the case when it was considered as a system with formal features. The proper use of the language in a social context requires from the pupil not only the knowledge of what “to say”, but also “how” and “when” to say. And here, as it sounds paradoxical, we again refer to the ancient meaning of the word “culture” – under such conditions we can talk about the cultivation of the pupil’s soul. There is no doubt that the possession of two or more languages enriches a person not only with the additional knowledge of other cultures, but also the ability to understand and to be tolerant to the representatives of other countries. Europe (and the whole world) after the fall of the Berlin Wall became completely different not only from the point of view of international politics, but also about cultural diversity. “Globalization” and “Facilitative interaction” are such appropriate terms of the economic and political expansion of superpowers in the UK, and at the same time, regional, local sovereign formation is growing as a counteraction to globalization and facilitative interaction. Under such conditions, “culture” becomes a very vague concept.

The new programs for general educational institutions emphasize the role of several competences which are necessary for the formation of foreign communication competence. In our opinion, the skills listed in the program should be supplemented, such as the interpretation of a product of another culture, the explanation of its meaning and its correlation with a similar phenomenon of its culture, the ability to guess, to analyze and to gain knowledge in the process of a real communication, as well as the ability to evaluate critically the information having been obtained and the phenomena of another culture on the basis of reasonable criteria.

Such skills, supported by linguistic means, allow not only to understand a different culture but also to successfully present themselves in the context of a polylogue of modern languages and cultures (Onufriieva & Ivashkevych, 2021).

In connection with the foregoing ***the training of the teacher of foreign languages must be mastered by the English methodology of facilitative interaction:***

- a) the organization of intercultural exchange as an integral part of the educational process;
- b) cross-cultural projects of different levels and nature;
- c) use for these purposes of all the opportunities provided by the educational group, the university, the region, Ukraine in the whole, near and far abroad for intercultural interaction;
- d) identifying each pupils’ motivation to study linguistics and finding a way for real communication.

Methodologists and educators have not yet definitively determined whether this is a new phase of a communicative method using existential learning models, or a fundamentally new methodological direction. But it is now clear that the specifics of the target and content aspects of learning a foreign language in the context of the intercultural paradigm are due to the fact that as a central element of the methodological model the pupil acts as a subject of the educational process and as a subject of intercultural communication.

**Conclusions and perspectives of further researches.** We believe that Behavioral Psychology has the aim primarily at controlling human behavior, consciousness and personality. In such a way the individual becomes the object of the research and manipulation, and his/her free personal choice is not taken into account. Hence the traditional system of teaching based on a hierarchical structure: teacher guidance – pupil subordination.

We consider the work of a teacher in comparison with the work of a psychotherapist who does not shape the personality, trying to create its form, but helps the pupil to find something positive that already has a certain level of the development. The teacher should be sensitive and receptive to the individual qualities and characteristics of a pupil. Also, the teacher should fully accept the pupil's personality and try to understand what kind of person he/she is, what his/her inclinations are, what he/she is capable of, how he/she will develop. If the teacher without any preconditions is quite positive about the pupil, rejoices in his/her success, it minimizes the anxiety and fears of a pupil, his/her protective reactions and ensures the development and self-actualization of his/her personality. Thus, every teacher should not only unconditionally accept the student, but be congruent, empathically understand him/her as a person and be able to explain himself/herself and his/her attitude to the student, so that he understands exactly how he/she should behave to strive for self-development.

Certainly accepting the pupil, the teacher creates in the classroom a special psychological climate of the acceptance of each other. The facilitator shares the group's thoughts and feelings without imposing their own beliefs on pupils; he/she does not cover himself/herself with a mask, he/she openly expresses, demonstrates his/her feelings and thoughts, that is he/she is himself/herself. These attitudes of the teacher-facilitator are also related to the change of his/her thinking, values and a life in general. Facilitation guidelines also actualize the teacher's thinking, which can not be conditioned either by the improvement of skills or the introduction of modern technical teaching aids. Thus, the facilitative attitude, based on the restructuring of personal attitudes and values of the teacher is realized in interpersonal communication with pupils and in new methods and technologies of teaching.

We think, that the reform of education should be based on the restructuring of certain personal attitudes of the teacher, which become explicit in the process of his/her interpersonal interactions with students. Thus, K. Rogers identifies three main guidelines of the teacher-facilitator. The first of them is described by the terms "truth" and "openness", and involves the teacher's openness to their own thoughts and experiences, the ability to sincerely express and broadcast them in the process of interpersonal communication with pupils. This attitude is seen as an alternative to the typical, traditional attitude of the teacher to the implementation of a facilitator of a role behavior.

The next, the second attitude of the teacher-facilitator is characterized by the terms "acceptance", "trust", the inner, personal confidence of the teacher in the capabilities and abilities of each pupil. In many aspects, this attitude coincides with what in the psychological and pedagogical science is called "pedagogical optimism", taking into account the positive qualities of pupils.

The third attitude is described by the term "empathic understanding". It is a kind of teacher's vision of the inner world and the behavior of each individual from his/her own position, as if through his/her eyes. K. Rogers notes that the teacher-facilitator, communicating with his/her pupils, is able to speak, "to walk in other people's shoes", to look through the eyes of children at everything around, including himself/herself. This attitude is a purely alternative to the traditional teacher's "evaluative understanding", such a type of understanding through evaluation in terms of "attribution" to pupils of fixed evaluation clichés (fool, clever, coward, quiet, etc.).

In our further researches we'll study how personally significant experience will influence empathic and evaluative understanding at the English language lessons.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гончарук, Н. & Онуфрієва, Л. (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 24(1), 97-117. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.
- Івашкевич, Ер. & Комарніцька, Л. (2020). Psychological aspects of comics as the paraliterary genres. *Проблеми сучасної психології*, 49, 106-130. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>.

- Михальчук, Н. & Онуфрієва, Л. (2020). Психологічний аналіз різних типів дискурсу. *Проблеми сучасної психології*, 50, 188-210. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>.
- Оллпорт, Г. В. (1998). *Личность в психологии: теории личности*. Москва; Санкт-Петербург: КСП: ЮВЕНТА.
- Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, Er. (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: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.
- Onufrieva, L. & Ivashkevych, Ed. (2021). The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Проблеми сучасної психології*, 51, 9-32. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.9-32>.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80'S*. Columbus: Charles E. Merrill Publ. Co.

#### REFERENCES

- Goncharuk, N. & Onufrieva, L. (2018). Psykholohichniy analiz rivniv pobudovy komunikativnykh dii [Psychological analysis of the levels of construction of communicative actions]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika*, 24(1), 97-117. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>. [in Ukrainian].
- Ivashkevych, Er. & Komarnitska, L. (2020). Psychological aspects of comics as the paraliterary genres. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 49, 106-130. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>. [in English].
- Mykhalchuk, N. & Ivashkevych, Er. (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: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>. [in English].
- Mykhalchuk, N. & Onufrieva, L. (2020). Psykholohichniy analiz riznykh typiv dyskursu – Psychological Analysis of Different Types of Discourse [Psychological analysis of different types of discourse]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 50, 188-210. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>. [in Ukrainian].
- Allport, G. V. (1998). *Lichnost' v psihologii: teorii lichnosti* [Personality in Psychology: Theories of Personality]. Moscow; St. Petersburg: KSP: YUVENTA. [in Russian].
- Onufrieva, L. & Ivashkevych, Ed. (2021). The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 51, 9-32. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.9-32>. [in English].
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80'S*. Columbus: Charles E. Merrill Publ. Co. [in English].

**Михальчук Наталія**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри практики англійської мови та  
методики викладання,  
Рівненського державного гуманітарного університету

**Хупавцева Наталія**

доктор психологічних наук,  
професор кафедри загальної психології та  
психодіагностики,  
Рівненського державного гуманітарного університету

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.295>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Анотація.* У статті було показано, що фасилітативна взаємодія базується на наступних психологічних підходах: знаходження конкретних індивідів або окремих особистісних проявів, які містять в собі істотні характеристики гуманістичного ідеалу, є його конкретними втіленнями; в самому житті можна виявити і на основі цього вивчити, дослідити умови, що сприяють становленню гармонійних особистостей і властивих їм особистісних проявів (почуттів, вчинків, форм спілкування і рефлексії); тільки у межах цієї парадигми «від життя – до ідеалу», яка дозволяє проаналізувати ідеальні уявлення в реальному просторі, можна сформулювати і реальні в самому житті теоретичні уявлення щодо певного ідеалу, і змодельовати недирективну психолого-педагогічну практику відтворення цього ідеалу шляхом розвитку оточуючої людини дійсності.

Ми вважаємо, що біхевіористська психологія спрямована, передусім, на контроль поведінки, свідомості й особистості людини. Так, індивід стає об'єктом дослідження і маніпулювання, а його вільний особистісний вибір не береться до уваги. Звідси – традиційна система навчання, заснована на ієрархічній структурі: керівництво вчителя – підпорядкування учня.

В парадигмі гуманістичної психології ми розглядаємо роботу вчителя за функціональним призначенням як роботу психотерапевта, який не формує особистість, намагаючись створити його форму, а допомагає учневі знайти в собі децю позитивне, що в ньому вже має певний рівень розвитку. Вчителю слід бути чутливим і сприйнятливим щодо індивідуальних якостей та властивостей учня. Також вчителю слід цілковито приймати особистість учня і намагатися зрозуміти, якою він є людиною, які його схильності, на що він здатний, як він буде розвиватися. Якщо вчитель без будь-яких передумов досить позитивно ставиться до учня, радіє його успіхам, це зводить до мінімуму занепокоєння і страхи учня, його захисні реакції і забезпечує розвиток і самоактуалізацію його особистості. Отже, кожному педагогові слід не тільки безумовно приймати учня, але бути конгруентним, емпатійно розуміти його як особистість і вміти експлікувати себе і своє ставлення до учня таким чином, щоб він зрозумів, як саме йому слід себе поводити, щоб прагнути до саморозвитку власної особистості.

Безумовно приймаючи учня, вчитель створює в класі особливий психологічний клімат прийняття школярами один одного. Педагог-фасилітатор розділяє думки і почуття групи, не нав'язуючи учням своїх власних переконань; він не закривається маскою, відкрито висловлює, демонструє свої почуття і думки, тобто є самим собою. Ці настановлення вчителя-фасилітатора також пов'язані зі зміною його мислення, цінностей і буття в цілому. Фасилітативні настановлення також актуалізують мислення вчителя, яке не може бути зумовлено ані вдосконаленням умінь і навичок, ані впровадженням сучасних технічних засобів навчання. Отже, фасилітативне настановлення, засноване на перебудові особистісних настановлень і цінностей вчителя, реалізується в міжособистісному спілкуванні з учнями та в нових методах та технологіях навчання.

На наше переконання реформа освіти має ґрунтуватися на перебудові певних особистісних настановлень учителя, що стають експліцитними в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями. Так, ми виокремлюємо три основні настановлення вчителя-фасилітатора. Перше з них описується термінами «істинність» і «відкритість», і передбачає відкритість вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатність щиро виражати і транслювати їх в міжособистісному спілкуванні з учнями. Це настановлення розглядається як альтернатива типовому, традиційному настановленню вчителя на здійснення рольової поведінки.

Наступне, друге настановлення вчителя-фасилітатора характеризується термінами «прийняття», «довіра», являє собою внутрішню, особистісну впевненість

учителя в можливостях і здібностях кожного учня. У багатьох моментах це настановлення збігається з тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці прийнято називати «педагогічним оптимізмом», урахуванням позитивних якостей вихованців.

Третє настановлення описується терміном «емпатійного розуміння», це – своєрідне бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного окремого учня з його позиції, ніби його очима. К.Роджерс зазначає, що педагог-фасилітатор, спілкуючись зі своїми учнями, вміє так би мовити «ходити в чужих черевиках», подивитися очима дітей на все навколо, в тому числі – на самого себе. Це настановлення є суто альтернативним типовому для традиційного вчителя «оцінним розумінням», тобто розумінню завдяки оцінці з огляду на «приписування» учням фіксованих оцінних кліше (дурень, розумниця, боягуз, тихоня і т.п.).

**Ключові слова:** фасилітативна взаємодія, емпатійне розуміння, гуманістичний ідеал, педагогічний оптимізм, особливий психологічний клімат прийняття один одного, міжособистісне спілкування.

Стаття надійшла до редакції 1.05.2022 р.

УДК 925: 159-189-90'37

**Набочук Олександр**кандидат психологічних наук,  
докторант УніверситетуГригорія Сковороди в Переяславі,  
<https://orcid.org/0000-0002-1448-7687>DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.296>**ЗМІСТ ДОМІНУВАЛЬНИХ ТЕОРІЙ ТВОРЧОСТІ: ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ В РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ**

**Анотація.** В статті окреслено основні положення абстрактно-аналітичної теорії творчості, висвітлено роль інтелектуальної активності, сензитивності, біполярності для створення структурно-рівневої моделі творчого процесу. Описати сутність творчості з точки зору теорії розв'язання задач. Зазначено, що теорія розв'язання винахідливих задач виникла як альтернатива «Методу спроб та помилок» в психології творчості, де основний акцент робиться на неусвідомлених особистістю процесах (інсайт, осяяння, що ніяким чином не нівелює ефективність системи евристичних технологій (метод мозкового штурму, синектика, морфологічний аналіз).

Окреслено особливості інтелектуально-духовної теорії становлення творчої особистості, яка визнає виключність і вродженість творчих здібностей. Обґрунтовано основні характеристики гештальтпсихологічної теорії дослідження проблеми творчості та творчого мислення особистості. Зазначено, що в контексті досліджень гештальтпсихології психологами було введено до наукового обігу такі поняття, як «проблемна ситуація», «інсайт», «продуктивне мислення», «центрована структура», «перецентрування».

Описано характерологічні особливості психоаналітичної та когнітивної теорій творчості (остання виникла в контексті теорії теоретичних конструктів). Зазначено, що в основі теоретичних фреймів покладено гуманістичну за своєю суттю точку зору на людину як на вченого, теоретика, дослідника, який досить активно інтерпретує світ, обробляє інформацію, прогнозує, ефективно та, разом з тим, творчо взаємодіє зі світом. Особистість, таким чином, є своєрідною унікальною системою суб'єктивних за своїм змістом конструктів, яку індивід використовує для інтерпретації свого життєвого досвіду, творення власної моделі світу.

Окреслено проблему творчості в гуманістичній психологічній теорії. Зазначено, що дана теорія дозволяє розглядати творчість в контексті всієї життєдіяльності людини як спосіб її життя (а не тільки як спосіб розв'язання конкретних завдань), як можливість свободи вибору. Наголошено, що Людина, в свою чергу, постає активним творцем власного життя.

**Ключові слова:** творчість, теорії творчості, абстрактно-аналітична теорія творчості, теорія розв'язання задач, інтелектуально-духовна теорія, гештальтпсихологічна теорія, психоаналітична теорія, когнітивна теорія, гуманістична теорія.

**Постановка проблеми.** Вивчення проблем психології творчості в наш час набувають комплексного парадигмального та навіть – планетарного характеру, є предметом аналізу різних психолого-педагогічних та соціальних дисциплін, і являє собою важливу сферу досліджень, вплив на яку мають, крім психології, інші галузі знань про людину – філософія, соціологія, педагогіка, валеологія та ін. Визначення сутності творчості та формування творчих здібностей, можливостей людини, її творчого потенціалу є найбільш актуальними сучасними питаннями для психології становлення особистості. Тому проблема, яка піднімається в даній науковій публікації, є вельми актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку більшості сучасних дослідників творчої діяльності, основною перевагою творчості порівняно із іншими видами діяльності є те, що саме в ній постає можливим розглянути безпосередньо механізми формування творчої думки, визначити її етапи, особливості експлікації, переходу в інші форми та фреймові структури. Деякі вчені (Завгородня, 2019; Моляко, 2013; Vila & Nasikan, 2017) та ін. вважають, що процесуальний підхід більшою мірою висвітлює гармонійне бачення творчої діяльності порівняно з продуктивним підходом, оскільки завдяки першому основними є не результати творчості людини, а почуття, переживання, емоції особистості, що виникають у індивіда під час здійснення творчого акту.

Інша дослідниця (Антюхова, 2015) виокремлює такі *основні* підходи до вивчення творчості у зарубіжній психології, зокрема: 1) *психодинамічний* підхід, що описує творчість через взаємовплив структур індивідуальності, таких як “Воно”, “Я”, “Над-Я”; 2) *біхевіористичний* підхід, який розглядає творчість як результат поведінки особистості із чітким дотриманням нею схеми “стимул – реакція”; 3) *прагматичний* підхід, що наголошує на можливостях практичного використання людиною творчого продукту і, в результаті цього, – виокремленні інших ресурсів творчого використання цього продукту; 4) *психопатологічний* підхід, який дозволяє аналізувати творчість як деякий побічний продукт психічних розладів особистості; 5) *продуктивний* підхід, який оцінює творчість з огляду на новизну кінцевого продукту; 6) *процесуальний* підхід, що розглядає творчість як довготривалий процес; 7) *гуманістичний* підхід, який акцентує нашу увагу на власне самовираженні творця. Проте, на нашу думку, такі розуміння творчості суттєво звужують це поняття. По-перше, ми вважаємо, виокремлення підходів зовсім недостатньо для висвітлення сутності такого складного феномену, як творчість, тому в плані останньої варто говорити не щодо підходів, а стосовно теорій до визначення сутності творчості. По-друге, перерахованих підходів можна знайти набагато більше в науковій літературі, а змісту окреслених, відверто кажучи, зовсім недостатньо для аналізу такого складного феномену, яким є творча діяльність.

Тому **метою** даної статті є проаналізувати існуючі в психології теорії творчості.

**Завданнями** статті постають:

- окреслити основні положення абстрактно-аналітичної теорії творчості, висвітлити роль інтелектуальної активності, сензитивності, біполярності для створення структурно-рівневої моделі творчого процесу.
- описати сутність творчості з точки зору теорії розв’язання задач.
- окреслити особливості інтелектуально-духовної теорії становлення творчої особистості, яка визнає виключність і вродженість творчих здібностей.
- обґрунтувати основні характеристики гештальтпсихологічної теорії дослідження проблеми творчості та творчого мислення особистості.
- описати характерологічні особливості психоаналітичної та когнітивної теорій творчості (остання виникла в контексті теорії теоретичних конструктів).
- окреслити проблему творчості в гуманістичній психологічній теорії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У вітчизняній психології цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Пономарьов (1991) – автор *абстрактно-аналітичної теорії творчості*, ключовими категоріями якої є: визнання інтелектуальної активності, сензитивності, біполярності творчого процесу та створення структурно-рівневої моделі, в основу якої покладені психологічні механізми творчості.

Вчений розробив структурно-рівневу модель, яка сприймається в науці як центральна ланка (або стан) психологічного механізму творчості. Зокрема, важливим та цікавим висновком є уявлення Пономарьова (1991) щодо «біполярності», точніше багатополарності творчого процесу. В такому контексті психологічний механізм творчості складається з «віддалених», іноді – біполярних елементів, таких як: інтуїтивне + логічне; оригінальне + теоретична модель; творення + рефлексія; мимовільне +

довільне; стимуляція + мотивація; імпульсивне + вольове; несвідоме + свідоме; вроджене + набуте і т.д.

Пономарьов (1991) визначив етапи онтогенезу процесу розв'язання творчих задач, які схематично можна відобразити таким чином: маніпуляції простими предметами, оригінальними предметами (проте, не цілісними моделями) → маніпуляції уявленнями (в умі) → маніпуляції моделями за методом здійснення спроб і помилок → аналіз структури певного завдання → план розв'язання (задум) → розв'язання (творча діяльність). На основі співставлення онтогенезу поведінки дітей в проблемних ситуаціях і в процесі розв'язання творчих завдань дорослими Пономарьов (1991) дійшов висновку щодо того, що функціональні ступені розв'язання творчих завдань дорослими є подібними до етапів онтогенезу дитини.

В парадигмі даної, абстрактно-аналітичної теорії творчості, предметом дослідження Моляко (2013) є психологічне вивчення видатних творчих особистостей. Основний висновок наукових досліджень вченого є таким: «талант → багатогранні дії → творча діяльність → створення творчого продукту». Згідно концепції вченого, характерною особливістю багатьох видатних людей є їхні неабиякі творчі здібності, які виявляються в різноманітних сферах діяльності, в тому числі – в професійній. Обдарованість особистості «охоплює» більш широкі здібності, здатності та можливості людини, які виявляються лише в її професійній діяльності. Виявлення обдарованих особистостей є завданням батьків, вихователів та вчителів, що постає перед ними з самого дитинства, навіть більше – народження дитини. Також вчені зазначають, що не буває у людини ніяких здібностей, які не залежать від загальної спрямованості особистості.

Технології творчої діяльності в сучасній вітчизняній науці нерідко розробляються в контексті теорії розвитку творчої особистості на основі теорії розв'язання винахідливих задач. Тому наступною теорією визначення сутності творчості є *теорія розв'язання задач*.

Розробка теорії розвитку творчої особистості належить Білій (2009). Теорія розв'язання винахідливих задач виникла як альтернатива «Методу спроб та помилок» в психології творчості, де основний акцент робиться на неусвідомлених особистістю процесах (інсайт, осяяння, що ніяким чином не нівелює ефективність системи евристичних технологій (метод мозкового штурму, синектика, морфологічний аналіз). Розробники теорії розв'язання винахідливих задач розглядають творчість як досить-таки точну науку. Наприклад, Біла стверджує, що технічні винаходи є великою мірою закономірними. Творець або винахідник керується законами, які визначають перехід від однієї системи до іншої.

Зарубіжні вчені вказують на те, що алгоритми теорії розв'язання винахідливих задач нерідко сприяють розвитку багатофокусного мислення особистості. У цих алгоритмах передбачаються чітко визначені процедури зміни сутності завдання, тому трансформація відбувається в системі «завдання + особистість». Мова йде не щодо розвитку, наприклад, математичних здібностей, здібностей до образотворчого мистецтва чи музики, а домінують ціллю стає створення мотивації на творчість опанування технологією творчої діяльності. Головним при цьому є алгоритмізація обробки початково даної інформації (Jaide, 1986). Основним компонентом розвитку творчої особистості вважається самовдосконалення, коли прямі та обернені зв'язки ніби «працюють» в парадигмі певної системи (в нашому випадку – особистості). При цьому роль зовнішнього середовища, зокрема – освіти – зводиться до переконання особистості в природності процесу творчості, його опануванні, в оволодінні особистістю технологіями творчої діяльності тощо.

Наступною теорією до визначення творчості є *інтелектуально-духовна*. Ця теорія як теорія становлення творчої особистості визнає, передусім, виключність і вродженість творчих здібностей. Творчість, передусім, не є талантом, а скоріше

природою людини. Вченими (Завалишина, 2013) стверджується, що творчі здібності (передумови) є у всіх людей, але творчі «генетичні задатки» самі по собі не відкриваються як такі, доки не виникає потреби у суспільному визнанні і не з'являється можливість реалізації творчих здібностей особистості. Таким чином, творчість постає нормою людського буття.

Творчість великою мірою актуалізується в інтелектуальній та духовній діяльності людини (Ложкин, 2009). Інтелект презентує творчі продукти по-новому, як нову організовану інформацію. При цьому духовна діяльність постає ніби процесом генерації думок. Тому на всіх етапах становлення особистості слід стимулювати і організовувати її інтелектуальну та духовну діяльність. Вважається, що вузька професійна спеціалізація стримує стимули особистості до творчості і у сфері техніки, і в гуманітарних науках. В результаті і те, і інше дещо нівелюється. Тому сучасні вчені нерідко стверджують, що потрібною є універсальна освіта, але така, що не виключає формування спеціальної майстерності особистості.

Наступною теорією до дослідження проблеми творчості та творчого мислення особистості є *гештальтпсихологічна*. Вчені (Waldman, Bass & Yammarino, 1990) в парадигмі гештальтпсихології диференціюють творче, продуктивне мислення і репродуктивне, в основі якого – запам'ятовування, повторення і відтворення. Творче мислення постає парадигмою реструктурування цілісної, завершеної ситуації, відправною точкою якого є творче формулювання та презентація проблеми. Цей етап творчого процесу вчені (Waldman, Bass & Yammarino, 1990: 381) вважають надзвичайно важливим: «Формулювання продуктивного запитання часом є великим досягненням, аніж розв'язання поставленої перед особистістю задачі». На другому етапі творчого процесу здійснюється побудова цілісного образу ситуації (гештальту), істотним моментом якого є перецентрування, тобто – перехід від поверхневого і невірної структури проблеми до адекватної та вірно центрованої структури (Waldman, Bass & Yammarino, 1990: 382). Нарешті третій етап творчого процесу є центральною ланкою творчого мислення, що передбачає виникнення ідеї розв'язання проблеми, несподіване прозріння, інсайт. Саме тому творчий процес концентрує в своїй структурі моменти переходу від «розуміння» до «творчого опанування». Четвертою стадією творчого процесу є виконання розв'язання проблеми, більш глибоке усвідомлення способу розв'язання певної задачі в цілому.

Характеризуючи продуктивне мислення, Starkweather (Starkweather, 1968) одним із перших звернув увагу на те, що творчість корелює з різноманітними особистісними характеристиками. Згідно цієї точки зору мислення особистості слід розглядати як певну інтелектуальну операцію, що повною мірою здатна відокремлювати творче мислення від настановлень особистості, почуттів, емоцій та ін.

У емпіричних дослідженнях (Rupperecht, 1993) також виявився негативний вплив звичного (асоціативного або формального) сприйняття взаємостосунків між компонентами задачі на її творче розв'язання. Зокрема дітям, які вивчають геометрію на основі опанування лише формального методу, набагато важче розробити власне свій, індивідуальний творчий підхід до розв'язання задач, чим тим дітям, хто зовсім не навчався. Таким чином, в психологічних дослідженнях мислення Rupperecht (1993) бачив нові наукові теоретико-методологічні основи для перебудови шкільної освіти.

В контексті досліджень гештальтпсихології психологами було введено до наукового обігу такі поняття, як «проблемна ситуація», «інсайт», «продуктивне мислення», «центрована структура», «перецентрування». Разом з тим, не дивлячись на базові положення контекстного, більш широкого погляду на творчість в цілому, гештальтпсихологи в основному акцентували свою увагу на операційній стороні мислення і фактично заперечували роль активності і набутого суб'єктом особистого та професійного значного досвіду в процесі розв'язання творчих задач. Вчених фактично не цікавила мотиваційна сторона творчості, поза урахування якої людина

перетворюється в знаряддя, в засіб для розв'язання тих чи інших задач в психологічному смисловому полі, яке складається тут і тепер.

На відміну від гештальтпсихології в концептуальній системі *психоаналізу* (Фройд, 1952; Юнг, 1998) центральними проблемами творчого акту є мотивація та неусвідомлені особистістю компоненти творчої діяльності.

Безумовною евристичною цінністю в концепції Фройда (1952) є проблема мотивації. Вчений актуалізує увагу на домінуванні мотивів поведінки людини, на двох базових антагоністичних захопленнях: на Еросі – як потягу до життя, знаходженні любові, самозбереженні, єднанні з іншими людьми, творчих та конструктивних тенденціях людини; та Танатосі – бажанні вмерти, руйнуванні, самознищенні, деструктивних тенденціях людини. Таким чином, Фройд (1952) вперше в історії психології інтуїтивно сформулював дві основні тенденції не тільки щодо творчого процесу, але й закономірностей розвитку культури взагалі – руйнування та створення, дисоціації та асоціації, реструктуризації стереотипних моделей та творчому конструюванні нових.

Мотиви творчості, за Фройдом (1952), безпосередньо пов'язані з Еросом і є похідними щодо сексуальних потягів індивіда. В даному випадку на першому плані фокусується десексуалізація та сублимування – переніс сексуальної енергії на процес творчої діяльності як такої.

Ключовим поняттям у психодинамічній теорії творчості вважається сублимація, що розглядається домінувальним джерелом еволюції культури. В теорії вчених (Юнг, 1998) сексуальна енергія спрямовується, передусім, на духовні цілі – мистецтво, науку, релігію, політику. Крім цього в продуктах творчості, і, зокрема, – професійної творчості, втілюються, зокрема, витіснені прагнення та переживання.

Не менш важливим для психології творчості є твердження про те, що одним із найважливіших джерел творчості є неусвідомлювані особистістю структури психіки. Фройд (1952) першим актуалізував проблему взаємозв'язків неусвідомлюваних процесів та творчої діяльності суб'єкта. Цей зв'язок, на думку Фройда (1952), виявляється як у самому процесі творчої діяльності, так і в змісті творчих продуктів. Вчений доводить, що свідомість – це лише поверхневий шар психіки, за яким зафіксовані так звані незвідані особистісні глибини. Останнє, безперечно, набуває неабиякого значення для розуміння творчості як процесу. В концепції Фройда (1952) неусвідомлюване є так званою потужною «ірраціональною силою», виключно творчо діючий суб'єкт зі своїми особистісними проблемами, конфліктами, драмами, так звана «креативна» частка психіки особистості. Так, в науковій психології Фройд (1952) вперше ввів термін «колективне несвідоме». Вчений вважав, що конфлікти, переживання, особисті трагедії та драми передаються у спадок і створюють так званий філогенетичний психічний досвід людства. Ці творчо змістовні «прафантазії» є своєрідним підґрунтям, на якому вибудовується індивідуальна фантазія суб'єкта.

Унікальну теорію творчості також змодельював послідовник, а згодом і опонент Фройда (1952), – Юнг (1998). На відміну від Фройда (1952), Юнг (1998) розглядав лібідо не як сексуальну енергію, а як дифузну творчу силу, яка виявляється в різноманітних сферах діяльності особистості.

Таким чином, Юнг (1998) продовжив обґрунтування ідеї Фройда (1952) щодо колективного несвідомого. Вчений зауважував, що відкриттю глибинних шарів колективного несвідомого передувала ситуація, яка склалася в ХХ столітті, коли формування світогляду вчених великою мірою зумовлювалося існуванням міфів різних народів нашої планети. Аналіз змісту міфів наголошував на існуванні неймовірної подібності домінувальних мотивів у різних міфологіях, теоріях та культурах. Актуалізована з самого початку гіпотеза щодо перетину культурних світів в подальшому не підтвердилась. Юнг (1998) на основі зробленого ним психологічного культурологічного аналізу та проведених експериментів з трансцендентною свідомістю

довів існування семантичних структур загального порядку, а саме – психічних детермінант поєднання образів в різних культурах.

Іншою теорією творчості є *компенсаційна*. Дана теорія («the theory of inferiority feeling») була запропонована Адлером (1997) на основі ідеї компенсації. Відповідно до компенсаційної теорії, люди розвивають науку, мистецтво та інші сфери культури великою мірою з метою компенсації своїх недоліків. Безперечно, теорія Адлера має певні конкретні переваги та залишається однією з найважливіших наукових здобутків. Погоджуючись з цією теорією, слід зауважити, що компенсаційні механізми, великою мірою впливаючи на форми творчості, якими займаються індивіди, самі по собі не пояснюють самого творчого процесу, а лише окреслюють його.

Погляди Адлера (1997) на проблему творчої діяльності є достатньо ґрунтовними та вмщують інші продуктивні ідеї: творче «Я», самовизначення, стиль життя, життєвий сценарій, творчі фрейми, життєві скрипти. Основою індивідуальної теорії особистості Адлера (1997) є переконаність у творчій природі людини. Визнаючи значення спадковості навколишнього середовища для суб'єктного розвитку особистості, Адлер (1997) наполягав на тому, що індивід є дещо більш значущим створінням, ніж лише сам по собі продукт цих двох впливів. При цьому ані спадковість, ані оточення не є визначальними факторами. Ці моменти лише забезпечують вихідну основу для здійснення творчого розвитку особистості та впливу на неї оточуючого світу, на які індивід відповідає, використовуючи свою творчу силу. Таким чином, творче «Я» впливає лише на всі сфери особистісного досвіду, а також на пізнавальні процеси суб'єкта: сприйняття, пам'ять, уяву, фантазію і мрії, що робить кожну людину індивідуумом, який самовизначається, творчо вибудовує своє власне життя та перетворюється на творця своєї особистості.

Іншою теорією творчості є *когнітивна*. Дана теорія виникла в контексті теорії теоретичних конструктів Келлі (2000), і вона отримала назву «теорія особистісних конструктів». Практично не використовуючи терміни «креативність» та «творчість», Келлі (2000) створив досить-таку оригінальну теорію творчості та творчої особистості.

В основі теоретичних фреймів Келлі (2000) покладено гуманістичну за своєю суттю точку зору на людину як на вченого, теоретика, дослідника, який досить активно інтерпретує світ, обробляє інформацію, прогнозує, ефективно та, разом з тим, творчо взаємодіє зі світом. Особистість за Келлі (2000) є своєрідною унікальною системою суб'єктивних за своїм змістом конструктів, яку індивід використовує для інтерпретації свого життєвого досвіду, творення власної моделі світу.

Вчений побудував свою теорію на основі вже існуючої на той час філософської концепції конструктивного альтернативізму, яка, за своєю суттю, відображує провідні принципи творчості. Конструктивний альтернативізм фіксує і надає людині неабияку кількість можливостей для вибору творчих, нерідко – альтернативних або банальних концептів, що доводить необхідність перегляду, компресії або заміни існуючих стереотипів сучасного тлумачення світу. Келлі (2000) розглядає оточуючий нас світ стимулом з метою інтерпретації людини як творця, вченого, дослідника, а життя людини – як постійне експериментальне дослідження, як формулювання гіпотез щодо реальності, життєвого світу, за допомогою яких особистість великою мірою намагається передбачити та контролювати події.

Усвідомлення людиною дійсності – це завжди центральний предмет для тлумачення творчої діяльності. Суб'єкт розуміє, що ніщо не є постійним або скінченним. Відповідно, будь-яку подію особистість може розглядати з різних боків. «...Яка б не була природа або чим би, врешті-решт, не обернулися пошуки істини, ми сьогодні зіштовхуємось з фактами, яким можна дати стільки пояснень, скільки в змозі придумати наш розум» (Келлі, 2000: 11). Тому будь-яка картина світу для людини є гіпотетичною та в своєму роді творчою. Люди формулюють гіпотези, перевіряють їх, залучаючи до цієї діяльності ті ж самі психічні процеси, що й вчені під час здійснення

своїх наукових пошуків. Таким чином, Келлі (2000) не тільки вперше описав структуру та хід альтернативного гіпотетичного мислення, але він також спробував за допомогою базового, ключового для його теорії поняття «особистісний конструкт» пояснити життя людини як виключно творчий експериментальний процес. Особистісний конструкт в теорії вченого є ідеєю, думкою, моделлю, яку людина використовує, щоб усвідомити або інтерпретувати, пояснити або передбачити свій набутий досвід, в тому числі – творчий. Ця структура є досить стійким способом осмислення суб'єктом оточуючої дійсності, за допомогою якого людина сприймає, пояснює світ і створює та обґрунтовує несуперечливу картину світу в просторі протилежностей (добро-зло, розумний-дурний, хороший-поганий і т.д.). Таким чином, особистісні конструкти є біполярними та дихотомічними.

Проблема творчості в *гуманістичній психологічній теорії* виникла як альтернатива біхевіоризму та психоаналізу і великою мірою пов'язана з філософією екзистенціалізму. Для гуманістичної психології характерним є оптимістичний концептуальний погляд на людство та природу творчості. Сама по собі сутність людини, на думку психологів гуманістичного напрямку, рухає її до напрямку особистісного зростання, творчості, самореалізації та самодостатності. Це дозволяє розглядати творчість в контексті всієї життєдіяльності людини як спосіб її життя (а не тільки як спосіб розв'язання конкретних завдань), як можливість свободи вибору. Людина, в свою чергу, постає активним творцем власного життя (Балл, 2017; Роджерс, 1995; Фромм, 2007; Мау, 1975).

Е.Фромм (2007) визначає творчість як здатність дивуватися та пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення набутого особистісно значущого досвіду. Дотримуючись логіки цього формулювання, критерієм творчості для Фромма (2007) постає не стільки якість результату (як своєрідний продукт творчої діяльності), а швидше як процеси, які великою мірою активізують творчість.

Продуктивна орієнтація людини в теорії Фромма (2007) є ідеальним станом особистості, кінцевою ціллю її розвитку. Праці Фромма (2007) стверджують, що він розглядав цю орієнтацію як відповідь на протиріччя людського існування в сучасному суспільстві.

Співзвучною до цих ідей є і концепція Маслоу (1982). На відміну від класичного психоаналізу, Маслоу (1982) вивчав «позитивні виміри людського досвіду», психічне здоров'я, умови повноцінного розвитку як шляхи реалізації творчого потенціалу особистості. Теорія самоактуалізації вченого відповідає, передусім, гуманістичним поглядам в розумінні унікальної сутності людини, її буття, потенційних можливостей, саморегуляції, ефективного функціонування та позитивної перспективи розвитку особистості. Універсальними тенденціями індивідуального розвитку в теорії Маслоу (1982) є особистісне зростання, самоактуалізація, прагнення до здорового способу життя, пошуку ідентичності та автономності, суверенності тощо, прагнення до втілення прекрасного, у власних творчих здобутках чи надбаннях.

Визнання пріоритету творчих можливостей кожної людини є найбільш значущим акцентом гуманістичної психології Маслоу (1982). Творчість розглядається вченим як досить-таки універсальна характеристика, вроджена властивість, яка потенційно експлікується у структурі психіки всіх людей від їхнього народження: так дерева дають листя, птахи літають, людина здійснює творчу діяльність. Однак більшість людей втрачають цю здібність в процесі входження до парадигми певної культури, чому сприяє й набуття ними певної освіти. Маслоу (1982) стверджує, що потреба в самоактуалізації є у кожної особистості, але, як правило, реалізують її лише декілька відсотків людства. Причина цього, зазначає вчений, полягає в тому, що люди не усвідомлюють свого потенціалу, бояться показувати свої здібності (виникнення так званого комплексу Іони або страх успіху).

- Найбільш важливим для теорії творчості є питання щодо мотивації, яку Маслоу (1982) описав в термінах ієрархії потреб за принципами пріоритету та домінування. В основі творчої діяльності особистості покладені найвищі особистісні потреби – потреба в самореалізації, зростанні та розвитку. Задоволення потреб, що фіксуються з самого низу зазначеної ієрархії, робить можливим цілковите усвідомлення потреб, розміщених зверху творчої парадигми, та участі суб'єктів в створенні мотиваційних доменів. Чим вище людина здатна піднятися в парадигмі цієї ієрархії, тим більшу індивідуальність, людські якості, психічне здоров'я та здатність до творчості вона здатна продемонструвати.

Істотною, з позицій психології творчості, є гіпотеза Маслоу (1982) щодо існування у людини дефіцитарних мотивів, пов'язаних з біологічними потребами, та метапотреб (найвищих цінностей, мотивів особистісного зростання), таких як істина, краса, досконалість, справедливість. На основі проведених емпіричних досліджень вчений дійшов висновку, що люди, які живуть повноцінно (особистості, які самоактуалізуються), мають наступні характеристики: ефективне сприйняття реальності; прийняття себе, інших людей та оточуючої природи; прагнення до самореалізації; центрація на проблемі, поглинання своєю справою як актуалізація свого покликання; автентичність – відверта, відкрита поведінка у ставленні до себе та інших; наголошення на простоті та природності своєї поведінки; незалежність, автономність в судженнях; впевненість в своїх силах, адекватність самооцінки, здатність до актуалізації вершинних переживань; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні взаємостосунки; ініціативність та гнучкість у прийнятті рішень; демократичний характер власної діяльності; здатність до розмежування засобів та цілей; філософське почуття гумору; критичність та висока ступінь особистісної рефлексії; безпосередня сприйнятливості у ставленні до нового.

До недоліків теорії Маслоу (1982) можна віднести відсутність точних, конкретних змінних, які великою мірою контролюють прояв та модифікацію самоактуалізації особистості. Разом з тим, теоретичні основи теорії Маслоу (1982) дозволили в подальшому компенсувати цю прогалину та розробити діагностичний інструментарій для визначення ступеню самоактуалізації людини – тест самоактуалізації особистості (2020).

На відміну від Маслоу (1982), який дотримувався думки про те, що поведінка людини регулюється ієрархією потреб, Роджерс (1990) стверджував, що поведінка більшою мірою визначається функцією унікального сприйняття людиною навколишнього світу. Якщо в теорії Маслоу (1982) процеси особистісного розвитку фактично ігнорувалися, Роджерс (1990) виявляє конкретні, цілковито визначені форми розвитку, які великою мірою сприяють експлікації здатності людини до удосконалення вродженого потенціалу. Найважливішим мотиваційним конструктом є тенденція до саморозвитку та самоактуалізації, яку вчений розглядав як психічний та біологічний факт, як домінуючий спонукальний мотив здійснення творчої діяльності. Під цим мотивом Роджерс (1990) має на увазі спрямовуючий фрейм, що виявляється у всіх формах органічного та соціального життя – прагнення до особистісного розвитку, удосконалення, зрілості, тенденцію до експлікації і демонстрації всіх здібностей організму та концепції власного «Я». З урахуванням власного досвіду психотерапевта Роджерс (1990) цілковито переконався, що творче прагнення є в кожному індивідуі й воно очікує лише найбільш сприятливих, позитивних умов для звільнення та прояву особистісного потенціалу.

Отже, Роджерс (1995) розглядає феномен творчості в загальному контексті психології особистості та розвитку цивілізації в цілому. «Я стверджую, – зазначив Роджерс (1995), – що більша частина серйозної критики нашої культури швидше за все пов'язана з недостатністю творчості, творчої діяльності. У випадку, коли людство не зможе по-новому, оригінально та творчо адаптуватися до навколишнього світу, наша

культура загине, і розплатою за відсутність творчості буде не тільки погане пристосування, адаптація індивіда та групова напруженість, але й повне знищення всіх народів» (Роджерс, 1995: 135). Роджерс неодноразово наголошував, що все людство в цілому характеризується природною тенденцією рухатися в напрямку незалежності, соціальної відповідальності, креативності та зрілості. Таким чином, наше «життя та сприйняття оточуючого світу – є цілковито творчим актом» (Роджерс, 1990: 63).

Таким чином, в науковій літературі творчість розглядається як здатність продукувати унікальні ідеї, результати, способи розв'язання всіх життєвих проблем, як одна із найважливіших, пов'язаних з оптимальною психологічною зрілістю, характеристик людини, яка повноцінно функціонує (останнє є одним із ключових термінів Роджерса (1995), що фасилітує здатність особистості до здійснення творчої діяльності). Творча людина завжди використовує свої здібності та таланти, реалізує свій особистісний потенціал, рухається до повного пізнання себе та сфери своїх індивідуальних переживань. Роджерсом (1995) встановлено п'ять характеристик, що є досить загальними для людини, яка повноцінно функціонує: відкритість до переживання (усвідомлення себе повною мірою); екзистенційний спосіб життя (здатність жити повноцінно в кожний момент свого життя); органічна довіра до себе; емпірична свобода (здатність робити усвідомлений вибір); креативність). Продукти творчості (ідеї, нові оригінальні проекти, дії) та творчий спосіб життя, як правило, з'являються у людини, яка прагне жити адаптивно і конструктивно в парадигмі культури та, в той же час, задовольняє свої найбільш глибокі особистісні потреби, які й фасилітують творчу діяльність як таку.

Роджерс (1990: 165) вважає творчість універсальною характеристикою: «Я вважаю, що не існує суттєвої різниці у визначенні творчості під час створення картини, літературного твору, симфонії, винаходу нових знарядь для вбивства, розвитку наукової теорії, пошуку нових особливостей в особистісних взаємостосунках або в створенні нових характеристик власної особистості».

Причину стереотипного мислення в сучасному суспільстві Роджерс (1990: 167) бачить в системі освіти, яка зорієнтована на досить-таки посередні стандарти: «Отримавши освіту, ми зазвичай стаємо конформістами зі стереотипним мисленням, людьми із «закінченою освітою», а не вільними творчими та оригінально мислячими суб'єктами».

Одним із досягнень Роджерса (1995), безумовно, є визначення внутрішніх та зовнішніх умов здійснення творчої діяльності. До внутрішніх умов вчений відносить: 1) екстенсійність (відкритість до нового досвіду); 2) внутрішній локус оцінювання; 3) здатність до незвичних, нетрадиційних та оригінальних поєднань. Зовнішніми умовами здійснення творчої діяльності Роджерс (1995) визнає: 1) психологічну безпеку і захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення оточуючої дійсності, в якій є відсутнім зовнішнє оцінювання); 2) свобода самовираження. До супутніх компонентів творчого акту Роджерс (1995) відносить емоції (естетичні, евристичні, комунікативні тощо).

Таким чином, проблематика, яку психологи гуманістичного напрямку відносять до психології творчості, містить різноманітні аспекти теорії творчості: аспекти самоактуалізації, характеристики творчого процесу, етапи творчого процесу, мотивація здійснення творчої діяльності, внутрішні та зовнішні умови, які фасилітують творчу діяльність.

Балл (2017) як один із представників раціогуманістичної психології вважав, що творча взаємодія між учасниками освітнього процесу має відбуватися на засадах толерантності, що «запобігає догматичній абсолютизації одних позицій та поглядів і абсолютному, огульному запереченню інших, протистоїть стереотипам, за якими шляхетні мотиви поведінки радо приписуються лише «своїм», тоді як «чужим» – низькі. Цей принцип передбачає, зокрема, відмову від спрощених, однобічних інтерпретацій

складних явищ історії й сучасності, розуміння того, що складовою їх адекватного тлумачення є, поряд із правдою «нашої» спільноти, також і правда тих спільнот, які конфліктували (а може, й нині конфліктують) із нею» (Балл, 2017: 38). При цьому Балл (2017) стверджує, що принцип толерантності безпосередньо пов'язаний із розумінням складності й суперечливості світу. Проте, толерантність не передбачає прийняття думок, переживань, емоцій та почуттів, дій та вчинків інших. Разом з тим, толерантність не є тотожною байдужості або індиферентності. Навпроти, толерантність означає прояв суб'єктності, суб'єктного ставлення як особисто до свого процесу творчого діяння, так і до продуктів творчого моделювання тощо.

Творче діяння, вважає Балл (2017), забезпечується також принципом медіаційності. Останній передбачає участь особистості у фактові ведення діалогу. У творчому процесі має місце медіаційне опрацювання та опанування різними змістами. В такому контексті медіація протиставляється інверсії, що є засобом актуалізації дуальної опозиції у смисловій парадигмі. Механізм інверсії, вважає вчений, передбачає надання абсолютної переваги одному з полюсів дуальної опозиції, наприклад, обґрунтування своєї точки зору, своєї позиції або думки) в творчій взаємодії. В разі розчарування в творчому пошуці людина, як правило, перестрибує до протилежного полюсу у просторі наявних культурних смислів. В цьому плані логіка медіації буде спрямована на пошук зовсім нових смислів за межами сенсів, що утворилися набагато раніше (Балл, 2017: 41–42).

Сам Балл (2017) своїм прикладом завжди намагався продемонструвати творчий підхід до будь-яких явищ та процесів оточуючої нас дійсності. Вчений намагався «здобути» творчий продукт скрізь, в усьому, що було поряд, в усіх фреймах, скриптах та моделях, які з першого погляду не зацікавлювали собою ані дослідників, ані пересічних громадян. Ось, наприклад, як Балл (2017) пояснював своє бажання та свої творчі дії щодо збагачення української мови новою термінологією: термін «*учіння*» як відповідник до російського відповідника «*учение*» (що може тлумачитися як процес або певна діяльність) та «*учёба*». І далі: «Іменник «*учіння*» здавна існує в українській мові (він є, зокрема, у відомому словнику Бориса Грінченка), а до наукового вжитку був уведений Костюком. Настав час зробити наступний крок і збагатити українську психолого-педагогічну термінологію прикметником *учіннєвий*, утвореним від цього іменника за тою самою моделлю, за якою від іменника *мислення* утворено прикметник *мисленнєвий*, а від іменника *мовлення* – *мовленнєвий* (до двох останніх прикметників психологічна громадськість вже призвичаїлася). Тоді вищезгадані важливі поняття цілком природно постануть в українському обличчі як *учіннєва діяльність*, *учіннєва дія* і *учіннєва задача*» (Балл, 2017: 109).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** В парадигмі гуманістичної психології, розглядаючи структуру творчості, Маслоу (1982) виділяє в ній декілька рівнів: творчість першого і другого рівнів, а також найвищий рівень – так звана інтегрована творчість. Творчість першого рівня є своєрідним результатом актуалізації у людини неусвідомлюваних мотивів, що наближує розуміння творчості в гуманістичній парадигмі до розуміння цього феномену за теорією психоаналізу Фрейда (1952).

Творчість другого рівня передбачає активне оперування особистістю складними мисленнєвими процесами з метою розв'язання певної творчої задачі: всі знання, які суб'єкт мав до цього часу, аналізуються, систематизаються та переосмислюються, творчо тлумачаться та обґрунтовуються, піддаються унікальній інтерпретації. Останнім, в повному розумінні цього слова, досконалим рівнем є інтегрована творчість – саме в ній два попередніх рівні інтегруються в єдине ціле, причому, за Мейсом (1975), цей рівень творчості і є передумовою створення найбільш відомих шедеврів і відкриттів. На нашу думку, останнє твердження створює неабиякі можливості для емпіричного дослідження різних видів творчості, в тому числі – управлінської, що буде предметом нашого аналізу в майбутніх публікаціях.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Адлер, А. (1997). *О нервическом характере = Über den nervösen Charakter*. Санкт-Петербург: Университетская книга.
- Антюхова, Н. І. (2015). Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення творчості в психології. *Актуальні проблеми психології*, 10(27), 8-22.
- Балл, Г. О. (2017). *Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства*. Київ: Видавництво ПП «СКД».
- Біла, І. М. (2009). Особливості формування задуму розв'язання творчих задач. *Актуальні проблеми психології*, 12(8), 23-33.
- Завалишина, Л. В. (2013). Основные признаки эффективного преподавания в педагогике ФРГ. *Наука и школа*, 6, 34-37.
- Завгородня, О. В. (2019). Концепція власного життя особи: критерії інтегрованості. *Актуальні проблеми психології*, 2, 119-128.
- Келли, Дж. А. (2000). *Теория личности. Психология личных конструктов*. Санкт-Петербург: Речь.
- Ложкин, Г. В. (2009). Сценарии формирования профессиональной идентичности. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка*, 3(27), 2, 48-55.
- Маслоу, А. (1982). *Самоактуалізація. Психологія личности. Тексты*. Москва: Издательство МГУ.
- Моляко, В. А. (2013). *Психология творческой деятельности*. Киев: Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины. Взято с [https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako\\_psihologiya\\_tvorcheskoy\\_deyateloj](https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyateloj).
- Пономарёв, Я. А. (1991). Исследование творческого потенциала человека. *Психологический журнал*, 12(1), 3-11.
- Роджерс, К. (1995). Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств. *Вопросы психологии*, 1, 132-139.
- Роджерс, К. Р. (1990). Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*, 1, 164-168.
- Тест САМОАЛ (2020). Взято с <https://psyttests.org/shostrom/samoal-run.html/>.
- Фромм, Э. (2007). *Анатомия человеческой деструктивности = Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Москва: АСТ, Хранитель, Мидгард.
- Юнг, К. (1998). *Психологические типы*. Минск: ООО «Попурри».
- Bila, I. M. & Nasikan, N. I. (2017). Business environment in Ukraine. *Global and National problems of the economy*, 17, 127-131.
- Freud, S. (1952). *Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten* (2nd ed.). Frankfurt: Frankfurt am Main.
- Jaide, W. (1986). *Die Berufswahl*. München: Juventa.
- May, R. (1975). *The courage to create*. New-York.
- Rupprecht, S. B. (1993). Alternative Methoden. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 119-124.
- Starkweather, E. K. (1968). Studies of the creative potential of young children. In F. E. Williams (Ed.), *Creativity at home and in school*. St. Paul, MN: Macalester Creativity Project, Macalester Colledge.
- Waldman, D. A., Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent-reward behavior. *The augmenting effect of charismatic leadership. Group and Organization Studies*, 15, 381-394.

## REFERENCES

- Adler, A. (1997). *O nervicheskom haraktere = Über den nervösen Charakter [About the nervous character]*. St. Petersburg: University book. [in Russian].
- Antyukhova, N. I. (2015). Analiz teoretyko-metodolohichnykh pidkhodiv do vyychennia tvorchosti v psykhologhii [Analysis of theoretical and methodological approaches to the study of creativity in psychology]. *Aktualni problemy psykhologhii*, 10(27), 8-22. [in Ukrainian].

- Ball, G. O. (2017). *Ratsiohumanistychna oriientatsiia v metodolohii liudynoznavstva [Ratio Humanistic orientation in the methodology of anthropology]*. Kyiv: Publishing house PP «SKD». [in Ukrainian].
- Bila, I. M. (2009). Osoblyvosti formuvannia zadumu rozviazannia tvorchykh zadach [Features of the formation of the idea of solving creative problems]. *Current problems of Psychology*, 12(8), 23-33. [in Ukrainian].
- Zavalishina, L. V. (2013). Osnovnye priznaki jeffektivnogo prepodavanija v pedagogike FRG [The main features of effective teaching in German pedagogy]. *Nauka i shkola*, 6, 34-37. [in Russian].
- Zavgorodnya, O. V. (2019). Kontseptsiiia vlasnoho zhyttia osoby: kryterii intehrovanosti [The concept of one's own life: criteria of integration]. *Aktualni problemy psikhologii*, 2, 119-128. [in Ukrainian].
- Kelly, J. A. (2000). *Teorija lichnosti. Psihologija lichnykh konstruktov [Theory of personality. The psychology of personal constructs]*. St. Petersburg: Speech. [in Russian].
- Lozhkin, G. V. (2009). Scenarii formirovaniia professional'noj identichnosti [Scenarios for the formation of professional identity]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy "Kyivskiy politekhnichnyi instytut". Filosofiia. Psikhologiya. Pedagogika*, 3(27), 2, 48-55. [in Russian].
- Maslow, A. (1982). *Samoaktualizacija. Psihologija lichnosti. Teksty [Self-actualization. Psychology of Personality. Texts]*. Moscow: Publishing house MGU. [in Russian].
- Molyako, V. A. (2013). *Psihologija tvorcheskoj dejatel'nosti [Psychology of creative activity]*. Kyiv: G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine. Vzyato s [https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako\\_psihologiya\\_tvorcheskoy\\_deyatelnosti](https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti). [in Russian].
- Ponomarev, Ya. A. (1991). Issledovanie tvorcheskogo potenciala cheloveka [The study of human creativity]. *Psihologicheskij zhurnal*, 12(1), 3-11. [in Russian].
- Rogers, C. (1995). Put' k celostnosti: cheloveko-centrirovannaja terapija na osnove jekspressivnyh iskusstv [The path to wholeness: person-centered therapy based on the expressive arts]. *Voprosy psikhologii*, 1, 132-139. [in Russian].
- Rogers, C. R. (1990). Tvorchestvo kak usilenie sebja [Creativity as self-empowerment]. *Voprosy psikhologii*, 1, 164-168. [in Russian].
- Test SAMOAL [SAMOAL test]* (2020). Vzyato s <https://psytests.org/shostrom/samoal-run.html/>. [in Russian].
- Fromm, E. (2007). *Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti = Anatomie der menschlichen Destruktivität [Anatomy of human destructiveness]*. Moscow: AST, Guardian, Midgard. [in Russian].
- Jung, C. (1998). *Psihologicheskie tipy [Psychological types]*. Minsk: OOO «Potpourri». [in Russian].
- Bila, I. M. & Nasikan, N. I. (2017). Business environment in Ukraine. *Global and National problems of the economy*, 17, 127-131. [in English].
- Freud, S. (1952). *Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten* (2nd ed.). Frankfurt: Frankfurt am Main. [in German].
- Jaide, W. (1986). *Die Berufswahl*. München: Juventa. [in German].
- May, R. (1975). *The courage to create*. New-York. [in English].
- Rupprecht, S. B. (1993). Alternative Methoden. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 119-124. [in German].
- Starkweather, E. K. (1968). Studies of the creative potential of young children. In F.E. Williams (Ed.), *Creativity at home and in school*. St. Paul, MN: Macalester Creativity Project, Macalester Colledge. [in English].
- Waldman, D. A., Bass, B. M. & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent-reward behavior. *The augmenting effect of charismatic leadership. Group and Organization Studies*, 15, 381-394. [in English].

**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/prapr.v1i18.296>

## THE CONTENT OF THE DOMINANT THEORIES OF CREATIVITY: ON THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGY OF CREATIVITY IN THE RATIONAL-HUMANISTIC PARADIGM

**Abstract.** *The article outlines the main statements of the abstract-analytical theory of creativity, actualizes the role of intellectual activity, sensitivity, bipolarity for creating a structural-level model of the creative process. The essence of creativity is described from the point of view of the theory of problem solving. It was noted that the theory of solving inventive problems have been arisen as an alternative to the “Trial and error method” in the Psychology of Creativity, where the main emphasis is on the processes of the person’s unconscious (insight, which in no way negotiates the effectiveness of the system of heuristic technologies (brainstorming method, the method of synectics, the method of morphological analysis).*

*The peculiarities of the intellectual and spiritual theory of the formation of the Person, which recognizes the exclusivity and innateness of creative abilities, have been determined. The main characteristics of the Gestalt psychological theory in providing the researches of the problem of creativity and creative thinking of the individual were substantiated. It was noted that in the context of empirical research Gestalt psychologists have introduced into scientific circulation such concepts as “problem situation”, “insight”, “productive thinking”, “centered structure”, “re-centering”.*

*The characterological features of psychoanalytic and cognitive theories of creativity (the latter have been arisen in the context of the theory of theoretical constructs) were described. It was noted that theoretical frames had been based on the essentially humanistic point of view of the person as a scientist, theoretician, researcher who is able to interpret the world actively, to process information, to predict effectively and, at the same time, creatively interact with the world. The Person, therefore, is a kind of unique system of constructs which are subjective in their content, which the individual uses to interpret his/her life experience, to create his/her own model of the world.*

*The content of the problem of creativity in the humanistic psychological theory has been determined. It was noted that that theory allowed us to consider creativity in the context of the entire life of a person as a way of his/her life (and not just as a way of solving specific problems), as the opportunity for freedom of choice. It was noted that a Man, in turn, had been understood as an active creator of his/her own life.*

**Key words:** *creativity, theories of creativity, abstract-analytical theory of creativity, problem solving theory, intellectual-spiritual theory, gestalt psychological theory, psychoanalytic theory, cognitive theory, humanistic theory.*

*Стаття надійшла до редакції 3.05.2022 р.*

УДК 159. 923. 2

**Османова Аліме**кандидат психологічних наук,  
завідувач кафедри психологіїВідкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»  
<https://orcid.org/0000-0002-7180-8176>**Співак Любов**доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри практичної психологіїНаціонального педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
<https://orcid.org/0000-0002-3653-5432>DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.299>

## НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВОЄННИЙ ЧАС

**Анотація.** Позитивність і чіткість національної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти є важливим підґрунтям стабільності нашої нації. Мета статті – експериментально дослідити національну ідентичність українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в воєнний час, порівняно з довоєнним часом. В експериментальному дослідженні використано модифіковану методичку оцінки позитивності й невизначеності етнічної ідентичності. Експериментально визначено, що в довоєнний і воєнний час найбільшу кількість студентів вирізняє високий рівень позитивності національної ідентичності, значно меншу – середній і найменшу – низький. Відмінності кількісних даних на всіх рівнях статистично значущі, що підтверджує суттєве зростання позитивності національної ідентичності досліджуваних у воєнний час. Студенти з високим і середнім рівнями презентують національну гідність і самоповагу в багатьох ситуаціях міжнаціональних взаємодій. Студентам із низьким рівнем не властива сильна прихильність до своєї нації.

Також виявлено, що в довоєнний і воєнний час найбільшу кількість українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти вирізняє високий рівень чіткості національної ідентичності, значно меншу – середній і найменшу – низький. Відмінності між кількісними даними на всіх рівнях є статистично незначущими, що засвідчує відсутність суттєвих змін чіткості національної ідентичності досліджуваних у воєнний час. Студенти з високим і середнім рівнями абсолютно або частково згодні з тим, що вони усвідомлюють власне національне походження і визначають свою національну належність у міжнаціональних взаємодіях. Студенти з низьким рівнем не завжди усвідомлюють власне національне походження і визначають свою національну належність у міжнаціональних взаємодіях.

**Ключові слова:** національна ідентичність, позитивність, чіткість, студент, заклад вищої освіти.

**Постановка проблеми.** Суспільно-політичні трансформації, воєнні дії інтенсифікують процеси консолідації та групової ідентифікації громадян держави. Розвиток національної ідентичності молодих громадян України є пріоритетним завданням Концепції національного виховання студентської молоді. Позитивна національна ідентичність студентської молоді є необхідною умовою підтримання стабільності держави. Студентський (юнацький) вік є сенситивним для розвитку національної ідентичності особистості. В умовах сьогодення підвищується актуальність і соціальна значущість вітчизняних психологічних

досліджень, які присвячено проблемі розвитку національної ідентичності української студентської молоді в воєнний час.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Впродовж останніх десяти років експериментальне вивчення різних аспектів проблеми національної та етнічної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в психологічній науці проводило небагато дослідників.

Так, у публікації Співак і Піонтковської (2014) розкрито результати експериментального дослідження розвитку національної самоідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти різних регіонів країни. За допомогою модифікованої ними методики вимірювання етнічної ідентичності (за авторства Фінні й адаптації Павленка), яку повною мірою описано в згаданій вище публікації, було визначено високий, низький і середній рівні показників національної самоідентичності студентської молоді. Виявлено, що високим рівнем загального показника національної самоідентичності вирізняються 57 %, середнім – 40 % і низьким – 3 % студентів.

Досліджувані з високим рівнем значний час вивчають історію, культуру і традиції української нації. Вони постійно осмислюють власну належність до української нації, а також її актуальність і значущість для себе. Не менш важливим для студентів із високим рівнем є й усвідомлення свого ставлення до української й інших націй. Вони пишаються власною належністю до української нації, а також здобутками її представників.

Порівняно з високим рівнем, досліджувані з середнім рівнем витрачають майже вдвічі менше часу для вивчення історії, культури і традицій української нації. Вони майже вдвічі рідше рефлексують щодо актуальності й значущості власної національної належності, порівняно зі студентами з високим рівнем. Майже в кожній другій ситуації чи події, що стосується української нації, студентів із середнім рівнем сповнює гордість щодо своєї національної належності, досягнень нації та її представників тощо.

Досліджувані з низьким рівнем витрачають надто мало часу для поповнення своїх знань про історію, культуру і традиції української нації. Вони досить рідко задумуються про актуальність і значущість своєї національної належності. Крім цього, студенти з низьким рівнем нечасто переживають гордість, як щодо власної національної належності, так і щодо здобутків нації та її представників тощо.

Отже, експериментально визначено високий і середній рівні національної самоідентичності в більшості (майже 97%) українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти.

В дослідженні Співак (2016) розкрито результати експериментального вивчення позитивного і трансформованого типів національної ідентичності української студентської молоді, які було одержано за допомогою модифікованої нею методики «Типи етнічної ідентичності» (за авторства Солдатової і Рижової). Модифіковану методику повною мірою висвітлено в згаданому вище дослідженні. Нижче подано узагальнення результатів дослідження національної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти різних регіонів країни.

Встановлено, що більшість українських студентів закладів вищої освіти вирізняються високим (82%) і середнім (5%) рівнями позитивної національної ідентичності. Студенти позитивно ставляться до представників своєї нації й толерантно – до представників інших націй. Для них важливо дотримуватися цінностей, традицій і способу життя української нації. Ці характеристики частіше виявляються в студентів із високим рівнем і рідше – із середнім.

Різні типи трансформованої національної ідентичності (національну індіферентність, націонігілізм, націоізоляціонізм, націоєгоїзм, національний фанатизм) на високому і середньому рівнях встановлено в 13% досліджуваних. Байдужість щодо власної національної належності, що засвідчує національну індіферентність, виявлено в 2% студентів на високому рівні та в 1% студентів на середньому рівні. Меншовартість і відчуження від української нації, що є проявами націонігілізму, помічено в 1% студентів на високому рівні та в 1%

студентів на середньому рівні. Визнання української нації найкращою з-поміж інших націй, що засвідчує націоєгоїзм, притаманно 2% студентів на високому рівні, 1% студентів на середньому рівні. Впевненість у перевагах представників української нації за показниками обдарованості й розвитку, що характеризує націоізоляціонізм, властива 1% студентів на високому рівні та 1% студентів на середньому рівні. Безперечний пріоритет української нації, що підтверджує національний фанатизм, притаманний 2% студентів на високому рівні та 1% студентів на середньому рівні.

Крім цього, виявлено, що впродовж навчання у закладах вищої освіти різних регіонів країни стає майже вдвічі меншою кількість студентів із трансформованими типами національної ідентичності та, відповідно, більшою кількістю студентів із позитивною національною ідентичністю.

В дослідженні Ставицького (2016) подано результати вивчення етнічної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти. За допомогою методики оцінки позитивності й невизначеності етнічної ідентичності за авторства Татарка і Лебедевої експериментально встановлено, що 74% досліджуваних вирізняє позитивна етнічна ідентичність і 26% – невизначеність етнічної ідентичності.

В публікації Федотової (2016) висвітлено результати експериментального дослідження національної й етнічної ідентичності трьох груп студентів-психологів вітчизняного закладу вищої освіти західного регіону країни. Перша група студентів здобувала вищу освіту впродовж 2011/2012 навчального року, друга група – 2012/2013, третя група – 2014/2015.

За допомогою методики «Типи етнічної ідентичності» (за авторства Солдатової і Рижової) позитивну ідентичність було виявлено в майже однакової кількості студентів кожної групи. А саме – у 68% студентів першої групи, 70% студентів другої групи та 71% студентів третьої групи. В решти студентів було встановлено трансформовані типи ідентичності. Однак, якщо в досліджуваних перших двох груп кількісні дані щодо всіх типів трансформованої ідентичності несуттєво відрізняються, то в студентів третьої групи помічено переважання кількісних показників етнофанатизму.

Натомість за допомогою методики вимірювання етнічної ідентичності (за авторства Фінні й адаптації Павленка) було встановлено суттєве переважання кількісних даних у третій групі (78%), порівняно з першою (53%) і другою (56%) групами щодо загального показника ідентичності.

В дослідженні Піонтковської (2017) доведено вплив вивчення навчальних дисциплін українськими студентами закладів вищої освіти різних регіонів країни на розвиток їхньої національної ідентичності, з огляду на вибрану ними спеціальність. За допомогою методики вимірювання етнічної ідентичності (за авторства Фінні й адаптації Павленка) було експериментально визначено рівні загального показника національної ідентичності.

Встановлено, що найбільш інтенсивно національна ідентичність розвивається в студентів першої групи, які здобувають вищу освіту за спеціальностями «Історія», «Українська мова та література» (високий рівень – 66%, середній – 32%, низький – 2%). Адже вони впродовж усього періоду навчання вивчають освітні дисципліни, які інтенсифікують розвиток національної ідентичності. А саме – історію України, історію української мови і культури, українську літературу, українську етнологію, усну народну творчість.

Менш інтенсивніше національна ідентичність розвивається в студентів другої групи, які здобувають вищу освіту за спеціальностями «Філософія», «Правознавство», «Журналістика», «Соціальна педагогіка», «Психологія», «Логопедія» (високий рівень – 58%, середній – 39%, низький – 3%).

Найменш інтенсивно – в студентів третьої групи, які здобувають вищу освіту за спеціальностями «Геодезія», «Математика», «Транспортні технології», «Лікувальна справа» (високий рівень – 51%, середній – 45%, низький – 4%).

Предметом дослідження Гафіатуліної (2018) виступила національна самосвідомість та ідентичність українських студентів закладів вищої освіти різних регіонів країни. За результатами експериментального дослідження встановлено, що в західних регіонах для студентів більшою мірою характерна варіативність субетнічної належності; в східних – регіональна належність; в північних – національна самоповага і національна гідність; в південних – національне самозвинування.

В публікації Корчакової (2021) презентовано результати експериментального дослідження національної самосвідомості й етнічної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти західних регіонів. За допомогою експрес-оцінювання етнічної ідентичності (за авторства Лебедевої) і методики оцінки позитивності й невизначеності етнічної ідентичності (за авторства Татарка і Лебедевої) встановлено, що досліджуваним притаманні високі рівні позитивності й чіткості етнічної ідентичності.

Здійснений теоретичний аналіз останніх вітчизняних наукових досліджень із проблеми національної ідентичності української студентської молоді дозволив зробити висновок про те, що в них вивчалися лише певні аспекти цієї проблеми. За межами дослідницької уваги науковців залишилося питання про національну ідентичність українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в воєнний час, що вирізняється актуальністю і соціальною значущістю для сучасної психологічної науки і практики.

**Мета статті:** експериментально дослідити національну ідентичність українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в воєнний час; порівняти національну ідентичність студентів у довоєнний і воєнний час. Досягненню визначеної мети сприяло виконання таких **завдань:** 1) визначити психологічний смисл поняття «національна ідентичність»; 2) експериментально дослідити національну ідентичність українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в воєнний час; 3) порівняти національну ідентичність української студентської молоді в довоєнний і воєнний час.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спочатку визначено психологічну сутність поняття «національна ідентичність». Національна ідентичність є результатом процесу когнітивно-емоційного усвідомлення й оцінювання особистістю себе як представника нації. Націю диференціюють за такими ознаками, як: мова, історія, державні символи територія, культура і національний характер. Крім цього, перелічені ознаки виконують інтегруючу і диференціальну функцію для кожної нації.

Національна ідентичність змістовно може бути позитивною і негативною. Позитивну національну ідентичність особистості вирізняють її прагнення бути представником конкретної нації, актуальність і значущість для неї належності до цієї нації, толерантність у ставленні до представників інших націй, повага до інших представників своєї нації, гідність і повага щодо себе як представника нації. Негативну національну ідентичність особистості характеризують протилежні за змістом прояви (Співак, 2016).

Для досягнення визначеної мети і вирішення поставлених завдань в травні 2022 року було проведено онлайн дослідження. В ньому взяло участь 82 студенти української національності із закладів вищої освіти міста Києва. Вік досліджуваних – від 18 до 24 років.

Для дослідження параметрів національної ідентичності студентської молоді застосовувалася модифікована методика оцінки позитивності й невизначеності етнічної ідентичності за авторства Татарка і Лебедевої (Співак, 2016). Модифіковану методику повною мірою описано в згаданому вище дослідженні. За допомогою цієї методики в студентів було визначено високий, середній і низький рівні позитивності й чіткості, що є параметрами національної ідентичності. Позитивність виявляє актуальність і значущість національної належності, національну гідність і національну самоповагу досліджуваних. Чіткість презентує усвідомлення досліджуваними власної національної належності.

Також для досягнення мети і реалізації завдань використовувалися результати дослідження національної ідентичності українських студентів столичних закладів вищої освіти, які було одержано в довоєнний час за цією ж методикою (Співак, 2020).

Статистичну обробку одержаних кількісних даних було здійснено за допомогою критерію  $\phi^*$ -кутового перетворення Фішера. Емпіричні значення критерію  $\phi^*$  для рівня статистичної значущості  $p \leq 0,01$  позначено \*, для  $p \leq 0,05$  позначено \*\*.

Одержані експериментальні результати, які презентують кількісні дані щодо позитивності національної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в довоєнний і воєнний час, подано на рис. 1.

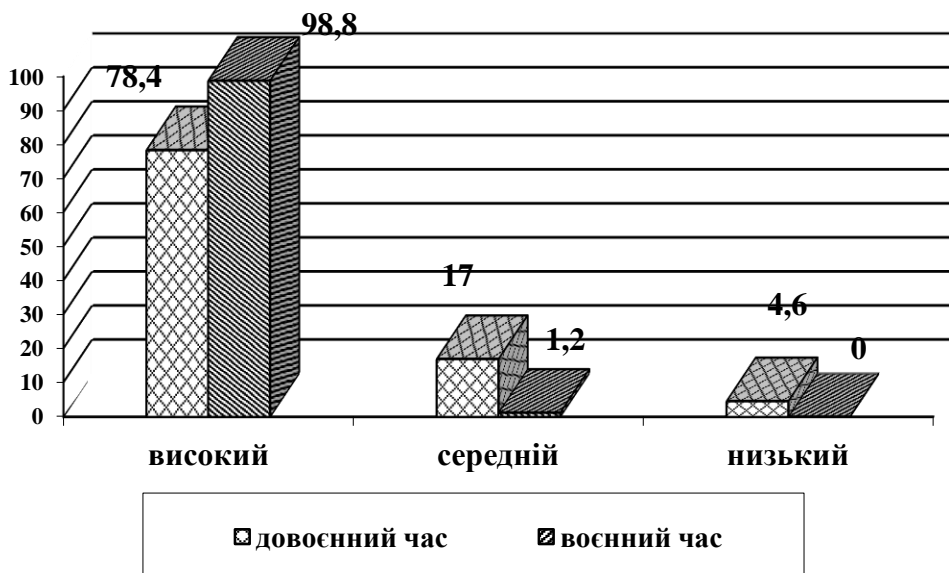


Рис. 1. Рівні позитивності національної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в довоєнний і воєнний час (%)

З рис. 1 помітно, що високим рівнем позитивності національної ідентичності в довоєнний час вирізнялося 78,4% студентів, у воєнний час – 98,8%. Відмінності між кількісними даними щодо цього рівня є статистично значущими ( $\phi^*=4,867^*$ ). Досліджувані з цим рівнем частково чи повною мірою згодні з тим, що вони будуть пишатися своєю національною належністю, перебуваючи за кордоном. Вони згодні з твердженням про вибір такої ж самої національності, якщо знову була б ця нагода. Студенти сильно прихильні до української нації та в багатьох ситуаціях міжнаціональних взаємодій їм притаманні прояви національної гідності й самоповаги. Вони часто згадують про власне націокультурне походження і свою належність до української нації.

Середнім рівнем позитивності національної ідентичності в довоєнний час характеризувалося 17% студентів, у воєнний час – 1,2%. Відмінності між кількісними даними щодо цього рівня також виявилися статистично значущими ( $\phi^*=4,105^*$ ). Студенти з цим рівнем не знають або виявляють часткову згоду з твердженням про те, що за кордоном вони пишатимуться своєю національною належністю. Крім цього, вони частково погоджуються з твердженням про те, що вони вибрали б таку ж саму національність, якщо б їм довелося знову зробити такий вибір. В майже половині ситуацій міжнаціональних взаємодій студентам властиві прояви національної гідності й самоповаги, адже вони значною мірою прихильні до української нації. Студенти досить часто згадують про власне націокультурне походження і національну належність.

Низький рівень позитивності національної ідентичності в студентів виявлено лише в довоєнний час (4,6%). Досліджувані з цим рівнем не знають, частково чи повністю не погоджуються з твердженням про те, що за кордоном вони виявлятимуть гордість щодо своєї національної належності. Крім цього, вони не знають або частково згодні з твердженням про вибір такої ж самої національності, якщо б їм довелося знову його зробити. В окремих ситуаціях міжнаціональних взаємодій вони виявляють свою національну гідність, адже їм не

притаманна прихильність до своєї нації. Студенти не згадують зайвий раз про своє національнокультурне походження і належність до української нації.

Отже, у довоєнний і воєнний час найбільша кількість українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти вирізняються високим рівнем позитивності національної ідентичності, значно менша – середнім і найменша – низьким. Відмінності кількісних даних на кожному рівні статистично значущі, що підтверджує суттєве збільшення позитивності національної ідентичності досліджуваних у воєнний час.

Одержані експериментальні результати, які розкривають кількісні дані щодо чіткості національної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в довоєнний і воєнний час, подано на рис. 2.

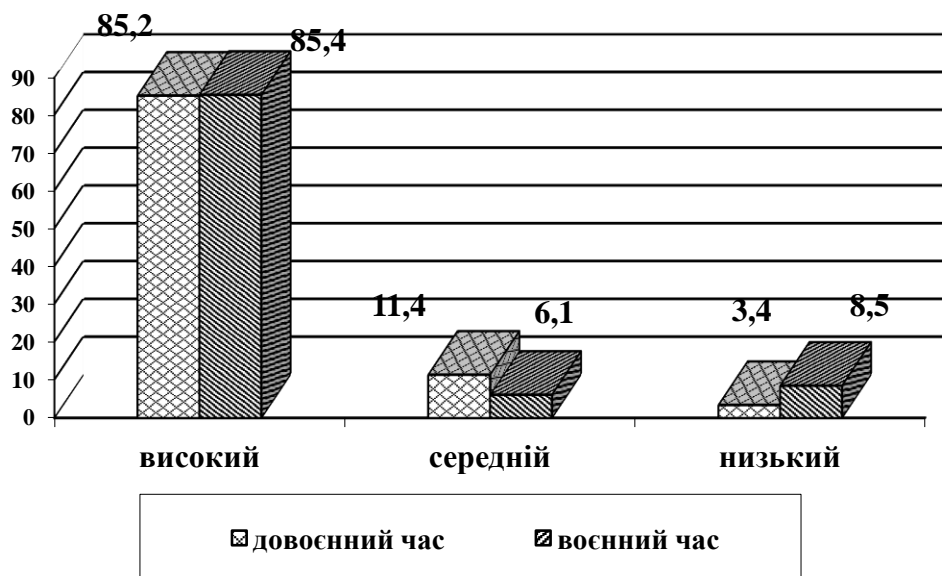


Рис. 2. Рівні чіткості національної ідентичності українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти в довоєнний і воєнний час (%)

З рис. 2 видно, що високий рівень чіткості національної ідентичності в довоєнний час встановлено в 85,2% студентів, у воєнний час – 85,4%. Відмінності між кількісними даними щодо цього рівня статистично незначущі ( $\phi^*=0,033$ ). Досліджувані з цим рівнем абсолютно і частково погоджуються з тим, що їм притаманне усвідомлення власного національного походження і визначення своєї національної належності в міжнародних взаємодіях. Адже вони багато знають про ознаки української нації, національний характер тощо.

Середній рівень чіткості національної ідентичності в довоєнний час помічено в 11,4% студентів, у воєнний час – 6,1%. Відмінності між кількісними даними щодо цього рівня також є статистично незначущими ( $\phi^*=1,238$ ). Досліджувані з цим рівнем не знають або частково погоджуються щодо усвідомлення ними свого національного походження і визначення власної національної належності в міжнародних взаємодіях. Обсяг їхніх знань про ознаки української нації, національний характер тощо є не досить великим.

Низький рівень чіткості національної ідентичності в довоєнний час виявлено в 3,4% студентів, у воєнний час – 8,5%. Відмінності між кількісними даними щодо цього рівня також статистично незначущі ( $\phi^*=1,44$ ). Студенти з цим рівнем не знають або частково не погоджуються щодо усвідомлення ними свого національного походження і визначення власної національної належності в міжнародних взаємодіях. Обсяг їхніх знань про ознаки української нації, національний характер тощо є незначним.

Отже, в довоєнний і воєнний час найбільша кількість українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти характеризуються високим рівнем чіткості національної ідентичності, значно менша – середнім і найменша – низьким. Відмінності між кількісними

даними на кожному рівні виявилися статистично незначущими, що свідчить про відсутність суттєвих змін чіткості національної ідентичності досліджуваних у воєнний час.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Результати проведеного дослідження сприяли формулюванню таких висновків.

Здійснений теоретичний аналіз останніх наукових досліджень психологів, які проводилися впродовж 2011-2016 років, засвідчив, що українські студенти вітчизняних закладів вищої освіти вирізнялися, переважно, високим і середнім рівнями позитивної національної ідентичності.

Національна ідентичність є результатом когнітивного й емоційного самоусвідомлення й самооцінювання особистості щодо її належності до певної нації. Змістовно вирізняють позитивну і негативну національну ідентичність.

Експериментально встановлено, що в довоєнний і воєнний час найбільшу кількість українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти характеризує високий рівень позитивності національної ідентичності, значно меншу – середній і найменшу – низький. Відмінності кількісних даних на всіх рівнях є статистично значущими, що підтверджує суттєве зростання позитивності національної ідентичності досліджуваних у воєнний час. Студенти з високим і середнім рівнями виявляють національну гідність і самоповагу в багатьох ситуаціях міжнаціональних взаємодій. Вони пишаються своїм націокультурним походженням і належністю до української нації з неповторною культурою. Студентам з низьким рівнем не притаманна сильна прихильність до своєї нації. Вони зайвий раз не згадують про свою національну належність і націокультурне походження.

Крім цього, виявлено, що в довоєнний і воєнний час найбільшу кількість українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти вирізняє високий рівень чіткості національної ідентичності, значно меншу – середній і найменшу – низький. Однак, відмінності між кількісними даними на всіх рівнях є статистично незначущими, що засвідчує відсутність суттєвих змін чіткості національної ідентичності досліджуваних у воєнний час. Студенти з високим і середнім рівнями абсолютно чи частково згодні з тим, що вони усвідомлюють власне національне походження і визначають свою національну належність у міжнаціональних взаємодіях. Вони досить багато знають про українську націю та її ознаки, про національний характер. Студенти з низьким рівнем не завжди усвідомлюють власне національне походження і визначають свою національну належність у міжнаціональних взаємодіях. Вони мало знають про свою націю та її ознаки, а також про національний характер.

Перспективним для подальших наукових експериментальних досліджень вважаємо питання про психологічні чинники розвитку національної ідентичності студентів – українців за національністю, які навчаються в зарубіжних закладах вищої освіти.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Гафіатуліна, А. В. (2018). *Психологічні особливості формування національної самосвідомості студентської молоді України*. (Дис. канд. психол. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.
- Корчакова, Н. (2021). Атитюди сучасної молоді щодо трудової міграції та їх зв'язок з особливостями національної самосвідомості. *Траєкторія розвитку життєвих перспектив особистості в умовах сучасного освітнього простору* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції (с. 207-211). Бердянськ: БДПУ. Взято з <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Materialy-konferentsii-TRAYEKTORIYA-ROZVYTKU-ZHYTTYEVIKH-PERSPEKTYV-OSOBYSTOSTI-30.11.2021.pdf>
- Піонтковська, Д. В. (2017). *Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді*. (Дис. канд. психол. наук). Національний університет «Острозька академія», Острог.

- Співак, Л. М. (2020). Зв'язок національної афіліації з національною ідентичністю студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*, 1(17), 176-180. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-1-21>.
- Співак, Л. М. (2016). *Психологічні основи розвитку національної самосвідомості особистості в юності*. (Дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Співак, Л. М., & Піонковська, Д. В. (2014). Вікова динаміка національної самоідентичності особистості в юності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 49, 145-153.
- Ставицький, Г. А. (2016). *Психологічні та соціальні чинники розвитку етнічної самосвідомості в юнацькому віці*. (Дис. канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Федотова, Т. (2016). Особливості прояву етнічної та національної ідентичності в студентів-психологів. *Психологічні перспективи*, 27, 280-293. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2016-27-280-293>.

## REFERENCES

- Ghafiatalina, A. V. (2018). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia natsionalnoi samosvidomosti studentskoi molodi Ukrainy [Psychological peculiarities of formation of national self-consciousness of Ukrainian students]*. (Dis. kand. psikhol. nauk). Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv. [in Ukrainian].
- Korchakova, N. (2021). Atytiudy suchasnoi molodi shchodo trudovoi mihratsii ta yikh zviazok z osoblyvostiamy natsionalnoi samosvidomosti [Attitudes of modern youth towards labor migration and their connection with the peculiarities of national self-consciousness]. *Traiektoriia rozvytku zhyttievych perspektiv osobystosti v umovakh suchasnoho osvithnoho prostoru : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet konferentsii* (с. 207-211). Berdiansk: BDPU. Vzyato z <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Materialy-konferentsii-TRAYEKTORIYA-ROZVYTKU-ZHYTTYEVYKH-PERSPEKTYV-OSOBYSTOSTI-30.11.2021.pdf>. [in Ukrainian].
- Pionkovska, D. V. (2017). *Psykhologichni osoblyvosti rozvytku natsionalnoi identychnosti studentskoi molodi [Psychological Features of Development of Student's National Identity]*. (Dis. kand. psikhol. nauk). National University of Ostroh Academy, Ostroh. [in Ukrainian].
- Spivak, L. M. (2020). Zviazok natsionalnoi afiliatsii z natsionalnoiu identychnistiu studentskoi molodi [Relationship between national affiliation and national identity of Ukrainian students youth]. *Problems of modern psychology*, 1(17), 176-180. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-1-21>. [in Ukrainian].
- Spivak, L. M. (2016). *Psykhologichni osnovy rozvytku natsionalnoi samosvidomosti osobystosti v yunosti [Psychological Foundations for the Development of the National Self-Consciousness in Juvenile age]*. (Dis. d-ra psikhol. nauk). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. [in Ukrainian].
- Spivak, L. M., & Pionkovska, D. V. (2014). Vikova dynamika natsionalnoi samoidentychnosti osobystosti v yunosti [Age dynamics of young person's national self-identity]. *Visnik HNPU imeni G. S. Skovorodi. Psihologija*, 49, 145-153. [in Ukrainian].
- Stavytskyi, G. A. (2016). *Psykhologichni ta sotsialni chynnyky rozvytku etnichnoi samosvidomosti v yunatskomu vitsi [Psychological and social factors of development ethnic self-consciousness in youthful age]*. (Dis. kand. psikhol. nauk). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. [in Ukrainian].
- Fedotova, T. (2016). Osoblyvosti proiavu etnichnoi ta natsionalnoi identychnosti v studentiv-psykhologiv [Peculiarities of Display of Ethnic and National Identity of Students-Psychologists]. *Psychological Prospects Journal*, 27, 280-293. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2016-27-280-293>. [in Ukrainian].

**NATIONAL IDENTITY OF UKRAINIAN UNIVERSITY YOUTH IN THE TIME OF WAR****Alime Osmanova**

Candidate of Psychological Sciences,  
Head of Department of Psychology  
Open International University of Human Development “Ukraine”  
<https://orcid.org/0000-0002-7180-8176>

**Liubov Spivak**

Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Professor of the Department of Practical Psychology  
National Pedagogical Dragomanov University  
<https://orcid.org/0000-0002-3653-5432>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.299>

**Abstract.** *The positivity and clarity of the national identity of Ukrainian students in domestic higher education institutions is an important basis for the stability of our nation. The purpose of the article is to experimentally investigate the national identity of Ukrainian students of domestic higher education institutions in wartime, compared to pre-war times. The experimental study used a modified method of assessing the positivity and uncertainty of ethnic identity. It has been experimentally determined that in the pre-war and war times the largest number of Ukrainian students of domestic higher education institutions has a high level of positivity of national identity, much less – medium and the lowest – low. Differences in quantitative data at all levels are statistically significant, which indicates a significant increase in the positivity of national identity of the subjects in wartime. Students with high and medium levels present national dignity and self-esteem in many situations of interethnic interaction. They are proud of their national and cultural origins and belonging to the Ukrainian nation. Students with low level do not have a strong commitment to their nation. Once again, they do not mention their nationality and national and cultural origins.*

*It was also found that in the pre-war and war time the largest number of Ukrainian students of domestic higher education institutions is characterized by a high level of clarity of national identity, much less – medium and the lowest – low. Differences between quantitative data at all levels are statistically insignificant, which indicates the absence of significant changes in the clarity of national identity studied in wartime. Students with high and medium levels fully or partially agree that they are aware of their own national origin and determine their nationality in interethnic interactions. They know quite a lot about the Ukrainian nation and its features, about the national character. Students with low level are not always aware of their own national origin and determine their nationality in interethnic interactions. They know little about their nation and its characteristics, as well as their national character.*

**Key words:** *national identity, positivity, clarity, student, higher education institutions.*

*Стаття надійшла до редакції 5.05.2022*

УДК 159.923.2

Савелюк Наталія

доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології,  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка  
<https://orcid.org/0000-0001-5246-9677>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.282>

### ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ДОСВІД УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА

**Анотація.** У статті стисло теоретично проаналізовано історію становлення поняття стресу в світовій науці. Наголошується, що за цей період акценти в його дослідженнях були перенесені від умов забезпечення стабільності організму до особливостей оптимального функціонування людини в ситуаціях нестабільності та від неспецифічних фізіологічних адаптаційних симптомів до унікальних психологічних реакцій. Аналізуються основні класифікації стресу, серед яких поширеним є його поділ на фізіологічний та психологічний. Також увага акцентується на виокремленні таких чотирьох основних груп симптомів переживання стресу, як фізіологічні, поведінкові, інтелектуальні та емоційні.

За вказаними групами симптомів аналізуються результати емпіричного дослідження особливостей переживання стресу студентською молоддю на початку повномасштабної війни в Україні. Констатується, що найбільш вираженою інтелектуальною ознакою стресу в студентів виявилися «труднощі зосередження»; у понад двох третин із них присутні «негативні думки», а у понад половини – «підвищене відволікання» та «думки про одну й ту ж проблему». Серед поведінкових ознак найбільш вираженим симптомом стресу на період дослідження була «хронічна нестача часу»; також понад половини респондентів стосуються «низька продуктивність діяльності» та «зниження апетиту або переїдання». В контексті емоційних симптомів переживання стресу найбільш вираженими в дослідженій вибірці виявилися «занепокоєння та підвищена тривожність»; також приблизно дві третини студентів констатують у себе «дратівливість і напади гніву». А серед фізіологічних ознак стресу приблизно три чверті респондентів вказали на відчуття «підвищеної стомлюваності»; понад двох третин – на «болі в різних ділянках тіла та головні болі». В цілому найбільш вираженими у досліджених студентів є інтелектуальні стресові симптоми.

У процесі як теоретичного аналізу, так і аналізу емпіричних даних обґрунтовано їх значущість щодо надання конкретної психологічної допомоги здобувачам вищої освіти в умовах стресу, пов'язаного як із повномасштабною війною в Україні, так і постійних навчальних навантажень.

**Ключові слова:** стрес, адаптація, студенти, психологічний стрес, навчальний стрес, війна.

**Постановка проблеми.** Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) стрес названо «епідемією ХХІ століття у сфері здоров'я». Так, за оцінками фахівців, американській економіці, для прикладу, стрес коштує 300 мільйонів доларів на рік, а понад 50 % американців визнають, що він негативно впливає на їх робочу продуктивність. Крім того, за період від 1983 року рівень стресу в середньому зріс, за різними даними, від 10 до 30 % від загальної чисельності представників різних соціально-демографічних груп США (Fink, 2017).

В Україні, за даними національного опитування, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС), не менш як дві третини (69 %) від усіх респондентів репрезентативної вибірки у 2021 році пережили якусь стресову ситуацію. Констатовано, що за останні 10 років це найвищий показник. Така негативна статистика у зазначеному році пов'язується, насамперед, з пандемією COVID-19, яка істотною мірою виснажила українців: чимало з них самі пережили це важке захворювання, втратили близьких, роботу й т. ін. Серед поширених власне психологічних аспектів переживання стресу, насамперед, вказуються: «втратити віру в людей, зіштовхнутися з підлістю» (10 %), «відчувати свою безпорадність» (7 %), «втратити віру у власні сили» (3 %) та ін. (Новікова, 2021); загострення страху, загальна зміна психоемоційних станів (Pavlenko, Kurapov, Drozdov, Korchakova, Reznik, Isralowitz, 2022).

Можна впевнено стверджувати, що, у зв'язку з повномасштабною війною в Україні, від 24 лютого 2022 року зазначена ситуація лише погіршилася. Адже, не встигнувши звільнитися від істотних карантинних обмежень, українські громадяни вступили у ще суворіші обмеження воєнного стану. А здобувачі різних рівнів освіти, між іншим, не встигли вийти з умов дистанційної освіти та перейти до дуже важливого для становлення особистості безпосереднього спілкування. Понад це, рівень стресу посилюється вимушеними переселеннями українців – як усередині самої країни, так і за кордон. Студенти, зокрема, опинилися перед непростим життєвим вибором: чи продовжувати навчання, а якщо так, то де та яким чином. А тому вивчення особливостей переживання стресу саме здобувачами вищої освіти є актуальним науковим завданням, оскільки його результати дадуть змогу більш усвідомлено і цілеспрямовано надавати психологічну допомогу відповідній категорії українських громадян.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Насамперед, варто зазначити, що концепція стресу в психології має найтісніший взаємозв'язок із дослідженнями у різних галузях біології та медицини – через такі поняття, як «адаптація» та «дезадаптація», «гомеостаз» і «гетеростаз» та ін.

«Батьком» науки про стрес традиційно вважається Сельє. З усім тим, як демонструє ретельніший аналіз наукових праць, першовитоки відповідного вчення не менш традиційно можна віднайти у працях видатних мислителів античності. Так, ще у стародавні часи Аристотель, Гіппократ та інші вчені усвідомлювали сутність стресу як явища та його негативний вплив на організм. А першим, хто дійсно з наукової точки зору пояснив, як клітини та тканини у багатоклітинному організмі можуть захищатися від стресу, став один із найвідоміших світових фізіологів – Бернард, котрий працював у Парижі у другій половині XIX століття. У 1859 році він наголосив, що основною внутрішньою умовою життя є не просто транспортування поживних речовин до клітин. Натомість такою умовою є і стабільність внутрішнього середовища як основа для «вільного та незалежного життя». Точніше кажучи, Бернард увів термін «*milieu intérieur*», зміст якого можна асоціювати з більш відомим у науці поняттям «гомеостаз» (Bernard, 1974).

Власне останній уперше запропонував видатний гарвардський учений Кеннон. У 1932 році він видає книгу «Мудрість тіла», де визначає відповідне поняття як скоординовані фізіологічні процеси для підтримування більшості стійких станів в організмі. Кеннон також запровадив термін «боротьба-або-втеча» («fight-or-flight»), який описує дві типові реакції живих істот на ситуації загрози (Cannon, 1963). Синонімом до нього в наш час є поняття «гостра стресова реакція». Вона передбачає, що жива істота на будь-яку загрозу реагує загальним збудженням симпатичної нервової системи. Пізніше така реакція почала розглядатися як лише перша (початкова) стадія «загального адаптаційного синдрому» – концепції, автором якої і став Сельє.

Дослідження стресу видатний канадський учений австро-угорського походження розпочав у 1926 році – ще коли був студентом медичного закладу освіти. Він спостерігав пацієнтів із різними хворобами, більшість із котрих, проте, мали певні спільні так звані «неспецифічні» симптоми, які були загальною реакцією організму на стресогенні стимули.

Далі, клінічні спостереження у поєднанні з лабораторними експериментами над щурами обґрунтували концепцію «загального адаптаційного синдрому» та дали змогу Сельє стверджувати, що пролонговані впливи стресових факторів призводять до розладів адаптації, які виявляються через різні соматичні захворювання. Крім того, що Сельє запровадив у науку першу чітку дефініцію стресу, він також став першим ученим, котрий розпізнав, що гомеостаз сам по собі не забезпечує стабільність систем організму в ситуації стресу. А тому він увів ще й термін «гетеростаз» для позначення процесу настання певного нового стійкого стану, який досягається активізацією чинників, що стимулюють відповідні фізіологічні механізми (Selye, 1956).

Свою чергою, у 1980-х роках американські вчені Стерлінг та Айер ще далі розвинули загальну концепцію гомеостазу і, в тому числі, поняття «гетеростазу», запропонували новий термін «алостаз». Він наголошує на регуляції таких заданих значень, які налаштовують фізіологічні параметри до «зустрічі зі стресом» (Sterling & Eyer, 1988). Отож, від домінантного у XIX столітті «гомеостатичного» мислення з його наголосом на «стабільності через константність» наукова думка прийшла до «стабільності через зміни» (Fink, 2017).

Окремим підходом до дослідження стресу, сфокусованим на пізнанні, стала теорія видатного психолога Каліфорнійського університету Лазаруса. У той час, як уся чи майже вся тогочасна американська психологія (другої половини XX століття) намагалася зрозуміти людську поведінку, насамперед, як сукупність простих поведінкових реакцій в їх асоціаціях із винагородами й покараннями, Лазарус натомість наголосив на важливості когнітивних процесів. Саме їх він активно залучає до пояснення стресу та копінгових стратегій, як і трактування виникнення низки інших психічних явищ. Назагал учений констатує суперечливість і неузгодженість наукових позицій у питанні визначення й розуміння стресу (Lazarus & Folkman, 1984).

Зі своїми співробітниками Лазарус також дослідив і вперше чітко розмежував фізіологічні та психологічні аспекти стресу. Зокрема, згідно з дефініцією Лазаруса та Фолкмана, психологічний стрес – це особливий зв'язок між особистістю та середовищем, який оцінюється людиною як такий, що обтяжує або перевищує її ресурси та загрожує благополуччю. При цьому наголошується, що цей особливий зв'язок проходить через дві важливі фази – когнітивної оцінки та подолання (копінгу) (Lazarus & Folkman, 1984 : 19). Інакше кажучи, психологічний стрес доцільно визначати не як якийсь окремий вид стресу, а як психологічні прояви загального адаптаційного синдрому.

Сучасні вчені вказують, що, хоча реакції фізіологічних систем організму на будь-який стресовий чинник дійсно є універсальними та неспецифічними, як про це писав ще Сельє, а проте паттерни таких реакцій широко варіюють за мірою своєї глибини та за тривалістю. Тобто, конкретні особистісні «траєкторії» фізіологічних і психологічних реакцій на стрес обумовлені взаємодією індивідуальних відмінностей із конкретними середовищними контекстами. До перших належать, наприклад, генетичні фактори й фактори розвитку, так звана «поведінка здоров'я», до інших – соціально-економічні, культурні, історичні та інші чинники.

Саме в такому теоретичному контексті – міждисциплінарного поєднання наукових предметів фізіології та психології, і формуються новітні уточнення класичної дефініції стресу. Так, згідно з Когеном, Гіанаросом, Мануком, термін стрес – це загальний термін, який репрезентує такий досвід, коли вимоги навколишнього середовища в певній ситуації переважають індивідуальні психологічні та фізіологічні можливості ефективно з ним упоратися (Cohen, Gianaros, Manuck, 2016).

Також, як слушно зазначають Кросвел і Локвуд, однією із важливих особливостей вивчення стресу є розмежування понять «падіння під стресові події» та «відповіді» на ці події. Перші («стресори») визначаються як окремі події, які об'єктивно можуть бути оцінені як такі, що потенційно здатні змінити або порушити звичне психологічне функціонування. Як приклади таких подій вказуються втрата роботи або розлучення. Одна з підстав для

розмежування різних видів «стресорів» – часова шкала впливів, згідно з якою виокремлюються: хронічні стресори, життєві події, щоденні події/проблеми та гострий стрес. З усім тим, вчені зауважують, що реальні переживання стресу рідко коли потрапляють лише в одну категорію – це стосується, наприклад, таких щоденних подій, як догляд за важко хворим або сварки між подружжям, які переростають у хронічний стрес (Crosswell & Lockwood, 2020).

Відповіді на стрес – це індивідуальні реакції, спричинені стресовими подіями. Й саме останні часто мають більшу значущість для людини, аніж власне стресори, причому не лише для її психологічного, а і для фізичного здоров'я. Найбільш поширена класифікація відповідей на стрес – виокремлення психологічних, поведінкових, когнітивних і фізіологічних реакцій, які можуть виникати до, під час або після впливу стресора. Своєю чергою, психологічні реакції – це специфічні емоції, викликані стресором, а також зусилля з регуляції відповідних емоцій; поведінкові реакції включають копінгові стратегії – такі, як, наприклад, паління або пошук соціальної підтримки; когнітивні реакції передбачають оцінювання міри впливу стресора – наприклад, формування версії загрозливості змін; нарешті, фізіологічні реакції – це імунні, вегетативні, нейроендокринні та нервові зміни, пов'язані зі стресовим впливом (Crosswell & Lockwood, 2020).

Коли мова йде про власне психологічні аспекти переживання стресу, то виокремлюється також часткове поняття «емоційний стрес». Його першовитоки можна віднайти в теорії Сельє, котрий за результатами поглиблення власного розуміння стресу і розвитку відповідної концепції поділив його на дистрес (обумовлений негативними емоційними переживаннями) та еустрес (пов'язаний, навпаки, з позитивними емоціями).

У сучасному «Психологічному словнику АПА» (Американської психологічної асоціації) емоційний стрес визначається як «відчуття психологічного напруження та неспокою, спричинене ситуаціями небезпеки, загрози для особистої безпеки або внутрішніми конфліктами, фрустраціями, втратою самоповаги та горем. Інша назва – емоційне напруження» (*Emotional Stress*, 2022). Інакше кажучи, якщо класичне поняття стресу залишається прерогативою діяльності, насамперед, фахівців у сфері медицини, то в новітніх ракурсах аналізу воно дедалі частіше обертається своїми психологічними аспектами, а особливо в сучасних умовах істотної соціальної невизначеності та непрогнозованості.

Як вже зазначено у вступі, загальний рівень стресу, в тому числі, в Україні, істотною мірою посилила пандемія COVID-19. Так, за результатами емпіричного дослідження українців у «ковідних» умовах, Лісовенко та Крюкова виокремили дві діаметрально протилежні групи респондентів: із максимальним вираженням стресу та з мінімальним його вираженням. При цьому першій групі притаманні:

- негативна самооцінка, незадоволеність обставинами свого життя, відчуття власної нікчемності та безсилля, недостатня здатність підтримувати позитивні стосунки з оточенням, невіра у власні сили, недооцінка власних здібностей долати життєві перешкоди, засвоювати нові вміння й навички;

- незадоволення собою, розчарування подіями свого минулого, відчуття занепокоєння та засудження із приводу деяких особистих якостей, неусвідомлення або пригнічення певних своїх переживань;

- труднощі в організації повсякденної діяльності, відчуття нездатності змінити або поліпшити навколишні обставини, нерозважливе ставлення до життєвих можливостей, відсутність відчуття контролю над зовнішніми подіями;

- обмежена кількість довірливих стосунків з оточенням, складність проявів теплоти й піклування про інших, схильність до міжособистісної ізоляції, небажання йти на компроміси;

- нездатність інтегрувати окремі складові свого досвіду, фрагментарність, нереалістичність сприйняття різних аспектів життя;

- низький рівень суб'єктивного відчуття цілісності й осмисленості власного життя. Відповідно, другій підгрупі осіб притаманні протилежні психічні стани та властивості (Лісовенко, Крюкова, 2021 : 136–137).

Одразу або навіть паралельно із пандемією, як також наголошувалося, розпочалася війна. Для більшості українців назагал і психологів зокрема безпосередньо саме такий емоційно негативний досвід став новим. Натомість за кордоном, у західних і східних країнах дослідження стресу в умовах війни («wartime») є значно поширенішими. Зазначений стрес вивчається й описується як фізично і психічно пов'язаний із війною, яка, своєю чергою, розглядається як одна з форм конфліктів та/або різновидів катастроф. Досліджено, зокрема, особливості переживання стресу в таких специфічних умовах, як війни у Перській затоці та Кореї, бомбардування Хіросіми, Голокост, трагедія «11 вересня», вплив тероризму і тортур тощо. Аналізуються клінічно встановлені зв'язки між узагальнено названим «стресом конфлікту» і різноманітними психічними порушеннями та їх наслідками – ПТСР (посттравматичними стресовими розладами), суїцидом, синдромом катастрофи й ін. (*Stress of War, Conflict and Disaster*, 2010).

Як за кордоном, так і в Україні в умовах війни досліджується, насамперед, бойовий стрес, тобто стрес у військовослужбовців – комбатантів як учасників бойових дій. Систематизуючи дослідницькі дані інших науковців, які стосуються психологічного переживання відповідного стану, Войтенко та Ткачук (2017) зазначають, що основна увага в цьому контексті сконцентрована на деструктивних змінах, серед яких найбільш важким вважається посттравматичний стресовий розлад. Мова йде про такі негативні емоційні стани, як розпач, фрустрація, апатія, а також про різні особистісні трансформації, пов'язані з формуванням спотвореної картини світу та конфліктної поведінки. З усім тим, окремі сучасні дослідники вказують на низку позитивних адаптаційних змін особистості як її індивідуальну реакцію на пережиту психотравматичну ситуацію. Особливий інтерес при цьому викликає феномен посттравматичного зростання як конструктивний, позитивний результат боротьби зі стресом, у тому числі, бойовим.

Ближчими до теми власне нашого дослідження є наукові та практичні пошуки Отрощенко, котра аналізує особливості соціально-педагогічної та психологічної підтримки дітей та молоді у стресових ситуаціях, пов'язаних із війною. Мова при цьому ведеться про так звану «депресивну територію», якою, згідно з раніше офіційною термінологією, названо «зону АТО». Авторка констатує, що, у зв'язку з економічними, політичними, екологічними та іншими складними умовами на відповідних територіях перестають діяти звичні для активності й саморозвитку особистості стимули, втрачається віра у завтрашній день, знижується як власна самооцінка, так і посилюється негативне ставлення до інших людей, у цілому зростають тривожність та агресивність (2016).

Від початку військових дій в Україні від 2014 року досліджуються також соціально-психологічні чинники переживання стресу дітьми та молоддю, котрі проживають і у так званій «буферній зоні» на Сході країни. Богданов та його колеги аналізують як спільні для всіх досліджених респондентів зазначеного регіону реакції на стрес – серед яких, насамперед, страх війни та сварки у сім'ї, так і специфічні вікові особливості відповідних переживань. А саме: для дітей 9-11 років найсуттєвішими стресогенними чинниками виявилися нестача спілкування з батьками та страх насильства з їх боку; для підлітків 12-14 років – страх за життя рідних, а також роздратування батьків та їх сварки; для молоді 15-17 років – алкогольна залежність батьків і нестача умов для повноцінного культурного розвитку (Богданов, Гірник, Лазоренко, Савінов, Соловійова, 2016).

Крім дітей та підлітків, за даними Тоїтса, найбільш вразливими щодо пролонгації впливу стресорів і, відповідно, переживання хронічного стресу («кумулятивного стресового впливу») є також жінки, молодь («юні дорослі»), члени расових та етнічних меншин, розлучені й овдовілі особи, представники бідних когорт і робітничого класу (Thoits, 2010). З огляду на такі дані, студентська молодь із кількох різних аспектів потрапляє у загальну умовну спільноту більш вразливих щодо впливу стресу осіб.

Якщо вже говорити конкретно про здобувачів вищої освіти, то досі науково вивчалися переважно особливості переживання ними навчального стресу та екзаменаційного стресу (як різновиду першого). Назагал, як указує Мазоха (2015), існує велика кількість підтверджень того факту, що хронічний стрес – «постійний супутник студентського життя». При цьому, на її думку, саме навчальний та екзаменаційний стрес займають провідне місце серед причин, які викликають хронічне психологічне напруження. Наголошується, що в основному в студентів стрес розвивається через значний інформаційний потік, відсутність систематичної роботи упродовж семестру та, як правило, під час сесій.

Натомість, початок повномасштабної війни в Україні актуалізував необхідність вивчення вже не лише типового для студентів навчального стресу, а й наразі психологічно атипового стресу в умовах воєнного стану, що потребує свого більш ретельного наукового аналізу. У зв'язку з цим, нами визначена основна **мета дослідження**: теоретично обґрунтувати та емпірично з'ясувати індивідуальні особливості переживання стресу українською студентською молоддю на початку повномасштабної війни в Україні.

**Методи дослідження.** При проведенні емпіричного дослідження було використано метод спостереження за здобувачами вищої освіти під час проведення синхронних онлайн-занять, а також «Тест на визначення рівня стресу» Щербатих. В Україні він перекладений та адаптований різними дослідниками (наприклад, Харко – Харко, 2022). Мета тесту – визначити загальний рівень стресу. Але, оскільки він складається із чотирьох розділів (субтестів), то надає зручну можливість вивчати як індивідуальний, так і груповий рівень стресу більш диференційовано – за чотирма окремими групами його симптомів (умовно поділеними на інтелектуальні, поведінкові, емоційні та фізіологічні). Таким чином, отримані кількісні показники за допомогою спостереження отримували свою якісну оцінку та інтерпретацію. Вибірку склали 65 студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, серед яких 56 осіб жіночої статі та 9 чоловічої. Середній вік респондентів на момент проведення дослідження – 19,4 років. У зв'язку з відносно невеликими розмірами вибірки розглядаємо це дослідження як таке, яке має пілотажний характер.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Отож, розглянемо та проаналізуємо отримані на вказаній вибірці емпіричні результати окремо за чотирма вищезазначеними групами симптомів переживання стресу. Інтелектуальні ознаки та їх кількісні показники відображені у табл. 1:

Таблиця 1

*Міра проявів інтелектуальних симптомів стресу*

№ з/п	Ознака прояву стресу	Показники присутності інтелектуальних симптомів стресу	
		к-сть осіб (у%)	ранг
1.	Негативні думки	70,8	2
2.	Труднощі зосередження	83,1	1
3.	Погіршення пам'яті	40,0	5
4.	Думки про одну й ту ж проблему	60,0	4
5.	Підвищене відволікання	64,6	3
6.	Труднощі прийняття рішення, складність вибору	29,2	6
7.	Погані сновидіння, жахіття	24,6	7
8.	Часті помилки та неточності	12,3	11
9.	Пасивність, зволікання	21,5	8
10.	Порушення логіки, «сплутане» мислення	16,9	9

11.	Поквапні та необґрунтовані рішення	21,5	8
12.	Звуження «поля зору»	13,9	10

Як можемо бачити, найбільш вираженою інтелектуальною ознакою стресу в дослідженій вибірці студентської молоді виявилися «труднощі зосередження». Крім того, в понад двох третин респондентів, за їх самостереженням, присутні «негативні думки»; також, у понад половини – «підвищене відволікання» та «думки про одну й ту ж проблему». Найменш вираженими є «часті помилки та неточності».

Поведінкові ознаки та їх кількісні показники відображені у табл. 2:

Таблиця 2

### *Міра проявів поведінкових симптомів стресу*

№ з/п	Ознака прояву стресу	Показники присутності поведінкових симптомів стресу	
		к-сть осіб (у %)	ранг
1.	Зниження апетиту або переїдання	53,9	3
2.	Частіші помилки при виконанні звичних дій	23,1	8
3.	Дуже швидка або, навпаки, сповільнена мова	23,1	8
4.	Тремтіння голосу	24,6	7
5.	Збільшення конфліктування на роботі або в сім'ї	44,6	4
6.	Хронічна нестача часу	64,6	1
7.	Зменшення спілкування із близькими та друзями	13,6	9
8.	Зниження уваги до свого зовнішнього вигляду	33,9	6
9.	Антисоціальна поведінка	10,8	10
10.	Низька продуктивність діяльності	63,1	2
11.	Порушення сну, безсоння	43,1	5
12.	Часте куріння та/або вживання алкоголю	4,6	11

Отже, найбільш вираженим поведінковим симптомом стресу в досліджених студентів є «хронічна нестача часу». Крім того, в понад половини респондентів, за їх самооцінюваннями, виявлена «низька продуктивність діяльності» та «зниження апетиту або переїдання». Найрідше ж студенти визнавали «часте куріння та/або вживання алкоголю».

Емоційні ознаки та їх кількісні показники відображені у табл. 3:

Таблиця 3

### *Міра проявів емоційних симптомів стресу*

№ з/п	Ознака прояву стресу	Показники присутності емоційних симптомів стресу	
		к-сть осіб (у %)	ранг
1.	Занепокоєння, підвищена тривожність	81,5	1
2.	Підозрілість	44,6	3
3.	Поганий настрій	41,5	4
4.	Постійна туга, депресія	30,8	5
5.	Дратівливість і напади гніву	66,2	2
6.	Емоційна нечутливість, байдужість	18,5	11
7.	Недоречний, цинічний гумор	23,1	8
8.	Невпевненість у собі	21,5	9
9.	Зменшення задоволеності життям	27,7	7
10.	Відчуженість, самотність	29,2	6
11.	Втрата інтересу до життя	9,2	12

12.	Зниження самооцінки, почуття провини, невдоволення собою або своєю роботою	20,0	10
-----	--	------	----

Таким чином, серед емоційних ознак стресу найбільш вираженою в нашій вибірці виявилися «занепокоєння та підвищена тривожність». Крім того, приблизно дві третини від досліджених студентів констатують самі в себе «дратівливість і напади гніву». Позитивом вважаємо той факт, що найменша кількість респондентів визнали «втрату інтересу до життя».

Фізіологічні ознаки та їх кількісні показники відображені у табл. 4:

Таблиця 4

#### *Міра проявів фізіологічних симптомів стресу*

№ з/п	Ознака прояву стресу	Показники присутності емоційних симптомів стресу	
		к-сть осіб (у %)	ранг
1.	Болі в різних ділянках тіла, головні болі	70,8	2
2.	Підвищення або зниження артеріального тиску	27,7	6
3.	Прискорений або неритмічний пульс	36,9	3
4.	Порушення травлення (закреп, діарея та ін.)	9,2	11
5.	Порушення свободи дихання	30,8	5
6.	Напруженість у м'язах	33,9	4
7.	Підвищена стомлюваність	76,9	1
8.	Тремтіння в руках, судоми	26,2	7
9.	Алергічні та інші шкірні висипи	16,9	9
10.	Підвищена пітливість	27,7	6
11.	Швидке збільшення або втрата ваги тіла	20,0	8
12.	Зниження імунітету, часте нездужання	12,3	10

Як бачимо, згідно із самооцінюваннями, приблизно три чверті респондентів визнали в себе симптом «підвищеної стомлюваності». Крім того, понад двох третин досліджених студентів також вказали на «болі в різних ділянках тіла та головні болі». А найменш вираженим симптомом у вибірці в цілому виявилися «порушення травлення».

Також отримані результати узагальнюємо за групами симптомів у табл. 5:

Таблиця 5

#### *Зведена таблиця результатів*

№ з/п	Група ознак проявів стресу	Показники присутності основних симптомів стресу	
		к-сть осіб (у %)	ранг
1.	Інтелектуальні ознаки	38,7	1
2.	Поведінкові ознаки	33,9	3
3.	Емоційні ознаки	34,2	2
4.	Фізіологічні ознаки	32,4	4

Отож, найбільш вираженими у здобувачів вищої освіти виявилися інтелектуальні ознаки окремих дисфункцій. Такий результат можемо вважати цілком закономірним і логічним, оскільки з відновленням освітнього процесу в більшості ЗВО України після

двотижневих вимушених канікул на тлі існуючого гострого стресу – як реакції на початок війни, відповідні навчальні навантаження, вочевидь, стали сприйматися теж гостріше.

Відносно найменш вираженими виявилися фізіологічні симптоми. І якщо найяскравіші прояви першої групи ознак (інтелектуальних) ми пов'язуємо із провідним видом діяльності студентства, в контексті якої умовно й виокремлюється власне «студентський вік», то найменшу вираженість останніх пояснюємо, між іншим, більш загальними віковими особливостями дослідженої умовної спільноти, котра переважно перебуває у розквіті свого фізичного здоров'я та відповідних адаптаційних фізіологічних можливостей.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, упродовж історії становлення поняття стресу акценти в його дослідженнях були перенесені від умов забезпечення стабільності до особливостей ефективного функціонування в ситуаціях нестабільності та від неспецифічних фізіологічних адаптаційних симптомів до унікальних психологічних явищ. Серед різних класифікацій видів стресу однією із найпоширеніших є його поділ на фізіологічний та психологічний. Своєю чергою, психологічний також диференціюється на окремі підвиди. В цілому, відповідно, поширеним є поділ основних симптомів переживання стресу на фізіологічні, поведінкові, інтелектуальні та емоційні.

Нестабільний, зокрема, у військово-політичному аспекті, світ спричинив актуальність вивчення такого специфічного виду стресу, як стрес в умовах війни, або в час війни. Особливо вразливими щодо його впливу соціально-демографічними категоріями є діти, підлітки та молодь. Згідно з результатами нашого емпіричного дослідження, на початку війни в Україні студентська молодь найбільшою мірою переживає інтелектуальний стрес. Своєю чергою, у його загальній психологічній структурі найбільш вираженими симптомами є порушення уваги та нав'язливі негативні думки. У структурі інших основних груп симптомів найбільшою мірою виявляються підвищені занепокоєння, тривожність, стомлюваність, а також хронічна нестача часу.

Як перспективи подальших наукових досліджень розглядаємо порівняльне вивчення вікових, гендерних та інших соціально-демографічних аспектів переживання стресу українцями в умовах війни.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Богданов, С. О., Гірник, А. М., Лазоренко, Б. П., Савінов, В. В., & Соловйова, В. В. (2016). Соціально-психологічні чинники порушення стресостійкості дітей, що проживають у буферній зоні воєнного конфлікту на Сході України. *Проблеми політичної психології*, 4(18), 40-61.
- Войтенко, О. В., & Ткачук, Т. Л. (2017). Психологічні наслідки бойового стресу у військовослужбовців. *Врачебное дело*, 7, 141-146.
- Лісовенко, А. Ф., & Крюкова, М. А. (2021). Біолого-психофізіологічні та психологічні прояви стресу в умовах пандемії. *Габітус*, 23, 133-138. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.23.22>.
- Мазоха, І. С. (2015). Психологічні особливості навчального стресу студентів. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 33, 107-110.
- Новікова, Л. (2021). *Стресові ситуації в житті українців*. Взято з <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1096&page=1&t=7>.
- Отрощенко, Н. Л. (2016). Соціально-педагогічна та психологічна підтримка дітей та молоді у стресових ситуаціях на депресивній території. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 1(298), 257-263.
- Харко, О. С. (2022). Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 14, 46-56. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-14-46-56>.

- Bernard, C. (1974). *Lectures on the Phenomena of Life Common to Animals and Plants*. USA: Charles C Thomas.
- Cannon, W. B. (1963). *The Wisdom of the Body* (2nd enlarged ed.). New York: W.W. Norton and Company.
- Cohen, S., Gianaros, P., & Manuck, S. (2016). A stage model of stress and disease. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 456-463. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691616646305>.
- Crosswell, A. D. & Lockwood, K. G. (2020). Best Practices for Stress Measurement: How to Measure Psychological Stress in Health Research. *Health Psychology Open*, 7, 2. DOI: <https://doi.org/10.1177/2055102920933072>.
- Emotional Stress* (2022). *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/emotional-stress>.
- Fink, G. (2017). Stress Definition and History. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 1-9). Elsevier.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Pavlenko, V., Kurapov, A., Drozdov, A., Korchakova, N., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2022). *Mental Health and Substance Use Among Ukrainian "Help Profession" Students During the COVID 19 Pandemic*. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11469-022-00831-z.pdf>
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Sterling, P., & Eyer, J. (1988). Allostasis: A new paradigm to explain arousal pathology. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 629-649). John Wiley & Sons.
- Stress of War, Conflict and Disaster* (2010). Ed. G. Fink. Elsevier.
- Thoits, P. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51, 41-53. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022146510383499>.

## REFERENCES

- Bernard, C. (1974). *Lectures on the Phenomena of Life Common to Animals and Plants*. USA: Charles C Thomas. [in English].
- Bogdanov, C. O., Hirnyk, A. M., Lazorenko, B. P., Savinov, V. V., & Solovjova, V. V. (2016). Sotsialno-psykholohichni chynnyky porushennia stresostiikosti ditei, shcho prozhyvaiut u bufernii zoni voiennoho konfliktu na Skhodi Ukrainy [Socio-psychological factors of stress resilience of children living in the military conflict buffer zone in the east of Ukraine]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 4(18), 40-61. [in Ukrainian].
- Cannon, W. B. (1963). *The Wisdom of the Body* (2nd enlarged ed.). New York: W. W. Norton and Company. [in English].
- Cohen, S., Gianaros, P., & Manuck, S. (2016). A stage model of stress and disease. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 456-463. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691616646305>. [in English].
- Crosswell, A. D. & Lockwood, K. G. (2020). Best Practices for Stress Measurement: How to Measure Psychological Stress in Health Research. *Health Psychology Open*, 7, 2. DOI: <https://doi.org/10.1177/2055102920933072>. [in English].
- Emotional Stress* (2022). *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/emotional-stress>. [in English].
- Fink, G. (2017). Stress Definition and History. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 1-9). Elsevier. [in English].
- Kharko, O. S. (2022). Praktychni rekomendatsii dotrymannia psykholohichnykh umov formuvannia stresostiikosti studentiv ZVO v navchalnomu protsesi [Practical Recommendations for Observing Psychological Conditions Formation of Stress Resistance of University Students in the Educational Process]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka*

- akademii*». Serii «*Psykhohohiia*», 14, 46-56. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-14-46-56>. [in Ukrainian].
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer. [in English].
- Lisovenko, A. F. & Kriukova, M. A. (2021). Biolo-ho-psykhofiziolo-hichni ta psykholo-hichni proiavy stresu v umovakh pandemii [Biological-Psychophysiological and Psychological Manifestations of Stress in a Pandemic Condition]. *Habitus*, 23, 133-138. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.23.22>. [in Ukrainian].
- Mazoha, I. S. (2015). Psykholo-hichni osoblyvosti navchalnoho stresu studentiv [Psychological peculiarities of the students' stress in the process of education]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Serii «Pedahohichni nauky»*, 33, 107-110. [in Ukrainian].
- Novikova, L. (2021). *Stresovi sytuatsiyi v zhytti ukrayintsiv [Stress Situations in the Lives of Ukrainians]*. Vzyato z <https://www.kiis.com.ua/?lang=eng&cat=reports&id=1096&t=7&page=1>. [in Ukrainian].
- Otroschenko, N. L. (2016). Sotsialno-pedahohichna ta psykholo-hichna pidtrymka ditei ta molodi u stresovykh sytuatsiiakh na depresyvni terytorii [Socio-pedagogical and psychological support of children and young people in stressful situations in depressed areas]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 1(298), 257-263. [in Ukrainian].
- Pavlenko, V., Kurapov, A., Drozdov, A., Korchakova, N., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2022). Mental Health and Substance Use Among Ukrainian “Help Profession” Students During the COVID 19 Pandemic. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11469-022-00831-z.pdf>. [in English].
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill. [in English].
- Sterling, P., & Eyer, J. (1988). Allostasis: A new paradigm to explain arousal pathology. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 629-649). John Wiley & Sons. [in English].
- Stress of War, Conflict and Disaster* (2010). Ed. G. Fink. Elsevier. [in English].
- Thoits, P. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51, 41-53. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022146510383499>. [in English].
- Voitenko, O. V. & Tkachuk, T. L. (2017). Psykholo-hichni naslidky boiovoho stresu u viiskovosluzhbovtsiv [Psychological Effects of Combat Stress on Military Servicemen]. *Vrachebnoe delo*, 7, 141-146. [in Ukrainian].

## PERCEPTION OF THE WAR-RELATED STRESS: EXPERIENCE OF UKRAINIAN STUDENTS

**Nataliya Savelyuk**

Doctor of psychological sciences,  
professor of the Department of Psychology  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk  
National Pedagogical University  
<https://orcid.org/0000-0001-5246-9677>

DOI <https://doi.org/10.35619/prapr.v1i18.282>

**Abstract.** *The article briefly theoretically analyzes the history of the concept of stress in world science. It is noted that during this period the emphasis in his research was shifted from the conditions of ensuring the stability of the organism to the features of optimal human functioning in situations of instability and from non-specific physiological adaptation symptoms to unique psychological reactions. The main classifications of stress are analyzed, among which its division*

*into physiological and psychological is widespread. Emphasis is also placed on identifying four main groups of symptoms of stress, such as physiological, behavioral, intellectual and emotional.*

*According to these groups of symptoms, the results of an empirical study of the peculiarities of stress of student youth at the beginning of a full-scale war in Ukraine are analyzed. It is stated that the most pronounced intellectual sign of stress in students were «difficulty concentrating»; more than two-thirds of them have «negative thoughts» and more than half have «increased distractions» and «thoughts about the same problem». Among the behavioral signs, the most pronounced symptom of stress during the study period was «chronic lack of time»; also, more than half of the respondents referred to «low productivity» and «decreased appetite or overeating». In the context of emotional symptoms of stress, the most pronounced in the study were «anxiety and dander»; also, about two-thirds of students' report «irritability and anger». And among the physiological signs of stress, about three-quarters of respondents indicated a feeling of «increased fatigue»; more than two thirds – on «pain in various parts of the body and headaches». In general, the most pronounced in the studied students are intellectual stress symptoms.*

*In the process of both theoretical analysis and analysis of empirical data, their importance for providing specific psychological assistance to higher education seekers in the stress of both the full-scale war in Ukraine and the constant workload.*

**Key words:** *stress, adaptation, students, psychological stress, learning stress, war.*

*Стаття надійшла до редакції 22.04.2022*

УДК 519.9: 37.015.3

**Яницька Олена**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри початкової та дошкільної освіти  
Міжнародного економіко-гуманітарного університету  
імені академіка Степана Дем'янчука  
<https://orcid.org/0000-0003-4965-1720>

**Іванюта Ольга**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Міжнародного економіко-гуманітарного університету  
імені академіка Степана Дем'янчука  
<https://orcid.org/0000-0002-3316-9879>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.298>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЯВУ ГЕМБЛІНГУ У ПІДЛІТКІВ

***Анотація.** У статті здійснено огляд теоретичних узагальнень науковців різних галузей щодо видів залежностей та особистісних характеристик осіб з адиктивною поведінкою, докладно висвітлено важливі аспекти формування і виявлення нехімічних («технологічних») залежностей і розглянуто психологічні наслідки надмірного захоплення комп'ютерними іграми (та відеоіграми загалом, з огляду на існуюче різноманіття пристроїв, які використовуються для ігор, зокрема смартфони та планшети) та Інтернетом. Психодіагностичне дослідження школярів з ознаками ігрової залежності і без ознак ігрової залежності реалізовано через аналіз особливостей таких соціально-перцептивних процесів як емпатії, атрибуції та рефлексії. Авторами наведено загальні принципи профілактики адикцій і корекційної (тренінгової) роботи з узалежненими школярами, а також обґрунтовується думка, що розвиток соціально-перцептивних умінь і комунікативної компетентності потребує глибоких особистісних змін.*

***Ключові слова:** гемблінг, залежна поведінка, підлітки*

**Постановка проблеми.** Психічний розвиток сучасних школярів відбувається в мінливій і суперечливій навколишній дійсності, що часто призводить до дезадаптивної поведінки, однією з форм якої може бути захоплення комп'ютерними іграми (Камінська О. В. (2014), Штонь, І. (2017)). Гра, у розумних межах часу, надає підліткові можливість активної емоційної розрядки. Але в разі проведення занадто великої кількості часу за іграми, це може призводити до негативних наслідків, що зачіпають всі рівні психічної структури особистості підлітка. За даними соціологічних опитувань, щонайменше 4,4 мільйони тинейджерів більшою або меншою мірою страждають від надмірного захоплення комп'ютером та Інтернетом. Уточнюючи цю тезу, можна відмітити, що заняття з комп'ютером – це певна залежність, що виявляється в таких психопатологічних симптомах, як нездатність підлітка переключатися на інші розваги, почуття мнимі переваги над навколишнім світом, так званий синдром «вершителя долі», що здобуває гравець, керуючи «життям» комп'ютерних персонажів.

Найчастіше залежність від Інтернету та комп'ютерних ігор виникає у людей, що мають проблеми у спілкуванні, вікові проблеми, проблеми в родині та занижену самооцінку. Зазвичай саме для таких осіб характерне переживання суб'єктивних труднощів у встановленні взаємин з іншими людьми, особливо з представниками протилежної статі. Таким чином Інтернет дозволяє заглушити дискомфорт від незадоволених реальних потреб, замінюючи сам об'єкт, на який ці потреби були спрямовані. Негативні наслідки

комп'ютерних ігор пов'язані насамперед із фізичним здоров'ям підлітка. Трапляються напади, що індукуються графікою, частотою мерехтіння зображення, виникають проблеми з поставою, м'язовою напругою та деформацією хребта. Зорове і нервово-психічне навантаження від комп'ютерних ігор, окрім порушень зору, може призводити до спазмів мускулатури обличчя, головного болю, що отримали назву «синдром відеоігрової епілепсії».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку Oktan, V. (2011), Штонь, І. (2017), причина такого захоплення – підвищені вимоги дорослих, залежність від однолітків, інформаційне перевантаження тощо. Виділяючи причини і ступінь захопленості комп'ютерними іграми, необхідно визначити мотиви занурення в ігрову діяльність (можливі проблеми у сфері спілкування, в сім'ї, в школі і ін.), що в подальшому дозволить визначити параметри умовної «моделі» підлітка з тенденцією до надмірного захоплення комп'ютерними іграми.

Переважаюча частина досліджень мають спеціалізований характер і однобічно оцінюють наслідки захоплення підлітків комп'ютерними іграми. Більше того, на даний час представлено ряд досліджень, що доводять позитивний ефект комп'ютерних ігор. Комп'ютерні ігри використовуються як засіб допомоги підліткам з порушеннями навичок письмової мови, у зв'язку з труднощами навчання, порушеннями просторової роздільної здатності, для компенсації мовних порушень, поліпшення координації рухів, діагностики дисфункцій пам'яті, просторових здібностей. Комп'ютерні ігри можуть бути корисні в оцінці гіперактивності за параметрами селективної уваги, часу простої реакції та реакції вибору домінантної рукою. Багато дослідників вважають, що позначена проблема за своєю природою не дозволяє виявити однозначні причинно-наслідкові зв'язки (Oktan, V., 2011; Петрунько О., 2014) І в цьому випадку можливий тільки описовий або порівняльний аналіз психічних особливостей підлітків, захоплених комп'ютерними іграми.

Різноманітність досліджень і суперечність їх результатів є передумовою комплексного аналізу проблеми захоплення підлітків комп'ютерними іграми, що враховує особливості підліткового віку, характеристики особливостей їх мотиваційно-емоційної сфери.

**Мета статті** – теоретичне та емпіричне розкриття типових причин виникнення та психологічних наслідків ігрової залежності.

У дослідженні перевірялось припущення (на вибірці досліджуваних старшого шкільного віку), що існують суттєві відмінності соціально-перцептивних процесів осіб із ознаками ігрової залежності та осіб без ознак ігрової залежності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Узалежнена (адиктивна) поведінка є однією з форм деструктивної поведінки, при якій відхід від реальності відбувається за допомогою штучної зміни свого психічного стану з метою стимулювання й підтримки інтенсивних емоцій шляхом прийому певних речовин або постійної, хворобливої фіксації уваги на певних видах діяльності.

Менделевич (2007) відзначає, що нехімічні поведінкові адикції можуть поєднуватися з афективними, обсессивно-компульсивними розладами, розладами особистості, невротами й хімічними залежностями. Подібною думки дотримуються й інші автори (Печнікова, 2009). Вони зауважують, що особи, які відчувають Інтернет-залежність, мають досить високий рівень обсессивно-компульсивних розладів, а також афективних розладів з перевагою депресії. Чудова. виділяє в осіб, що страждають залежністю, сукупність специфічних рис : труднощі прийняття власного тіла, схильність до інтелектуалізації, негативізму, емоційну напруженість, нетовариськість, почуття самотності, занижену самооцінку, гіперболізовані уявлення про ідеальне «Я», схильність до відходу від проблем й уникання відповідальності, існування однієї або більше фрустрованих потреб.

Поведінка людини, як відомо, зумовлюється не лише сталими факторами (особливості нервової системи, темперамент, особистісні риси, виховання та ін.), а й конкретною ситуацією, в якій вона знаходиться. А відносно сильна зумовленість ситуативними факторами (соціальне оточення, настрої і самопочуття та ін.) виступає однією з особливостей

поведінки у підлітковому і ранньому юнацькому віці (внаслідок того, що їх особистісна структура все ще знаходиться в процесі формування). Саме ці фактори у вигляді різних міжособистісних конфліктів, провокацій відіграють важливу роль у виникненні залежності.

За Рубінштейном, самосвідомість – це перш за все визначення свого способу життя, усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного росту, що спонукає до постійного експериментування, тобто до творчого пошуку, до вирішення проблем соціального росту: робити вибір – відчувати свободу, з одного боку, і бути відповідальним за все, що відбувається і буде відбуватися – з іншого. У підлітковому і ранньому юнацькому віці групи однолітків стають джерелом формування навичок самооцінки на основі зворотнього зв'язку. Саме це часто служить причиною неадекватної самооцінки. Вирізняють два типи самооцінки: базову, або загальну, і парціальну, або конкретну. Оскільки перша часто ототожнюється з самоповагою, самоприйняттям (її змістом є переживання власної цінності, тобто глобальне позитивне чи негативне ставлення до всього що входить у сферу «Я»). У сфері психології «Я» часто використовують ряд понять для позначення самооцінки, а саме: «довіра до себе», «усвідомлення себе», «погляд на себе», «задоволення собою», «оцінка себе» та ін., об'єднуючи всі ці поняття терміном «self-esteem», що у перекладі на українську мову, як повага до себе, почуття власної гідності.

Найбільш загальною класифікацією узалежнень є поділ їх – залежно від агента адикції – на хімічні (залежність від наркотичних речовин, їжі, алкоголю тощо) та нехімічні. Нехімічну залежність може викликати будь-яка діяльність, для якої, по-перше, характерним є прагнення відходу від реальності за допомогою зміни свого психічного стану без застосування хімічних речовин (тобто об'єктом якої є певний поведінковий патерн), яка, по-друге, займає домінуюче місце в житті й свідомості індивіда, і, по-третє, яка здійснюється на шкоду соціальним зв'язкам та іншим життєво важливим сферам. Критерії діагностики нехімічних залежностей було запропоновано Ісааком Марксом:

- наявність потягу (спонукання) до контрпродуктивної поведінкової діяльності;
- зростаюча напруга аж до завершення діяльності;
- тимчасове зняття напруги внаслідок завершення діяльності;
- симптоми абстиненції (повторний потяг, виникнення й посилення напруги через певний час);
- унікальність зовнішніх проявів, які є характерними для даного синдрому адикції;
- виникнення внутрішніх і зовнішніх проявів (дисфорія, тривога), якими згодом визначається існування індивіда;
- ранні стадії адикції мають гедоністичний характер.

Ігрова залежність являє собою один з варіантів нехімічної залежності і, в свою чергу, може приймати різні форми, оскільки видів діяльності, які називають «іграми» існує дуже багато. В цілому, ігрову залежність поділяють на дві великі групи, а саме: лудоманія і гемблінг. Лудоманія (ludo – лат. гра) являє собою невротичний стан, за якого людина не в змозі контролювати свій потяг до гри і потребує багато зусиль, аби змусити себе відірватись від неї. Гемблінг – це хворобливий стан, що характеризується низкою симптомів клінічного характеру і потребує лікування (Лукашук-Федик, 2015).

Процес гри значною мірою сприяє підвищенню мотивації людини. У випадку надмірного залучення до гри в корі й інших структурах головного мозку людини виникають осередки застійного збудження, що мають властивість «лійки Шерингтона» – нейтральні подразники набувають значущості, при цьому втягуючись в процеси самопідтримки домінантного центру. Цей ефект не лише посилює генералізований мотиваційний процес, але і призводить до функціональної самоізоляції від мотивацій іншої модальності. У деяких випадках, штучне мотивування викликають спеціальним прийомом: людині пропонують задачу, що на перший погляд обіцяє легкий вигреш, однак в підсумку «затягує» гравця, призводячи до повного програшу.

Термін «ігрова залежність» вперше було використано у 1990 році. Психологи відносять її до нехімічних залежностей та пов'язують з емоційними реакціями, маючи на увазі емоційну залежність (Oktan, 2011). Для адикта важливим є сам процес гри, а не результат і в той самий час він втрачає контроль над часом. У 1962 вийшла перша комп'ютерна гра – Spasewar (Зоряні війни). У процесі гри необхідно було відбивати астероїди і протистояти нападам ворожих космічних кораблів. У 1970-ті та 1980-ті роки почали поширюватись потужніші персональні комп'ютери, що викликало появу все більшого числа різноманітних ігор – пригодницьких, головоломок, стратегічних, «action», а також таких, що імітували різноманітні види спорту.

Велика кількість комп'ютерних ігор здобула високу оцінку громадськості через цікаві сюжети, процес гри чи пізнавальні моменти, які могли допомогти у навчанні. Водночас, ігри в жанрі «action», тобто бойовики, викликали також чимало критики через їхню жорстокість та насильницький характер. Ігри приваблюють людей різного віку і професій, але основною їхньою аудиторією залишаються підлітки. Закордонні дослідження вказують, що відсоток гравців серед них досить високий. Зазвичай хлопці захоплюються комп'ютерними іграми набагато більше, ніж дівчата, витрачаючи на це в середньому в два рази більше часу. Частота і тривалість гри знижується з віком і при підвищенні освітнього рівня (Штонь, 2020), що дозволяє виокремити певну групу дітей з особливо чутливою до зовнішніх впливів психікою. Інтенсивне користування комп'ютером підлітками також можна назвати своєрідною залежністю, яка виражається в таких психопатологічних симптомах, як нездатність переключатися на інші розваги, почуття мнимої вищості над оточенням, так званий синдром «вершителя долі», викликаний керуванням «життями» комп'ютерних персонажів.

Відеоігри є зручним засобом швидкого формування різноманітних емоційних станів з певною інтенсивністю та тривалістю. Також гра дозволяє індукувати емоції, пов'язані з дійсною діяльністю людини, навіть якщо ця діяльність відбувається у віртуальному ігровому просторі. Такі емоції, хоча і частково дублюють ті, що виникають під час виконання певних дій у реальному житті, все ж є лише заміниками, що виникають виключно з суб'єктивних причин, зумовлених попереднім досвідом проживання подібних ситуацій. Все це створює особливий емоційний фон, який сприяє розвитку надмірної чутливості до певних інформаційних впливів.

**Метою дослідження** було вивчення впливу залежності від комп'ютерних ігор на розвиток соціально-перцептивних можливостей підлітків. Для виявлення школярів з ознаками ігрової залежності було використано опитувальник із визначення потенційної схильності до гемблінгу Ципоркіної, Кабанової, який складається з 20 запитань. Якщо досліджуваний позитивно відповідає принаймні на 7 запитань, можна припускати у нього наявність залежності. Дослідження проводилось на базі одного із Рівненських навчально-виховних комплексів (НВК№12). У дослідженні брали участь 30 учнів школи: із них 15 школярів 8-му класу (вік на момент дослідження становив 13-14 років) та 15 учнів 9-го класу (віком 14-15 років). Серед досліджуваних було 17 учнів, які регулярно грали у відеоігри. У 5 із них було діагностовано ознаки ігрової залежності (4 хлопців і 1 дівчина)..

Відповідно до мети, нами було проведено також діагностику сформованості у наших респондентів соціально-перцептивних процесів: емпатії (здатності відчувати переживання інших людей); атрибуції (приписування соціальним об'єктам властивостей, не представлених у сприйманні: мотивів, рис характеру); рефлексії (сприйняття власного Я в якості об'єкту соціального аналізу, прогнозування власного майбутнього). У роботі використовувалися також «Методика визначення індивідуальної схильності до атрибутивних перекручень у соціальному сприйманні»; «Шкала емоційного відгуку Меграбяна-Епштейна»; «Опитувальник рівня самооцінки онтогенетичної рефлексії». Статистична обробка даних дослідження проводилась за допомогою t-критерія Ст'юдента для оцінки значущості різниці між середніми двох вибірок.

При вивченні атрибутивних процесів пропонується короткий список психологічних поведінкових характеристик людини (наполеглива, спокійна, говірка, імпульсивна, добра,

оптимістична, цинічна, самовпевнена). Досліджуваному потрібно оцінити, наскільки ці характеристики підходять: йому самому; конкретній людині, яка йому подобається (подумати про цю людину, а потім дати їй оцінку); конкретній людині, яка йому не подобається. Можливі варіанти оцінки: так (така поведінка явно характерна); частково (залежно від ситуації); ні (така поведінка явно не характерна).

Висновки щодо індивідуальних особливостей атрибутивних процесів можна зробити на підставі аналізу співвідношення кількості оцінок (окремо для кожного з трьох об'єктів оцінки): переважання варіантів так-ні свідчить про схильність до категоричності, до приписування стабільних особистісних характеристик; переважання варіанту оцінки коли як – про гнучкість у соціальному сприйманні, розуміння вагомості впливу на поведінку кожної людини ситуативних чинників.

Шкала емоційного відгуку Меграбяна-Епштейна забезпечувала встановлення рівневих характеристик розвитку емпатії. Опитувальник рівня самооцінки онтогенетичної рефлексії - рівневих характеристик сформованості рефлексивних процесів.

Варто зазначити, що учасники з цікавістю поставилися до запропонованого дослідження. Їхня зацікавленість, на нашу думку, може бути інтерпретована як вагомий індикатор на користь достовірності даних, зібраних у ході дослідження.

З метою порівняльного аналізу результатів двох груп було обраховано середні значення отриманих «сирих» балів.

Таблиця 1.1.

### Середньогрупові бали за результатами психодіагностики особливостей соціально-перцептивних процесів

Підгрупи респондентів	Оцінка залежності	Атрибуція щодо себе	Атрибуція щодо людини, яка подобається	Атрибуція щодо людини, яка не подобається	Емпатія (емоційний відгук)	Онтогенетична рефлексія
Підгрупа з ознаками ігрової залежності	11,7	3/7	2/8	1/9	38,8	53,0
Підгрупа без ознак ігрової залежності	4,3	4/6	4/6	3/7	75,1	64,5

Якісний і кількісний аналіз отриманих результатів щодо особливостей соціального сприймання двох досліджуваних груп дозволяє стверджувати наступне. Показники емпатійності суттєво відрізняються: в осіб із наявністю ознак гемблінгу вони є значно нижчими, ніж у тих, у кого таких ознак немає (темп. = 7.32 перевищує ткрит. = 2.02;  $p \leq 0.05$ , тобто між середньогруповими показниками емпатійності наявна значуща відмінність).

Досліджуваним без ознак залежності притаманні чутливість до потреб і проблем оточення, великодушність, вони багато що можуть пробачити; ставляться до людей зі справжнім інтересом; емоційно чутливі, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову. Їм подобається «читати» інших за обличчям і передбачати їхні майбутні вчинки. Оточення цінує їхню душевність, молодші також тягнуться до них. Досліджувані намагаються не допускати конфліктів і приймати компромісні рішення. Добре сприймають критику на свою адресу. Оцінюючи події, більше довіряють власним почуттям та інтуїції, а не аналітичним висновкам. Надають перевагу працювати з людьми, а не на самоті. Постійно потребують соціального схвалення своїх дій.

Тих же, у кого виявлено ознаки гемблінгу, можна охарактеризувати так: оточення не може назвати таких досліджуваних байдужими, проте й надмірною чутливістю вони не відзначаються. У міжособистісних відносинах більше схильні судити про інших людей за їх

вчинками, менше спираючись на власні враження. Вони достатньо емоційні, проте частіше тримають емоції під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але від надмірного вияву почуттів співрозмовником втрачають терпіння. Не висловлюють свою думку, не будучи впевненими, що інші її приймуть. Читаючи книги чи переглядаючи фільми, більше слідкують за діями, а не за переживаннями героїв. Не можуть прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому їх вчинки іноді видаються оточуючим несподіваними. Не відзначаються розкутістю почуттів, і це заважає їхньому повноцінному сприйняттю людей.

Виявлено також відмінності в атрибуції рис характеру. У соціальній психології термін «атрибуція» позначає оцінку поведінки інших людей і спроби віднайти причини, які могли би її пояснити. Причини зазвичай поділяють на два типи – зовнішні та внутрішні. До зовнішніх причин, що вплинули на ті чи інші вчинки людини, відносять чинники, які не залежали від самої особи, примусивши її щось зробити, неважливо, «хороше» чи «погане». До внутрішніх причин відносять індивідуальні характеристики людини, переважно – стабільні, якими є і риси характеру.

Зрозуміло, що реальна поведінка людини в конкретній ситуації детермінується обома типами чинників, хоча ступінь сформованості кожного може варіюватися. Проте у повсякденному спілкуванні суб'єкт соціальної перцепції з тих чи інших особистих причин часто переоцінює один чинник і не враховує інший, що призводить до атрибутивних перекручень. Схильність до такого роду перекручень було виявлено у нашому дослідженні атрибуції. У суб'єктивному психологічному портреті іншої людини, як тієї, що не подобається, так і тієї, що подобається, ігромани вбачають значно більше стабільних рис, ніж ситуативних. Така категоричність, безумовно, призводитиме до перекручень у соціальному сприйманні, до зменшення його точності. Цей результат можна пояснити обмеженістю досвіду спілкування з різними людьми в різних ситуаціях, і тут, швидше за все, утворюється «зачароване коло»: недостатній досвід призводить до помилок у судженнях про інших людей, непорозумінь, неефективної, незадовільної взаємодії, що, у свою, чергу провокує втечу від реальних контактів у зрозумілий і підконтрольний віртуальний світ. У школярів без ознак ігрової залежності виявлено достатню гнучкість у сприйнятті приємних і неприємних для них осіб, тобто на підставі наявного в них досвіду спілкування вони вже спромоглися усвідомити важливу закономірність, згідно якої за певних обставин людина може поводитися у не зовсім характерний для неї спосіб, а також те, що приємні нам люди можуть демонструвати негативні риси, а неприємні – мати позитивні.

Дещо меншою є різниця між особами із ознаками ігрової залежності та особами без таких у сприйманні власних рис: в обох групах співвідношення у визначенні ситуативних і стабільних рис щодо власної особистості було приблизно однаковим. Цей результат підтверджується вивченням рівня рефлексії: різниця між середніми показниками двох досліджуваних груп є статистично незначущою (за t-критерієм). Отже, надмірне захоплення комп'ютерними іграми та, як наслідок, обмеження реального спілкування більшою мірою чинить негативний вплив на точність соціального сприймання інших людей, їх почуттів, мотивації поведінки, рис характеру. Нарешті, можливий і такий варіант, коли людина примушує себе обходити гострі кути в спілкуванні і конфліктних ситуаціях, вміє вчасно сказати собі: «не конфліктуй зі своїм Я».

**Висновки.** Наразі ігри не розглядаються як щось саме по собі «погане» або «хороше». «Поганим» є залежність, ігроманія, коли стан гравця не великою мірою або ж повністю визначається результатами або ж самим процесом гри. «Хороше» – це коли гравець позбувається агресії, скидає поганий настрій, заспокоюється і веселішає. «Погані» ігри негативно впливають на гравців і можуть стати причиною фізичних і психічних розладів, проблем агресивності. «Хороші» ігри можуть використовуватись як тренажери і засоби навчання при порушеннях в сенсомоториці, просторових функціях, увазі, мисленні, комунікативних навичках. Обидва типи ігор впливають на приховані здібності, сфери мотивації, інтересів, спілкування, когнітивну сферу.

Комп'ютерні ігри, зокрема рольові, виступають одним зі способів відходу від реальності. Повністю занурюючись у гру і досягаючи в ній певних успіхів, людина таким чином віртуально реалізує меншу частину наявних потреб і ігнорує більшу. «Відхід» дітей в ігровий простір є типовою сімейною подією: дитина звернена усередину себе, не помічає або ігнорує зовнішні події, погано адаптується до реального життя. У середньому підліток-геймер проводить за монітором від 4 годин в день і більше. В разі, якщо середовище віртуального світу є агресивним, в дитині підсилюється тривожність і очікування небезпеки. Підлітки нерідко починають сприймати реальний навколишній світ як ворожий. В такому випадку ворогами здаються навіть близькі люди і батьки. Поведінково ігрова залежність виявляється в тому, що люди надають перевагу життю у віртуальному світі настільки, що фактично починають відмовлятися від свого «реального» життя, проводячи до 18 годин на день у віртуальній реальності та не менше 100 годин на тиждень.

Проблема, пов'язана з комп'ютерною залежністю, має вирішуватися спільно: розробниками ігор, психологами, медиками, педагогами. Варто також наголосити на необхідності посилення державного контролю за обігом названих форм деструктивних інформаційних засобів. У свою чергу, на педагогів та батьків покладається завдання посилення уваги до підлітків у період їхнього формування як повноцінних особистостей, не полишаючи їх сам на сам із потужним інформаційним апаратом. Вкрай важливо, щоб найголовніша потреба дітей, зокрема підлітків – потреба у спілкуванні – задовольнялася не через спілкування у Мережі і взаємодію з «віртуальними співрозмовниками», а в процесі живого спілкування з близькими й люблячими дорослими.

Отримані результати можуть стати основою профілактичного та психокорекційного впливу на розвиток комунікативної компетентності та міжособистісних стосунків підлітків. Особи, що страждають на комп'ютерну залежність, мають порушення в емоційно-вольовій і комунікативній сферах та проблеми соціальної адаптації. Гіперболізований інтерес до певної діяльності чи об'єкту з наступним формуванням до неї (до нього) емоційних відносин, замінює нормальні міжособистісні стосунки й, у підсумку, здатний остаточно блокувати всі інші сфери діяльності, які раніше були значущими. Перспективи подальших розвідок вбачаються в тому, що для проведення психокорекційної роботи з ігровими адиктами варто застосовувати методи як індивідуальної, так і групової психокорекції.

Насамперед варто зазначити, що розвиток соціально-перцептивних умінь і комунікативної компетентності неможливий без глибоких особистісних змін і позбавлення від залежності. Тренінгова (корекційна) робота повинна скеровувати особистісні зміни адикта.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Камінська, О. В. (2014). Аналіз результатів емпіричного дослідження інтернет-залежності підлітків та юнаків. *Проблеми сучасної психології*, 24, 339-349.
- Лукашук-Федик, С. (2015). *Безпека життєдіяльності*. Тернопіль: ТНЕУ.
- Менделевич, В. (2007). *Руководство по аддиктологии*. Речь.
- Петрунко, О. *Дитина в інтернет-просторі: ймовірні наслідки і відповідальність дорослих*. Взято з [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gumNsspp/2009\\_21/Petrunko.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gumNsspp/2009_21/Petrunko.htm).
- Штонь, І. (2017). *Кіберзалежність – хвороба епохи інформаційних технологій*. Взято з <https://ns-plus.com.ua/2017/03/29/kiber-zalezhnist-hvoroba-epohy-infor/>.
- Oktan, V. (2011). The Predictive Relationship Between Emotion Management Skills and Internet Addiction. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 10(39), 1425-1430(6).

### REFERENCES

- Kaminska, O. V. (2014). Analiz rezultativ empirychnoho doslidzhennia internet-zalezhnosti pidlitiv ta yunakiv [Analysis of the results of an empirical study of Internet addiction of adolescents and young people]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 24, 339-349. [in Ukrainian].

- Lukashchuk-Fedyk, S. (2015). *Bezpeka zhyttiediialnosti [Life Safety]*. Ternopil: TNEU. [in Ukrainian].
- Mendelevych, V. (2007). *Rukovodstvo po addyktolohyy [Guide to Addictology]*. Rech. [in Russian].
- Oktan, V. (2011). The Predictive Relationship Between Emotion Management Skills and Internet Addiction. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 10(39),1425-1430(6). [in English].
- Petrunko, O. (2009). *Dytyna v internet-prostori: ymovirni naslidky i vidpovidalnist doroslykh [The child in the Internet space: the likely consequences and responsibilities of adults]*. Vzyato z [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nsspp/2009\\_21/Petrunko.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nsspp/2009_21/Petrunko.htm). [in Ukrainian].
- Shton, I. (2017). *Kiberzalezhnist – khvoroba epokhy informatsiinykh tekhnolohii [Cyberdependence is a disease of the information technology age]*. Vzyato z <https://ns-plus.com.ua/2017/03/29/kiber-zalezhnist-hvoroba-epohy-infor/>. [in Ukrainian].

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF GAMBLING AMONG ADOLESCENTS

**Olena Yanytska**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Professor at the Department of Primary and Preschool Education  
Academician Stepan Demyanchuk  
International University of Economics and Humanities  
<https://orcid.org/0000-0003-4965-1720>

**Olga Ivanyuta**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Psychology,  
Academician Stepan Demyanchuk  
International University of Economics and Humanities  
<https://orcid.org/0000-0002-3316-9879>

DOI <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i18.298>

**Abstract.** *The article reviews the theoretical approaches to the issue of the types of addictions and their correlation with individual characteristics of people with addictive behavior. The particular attention was paid to the highlighting the important aspects of the formation and detection of non-chemical ("technological") dependencies and considering the psychological consequences of excessive obsession with computer games and video games in general, taking into account the variety of devices used for gaming.*

*In our research we divided the participants (30 adolescents) into 2 groups: with indications of game addiction and without it. We compared the features of social-perceptual processes, such as empathy, attribution and reflection, among the children of those groups.*

*The authors presented the general principles for preventing addictions and described corrective techniques for work with addicted students. They substantiated the opinion that the development of social-perceptual skills and communicative competence requires profound personal changes.*

*Modern technologies have a significant impact on the personality formation. If the information field is The cruel and aggressive social network, in which the adolescents are socialized, has a significant impact on both their mental state and the ways they interact with others.*

*The lack of censorship in the media makes it possible to manipulate the needs of the individual for commercial purposes. Thus, the media and, in particular, the Internet (in a veiled form, and sometimes directly) can promote the laziness, violence, cynicism or crime. Adolescents*

*and young people who have not yet had time to get acquainted with the true cultural values of mankind, instead, are immersed in the information space of culture in its plebeian transcription.*

*Computer games, as a special form of virtual reality, are based on a variety of plots, which can sometimes carry messages that have nothing to do with the real state of affairs or openly negative views of reality and destructive ways of interacting with the world. At the same time, taking into account the diversity of existing games, we can say that many of them still do not have overtly destructive features.*

**Key words:** *gambling, addictive behavior, adolescents*

*Стаття надійшла до редакції 2.05.2022 р*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

<b>Безлюдна Валентина</b>	кандидат педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Березюк Тетяна</b>	кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Білецька Олена</b>	здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, викладачка Сарненського педагогічного коледжу
<b>Блинова Олена</b>	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Херсонського державного університету
<b>Вітюк Надія</b>	кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
<b>Главінська Олена</b>	кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Гуляєва Олена</b>	кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
<b>Джеджера Ольга</b>	старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Іванюта Ольга</b>	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука
<b>Івашкевич Ернест</b>	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Каленчук Валентина</b>	аспірант кафедри психології Херсонського державного університету
<b>Кошелева Наталя</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
<b>Корчакова Наталія</b>	доктор психологічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Литвиненко Світлана</b>	доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології і психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Набочук Олександр</b>	кандидат психологічних наук, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі
<b>Павелків Роман</b>	доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Милославська Олена</b>	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

<b>Михальчук Наталія</b>	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики викладання, Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Хупавцева Наталія</b>	доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Османова Аліме</b>	кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
<b>Співак Любов</b>	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
<b>Савелюк Наталія</b>	доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
<b>Ямницький Вадим</b>	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології і психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету
<b>Яницька Олена</b>	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

## З М І С Т

<b>Korchakova Nataliia, Bezliudna Valentyna</b> Forgiveness as a prosocial phenomenon	5
<b>Блинова Олена, Каленчук Валентина</b> Вплив організаційної ідентичності на оцінювання викладачами корпоративної культури університету	18
<b>Безлюдна Валентина, Павелків Роман, Корчакова Наталія</b> Психологічний аналіз уявлень молодих дівчат про вплив непланованої вагітності на розвиток стосунків з партнером	27
<b>Березюк Тетяна</b> Динаміка змістовно-структурних компонентів професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери в ЗВО України	33
<b>Білецька Олена</b> Теоретичні аспекти вивчення міжособистісних стосунків у юнацькому віці	41
<b>Вітюк Надія</b> Фабінг в міжособистісній взаємодії молоді: нова соціальна норма чи загроза стосункам?	48
<b>Гуляєва Олена, Милославська Олена</b> Соціальна сміливість як чинник психологічної готовності студентства до тьюторства щодо студентів з інвалідністю	58
<b>Главінська Олена</b> Особистісна суверенність як передумова формування самоцінності в юнацькому віці	65
<b>Джеджеря Ольга</b> Емоційна стійкість здобувачів освіти в умовах війни як проблема вищої школи	73
<b>Ivashkevych Ernest</b> Psychological factors of the discourse's actualization	81
<b>Кошелева Наталя</b> Емпіричне дослідження рівня сформованості інтернет-залежності у підлітків	93
<b>Литвиненко Світлана, Ямницький Вадим</b> Метод кататимно-імагінативної психотерапії (кіп) як засіб психологічної реабілітації особистості	101
<b>Mukhalchuk Nataliia, Khupavtseva Nataliia</b> Psychological approaches to the organization of facilitative interaction at the lessons of English	108
<b>Набочук Олександр</b> Зміст домінуючих теорій творчості: до проблеми розвитку психології творчості в раціогуманістичній парадигмі	119
<b>Османова Аліме, Співак Любов</b> Національна ідентичність української студентської молоді в воєнний час	132
<b>Савелюк Наталія</b> Переживання стресу в умовах війни: досвід українського студентства	141
<b>Яницька Олена, Іванюта Ольга</b> Психолого-педагогічні аспекти прояву гемблінгу у підлітків	153
<b>Відомості про авторів</b>	162