

**Запорізький національний університет
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України**

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Науковий журнал

Випуск 2 (21), 2021



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку
вченою радою Запорізького національного університету
протокол № 3 від 28.09.2021 р.*

Проблеми сучасної психології: науковий журнал. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 2 (21). 114 с.

Головний редактор:

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету

Редакційна колегія:

Александров Д.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Аршава І.Ф., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та патопсихології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпро, Україна)

Горбань Г.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Де Карло Алессандро, доктор філософії з психології Університету LUMSA у Римі (Італія)

Даль Корсо Лаура, доктор філософії з психології, доцент з організаційної психології та психології праці, факультета філософії, соціології, освітньої та прикладної психології Університету Падови (Італія)

Дорожкін В.Р., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України (м. Київ, Україна)

Зазимко О.В., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Клопота Є.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Кононенко О.І., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Мельничук Т.І., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Паламарчук О.М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща)

Санніков О.І., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

Сняданко І.І., доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

Ткалич М.Г., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України (м. Київ, Україна)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

Журнал індексується у Index Copernicus, Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalogue of Scientific Journals, Journal Index.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 24461-14401 ПР від 26.03.2020 р.*

Zaporizhzhya National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
Ukrainian State Employment Service Training Institute

PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

Scientific journal

Issue 2 (21), 2021



Publishing House
„Helvetica”
2021

DOI “Problems of modern psychology”
DOI № 2(21), 2021

<https://doi.org/10.26661/2310-4368>
<https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2>

*Board of Zaporizhzhia National University
(protocol № 3, 28.09.2021)*

Problems of modern psychology: Scientific journal. Zaporizhzhia: Publishing House “Helvetica”. 2021. № 2 (21). 114 p.

Editor-in-Chief:

N. Shevchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Zaporizhzhia National University

Editorial board:

D. Aleksandrov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv

I. Arshava, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General Psychology and Pathopsychology, Oles Honchar Dnipro National University

A. De Carlo, Ph.D. in Psychology, LUMSA University of Roma (Italy)

L. Dal Corso, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy)

V. Dorozhkin, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute

G. Gorban, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Ye. Klopot, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University

O. Kononenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Differential and Special Psychology, Mechnikov Odessa National University

T. Melnychuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

O. Palamarchuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

T. Ronginska, Doctor of psychology, Director of the Institute of Psychology, The University of Zielona Góra (Poland)

A. Sannikov, Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Practical Psychology, Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University

I. Snyadanko, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University

M. Tkalych, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute

O. Zazymko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher in the Laboratory of Cognitive Psychology, the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Based on the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Appendix 4), the journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine category “B” in the field of psychological sciences (053 – Psychology).

The journal is indexed in scientometric databases: Index Copernicus (Poland), Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalog of Scientific Journals, Journal Index.

*Certificate of state registration of the printed source of mass media
KB № 24461-14401 IIP of 26.03.2020.*

ISSN 2310-4368 (Print)
ISSN 2524-2458 (Online)

© Zaporizhzhya National University, 2021

ЗМІСТ

Аршава І. Ф., Новіков Ю. М., Кутєпова-Бредун В. Ю. <i>ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА МУЗИКАНТА-ПРОФЕСІОНАЛА</i>	7
Бровченко А. К., Бужинська С. М., Даніліч-Скакун А. А. <i>ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ</i>	16
Губа Н. О., Мосол Н. О., Пономаренко О. В., Світла К. І., Хрищанович Д. А. <i>СУБ'ЄКТИВНЕ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ САМОІЗОЛЯЦІЇ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19</i>	24
Завязкіна Н. В., Лисенко І. П., Чигрин О. О. <i>ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ ФРУСТРОВАНOSTI ТА ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ</i>	33
Бужинська С. М., Шукалова О. С., Зайцева О. О. <i>ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО</i>	40
Малхазов О. Р. <i>РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ</i>	48
Орлова Н. В., Шавровська Н. В. <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ</i>	57
Поталова С. В. <i>ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ОЧИМА ПІДЛІТКІВ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ</i>	65
Скрипник Т. В., Супрун Г. В., Максимчук М. О. <i>СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МЕТОДИ З НАУКОВО ДОВЕДЕНОЮ ЕФЕКТИВНІСТЮ</i>	75
Соколова Г. Б. <i>ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ НА НЕУСПІХ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ</i>	83
Тавровецька Н. І. <i>ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗПОДІЛ РОЛЕЙ В СІМ'І СУЧАСНОЮ МОЛОДДЮ</i>	89
Ткалич М. Г., Дубяга Я. І. <i>ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРАЦЕЮ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ</i>	97
Шевченко Н. Ф., Булгакова О. Ю., Ціник Я. Л. <i>ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	105

CONTENTS

Arshava I. F., Novikov Yu. M., Kutepova-Bredun V. Yu. <i>PERSONALITY SPECIFICS OF THE PROFESSIONAL MUSICIAN</i>	7
Brovchenko A. K., Buzhynska S. M., Danilich-Skakun A. A. <i>INFLUENCE OF INCLUSIVE ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS</i>	16
Guba N. O., Mosol N. O., Ponomarenko O. V., Svitla K. I., Khryshchanovych D. A. <i>SUBJECTIVE FEELING OF LONELINESS OF STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF SELF-ISOLATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC</i>	24
Zavyazkina N. V., Lysenko I. P., Chigrin O. O. <i>RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF SOCIAL FRUSTRATION AND DISORDERS OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PARENTS WHO RAISE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL FEATURES</i>	33
Buzhynska S. M., Shukalova O. S., Zaitseva O. O. <i>INDICATORS OF PSYCHOLINGUISTIC COMPETENCE AND FEATURES OF GENERAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS</i>	40
Malkhazov O. R. <i>REFLEXIVENESS AS DEVELOPMENT FACTOR OF INDIVIDUAL'S EMOTIONAL RESILIENCE</i>	48
Orlova N. V., Shavrovska N. V. <i>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE</i>	57
Potalova S. V. <i>PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A RESPONSIBLE PERSONALITY THROUGH THE EYES OF ADOLESCENTS FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES</i>	65
Skrypnyk T. V., Suprun H. V., Maksymchuk M. O. <i>SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH AUTISM RELYING ON EVIDENCE BASED PRACTICE</i>	75
Sokolova H. B. <i>FORMATION OF EMOTIONAL REACTIONS TO FAILURE IN CHILDREN WITH DEPRIVATION OF MENTAL DEVELOPMENT</i>	83
Tavrovetska N. I. <i>FORMATION OF AN IDEA OF THE DISTRIBUTION OF ROLES WITHIN THE FAMILY BY THE MODERN YOUTH</i>	89
Tkalych M. H., Dubiaha Ya. I. <i>JOB SATISFACTION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PERSONNEL: THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH</i>	97
Shevchenko N. F., Bulgakova O. Yu., Tsinyk Ya. L. <i>FEATURES OF THE AGGRESSIVENESS MANIFESTATION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</i>	105

УДК 159.923.38(043.3)
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-1>

ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА МУЗИКАНТА-ПРОФЕСІОНАЛА

Аршава І. Ф.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
пр. Гагаріна, 72, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0003-1672-4479
iarshava55@gmail.com*

Новіков Ю. М.

*ректор, професор, заслужений діяч мистецтв України
Дніпровська академія музики імені Михайла Глінки
вул. Ливарна, 10, Дніпро, Україна*

Кутєпова-Бредун В. Ю.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
пр. Гагаріна, 72, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0002-6137-815X
viluta15@i.ua*

Ключові слова: *особистість музиканта (професіонала, аматора), психологічне благополуччя, стан «поток», адаптивність.*

Професія музиканта посідає особливе місце у сучасному суспільстві. Гра на музичному інструменті вимагає для своєї реалізації не тільки високої професійної майстерності, але й необхідних для оволодіння будь-якою складною діяльністю вольових зусиль і мотивації. Представлено теоретичний та емпіричний аналіз психологічних особливостей музикантів-професіоналів. Досліджено особливості особистості музикантів за допомогою моделі «професіонал-аматор» у порівняльному аспекті. Теоретично обґрунтовано та емпірично доведено на репрезентативній вибірці із 182 музикантів, що обраний у дослідженні підхід до диференціації ступенів музичної освіти та рівня професіоналізму (в діаді «професіонал-аматор») дозволив виявити розбіжності у психологічних характеристиках музикантів досліджуваних груп. Вивчено стійкі особистісні диспозиційні та динамічні риси, особливості адаптаційного потенціалу, психологічного благополуччя та специфічного емоційного стану «поток» музикантів.

Встановлено, що музикантам-професіоналам притаманні сміливість, стриманість, схильність до впливу емоцій, допитливість, фрустрованість, в той час як музиканти-аматори характеризуються експресивністю, емоційною стабільністю, сумлінністю, мрійливістю та самодостатністю. Доведено, що музиканти-професіонали є більш схильними до виникнення психоемоційних порушень. Встановлено вищий рівень стану «поток» у групі музикантів-професіоналів та констатовано його більшу частоту. Проаналізовано специфічність емоційної сфери музикантів-професіоналів і аматорів. Особливі форми вразливості, чуйності, емоційної лабільності сприяють можливості виникнення у групі музикантів-професіоналів психоемоційних порушень різного роду. Завдяки гуманізуючому потенціалу музичної діяльності у музикантів

виникає можливість із набуттям досвіду переживати стан «поток», виражаючи негативний емоційний стан шляхом гри на музичному інструменті. Результати дослідження можуть бути використані у психологічній роботі із студентами та педагогами музичних навчальних закладів, а також музикантами-професіоналами із метою покращення їх психологічного здоров'я і благополуччя та попередження виникнення станів психічної дезадаптації.

PERSONALITY SPECIFICS OF THE PROFESSIONAL MUSICIAN

Arshava I. F.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor;
Head of the Department of General Psychology and Pathopsychology
Oles Honchar Dnipro National University
Haharina Avenue, 72, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1672-4479
iarshava55@gmail.com*

Novikov Yu. M.

*Rector, Professor, Honored Artist of Ukraine
Mykhailo Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music
Lyvarna str., 10, Dnipro, Ukraine*

Kutepova-Bredun V. Yu.

*PhD
Associate Professor at the Department of General Psychology and Pathopsychology
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University
orcid.org/0000-0002-6137-815X
Haharina Avenue, 72, Dnipro, Ukraine
viluta15@i.ua*

Key words: *professional and amateur musicians, personality, well-being, the adaptive potential.*

The article is devoted to the study of the personal features, psychological well-being, adaptive potential and the state of flow among the professional musicians because every profession requires a person to have certain specific psychological characteristics or qualities, which often directly affect the results of work.

The empirical study, carried out on a representative sample of 182 professional and amateur musicians, has shown that the level of involvement into musical activity influences not only the personality trait characteristics of the participants but also their level of psychological well-being and adaptive abilities.

The hypothesis of the research has been confirmed. The statistically significant difference in several personal traits of professional and amateur musicians has been proved.

The professional musicians in comparison with amateur musicians are prone to autonomy, independency, personal growth, a sense of continuous self-development and self-perfection with time; they are capable to resist social pressure. At the same time they have higher level of anxiety and aesthetic features as well as low of level of tolerance to unfavorable factors of professional activity particularly under stressful situations. The amateur musicians show a highly developed capacity of socialization, adequate self-appraisal of their role in a group, orientation to maintenance to normative behavior as well as a high

level of emotional stability in comparison with professional musicians. Our data complement the data of other scholars' data in the aspect of the impact of involvement into musical activity on a psychological well-being of the individuals which has not been studied before. The paradox of psychological well-being with the absence of universally accepted predispositions for it, we describe by the probability of experiencing a state of flow. The results of the research can be used in psychological work with students and teachers of musical educational institutions, as well as the professional musicians, with the aim of improving their psychological health and well-being and preventing the emergence of states of mental disadaptation.

Постановка проблеми. Професійне становлення музиканта-професіонала – це тривалий процес, що включає в себе декілька етапів: навчання у музичній школі, музичному училищі та консерваторії, включаючи при цьому молодший шкільний, іноді, навіть, дошкільний, підлітковий та юнацький періоди, охоплюючи увесь період формування особистості індивіда [6]. На становлення особистості майбутнього музиканта неминуче впливають багаточасові музичні вправи, належність до музичних навчальних закладів, ранні концертні виступи, «викарбовуючи» [4] при цьому її специфіку та розвиток певних особливостей, таких як експресивність, емоційність, сумлінність, розвиток вольових якостей тощо. Зосереджуючи максимальну кількість уваги на формуванні музичного слуху, технічних аспектах виконання та розвитку спеціальних музичних здібностей, у теперішній час у музичних навчальних закладах ще недостатньо уваги приділяється суто психологічним аспектам формування особистості професіонала та його специфічним проблемам [3; 15].

Завдяки гуманізуючому потенціалу музичної діяльності у музикантів виникає можливість із набуттям досвіду переживати стан «поток», виражаючи негативний емоційний стан шляхом гри на музичному інструменті. Творча діяльність створює для музично обдарованої людини можливість вираження засобами музики його душевного стану, пов'язаного як із позитивними, так і з негативними переживаннями, а також надає можливість переживання унікального психічного стану – стану «поток», що виникає за умов досягнення високого рівня майстерної досконалості та надає особі можливість відчувати високий рівень задоволення собою як суб'єктом діяльності. Доступність цього емоційно-сприятливого переживання професіоналу, що має високий рівень майстерності у діяльності, яку виконує щоденно, створює невичерпний ресурс для обдарованої людини відчувати суб'єктивне благополуччя [10; 15].

На думку дослідника Ю.В. Цагареллі, для високої виконавської ефективності музикант повинен мати цілісний комплекс професійно важ-

ливих якостей. Серед нейродинамічних, соматичних, загальномузичних здібностей автор виокремив безпосередньо-виконавські якості, структуру яких складають: виконавська техніка, надійність, артистизм музиканта в концертному виступі [5].

Поряд з перерахованими вище компонентами професійно-важливих якостей, передумовою успішного формування творчої особистості музиканта, на думку М.В. Нікешичева, є психологічна схильність виконавця до певного музичного стилю [5].

Науковець J. Shatin, досліджуючи невелику вибірку музикантів, виявив, що музиканти-професіонали є більш інтелектуальними, схвилювані, ризикованими, чуттєвими та самовпевненими у порівнянні із середніми нормами американців [11].

Вчена К.І. Курбатова виокремила комплекс характеристик музично обдарованих підлітків, що відрізняли їх від підлітків із середніми здібностями. Це, на думку автора, інтелектуальні, емоційні та рухово-координаційні характеристики. Інтелектуальний компонент виявляється у тому, що обдаровані підлітки здатні добре структурувати матеріал, логічно мислити, рухово-координаційний – дивергентною взаємодією обох півкуль, відсутністю чіткого домінування однієї з рук, та емоційний компонент виражається у емоційній сенситивності. Крім того, здібних до музики підлітків виділяє й прагнення до самоствердження [5].

Як вважає А.Е. Кемп, «музикант – це незалежний та сміливий інтроверт», чутливий та, навіть, тривожний» [12]. Результати досліджень автора вказують на те, що група більш зрілих музикантів-професіоналів у порівнянні з контрольною групою має значущо вищий рівень так званої Pathemia (неологізм Кеттелла, що поєднує такі особистісні характеристики як чуттєвість, уяву та інтуїцію), або тип інтуїтивно-чуттєвого сприйняття (за Myers-Briggs). Автор вважає, що Pathemia музикантів пов'язана із сентиментальністю, мрійливістю та емоційним сприйняттям дійсності. Також А.Е. Кемп зазначає на схильність останніх до домінування, уяви, підозрілість

та значний енергетичний потенціал професійних музикантів [12].

Як вже зазначалося, процес становлення музиканта-професіонала досить довгий і трудомісткий, та може охоплювати 15-16 років (навчання у музичній школі, музичному училищі (коледжі), вищому навчальному музичному закладі (консерваторії) тощо), що включають в себе декілька вікових етапів формування особистості: молодший шкільний, іноді, навіть, дошкільний, підлітковий та юнацький періоди. Згідно культурно-історичної теорії, Л. Виготський називає соціальне середовище не фактором, а джерелом розвитку особистості. У розвитку дитини існує дві взаємопов'язані лінії: природне дозрівання та оволодіння культурними засобами поведінки і мислення. Саме тому ранній початок оволодіння музичною освітою є вирішальним для формування особистості музиканта [13].

Також існує думка, що музичні здібності виявляються у віці між 2 та 4 роками, але 96.8% хлопців та 98.7% дівчат виявляють музичні здібності у віці до 15 років. Особливо важливими у музичному розвитку є 2 періоди: шість років, коли у дитини формується здібність концентрувати увагу та період між 9 та 12 роками, коли покращуються як технічні здібності, так і розумові здібності [12].

G. Miller (2000) вказує на те, що музична компетенція, як і інші види діяльності, має стандартний біологічний розклад із сенситивним періодом, після якого музичні навички складніше розвивати. Автор вважає, це вік – близько 7 років. Російська дослідниця Д. Кірнарська вважає, що вік 8 років – вирішальний для музичного розвитку. Незважаючи на те, що існує багато винятків серед людей, що розвинули музичні здібності у зрілому віці, більшість науковців вважають, що ранній музичний розвиток є рішучим фактором у формуванні музичних здібностей [13].

Інтеріоризуючись, так звані «натуральні» психічні функції трансформуються та «згортаються», набуваючи автоматизованості, усвідомленості та довільності. Згодом, завдяки цьому алгоритму стає можливим зворотній процес – екстеріоризація – винесення назовні результатів розумової діяльності, що відбувається у внутрішньому плані. Організоване спілкування із дорослим, що і є навчанням, оволодіння інтелектуальною діяльністю, наближують розвиток дитини у музичній діяльності [7].

Початковий рівень оволодіння професією музиканта характеризується тим, що структура емоційної сфери музикантів інтегрована: емоції та якості емоційності пов'язані один із другим. Під час професіоналізації (на середньому рівні) структура їх інтегрується за групами: властивості емоційності та емоції, що пов'язані із специфікою

середнього етапу музичної освіти – поступовістю, поетапністю, стадійністю, що безпосередньо відносяться до емоцій та властивостей емоційності як необхідності їх кращої ідентифікації. Згодом, на вищому рівні професіоналізації, емоційність музиканта інтегрується, формуючи інтегральну емоційну властивість особистості [6].

Структура особистісних властивостей під час оволодіння професією інтегрується. Властивості, що найчастіше проявляються у професійній діяльності, це експресивність як здатність передавати емоційні особливості музичних творів, наполегливість, обов'язковість, сумлінність, самостійність, мрійливість, схильність до фантазування. До особистісних властивостей музикантів дослідниця Д. Кірнарська відносить підвищений рівень тривоги, критичність, ліберальність, аналітичне, вільне мислення, схильність до групової залежності як повага до інтересів інших, вміння спілкуватися та емоційно проявляти різні настрої, прямолинійність та інші [9; 12].

У процесі професіоналізації у музикантів-виконавців домінуючою постає мотивація досягнення успіху, а у більш досвідчених музикантів з'являється підвищений рівень тривоги [12].

Як вважає Б.А. Бараш, під час вступу до консерваторії абітурієнти мають досить високий рівень професіоналізму (що знову не є характерним для абітурієнтів інших вищих навчальних закладів), але також і недостатню особистісну та емоційну зрілість та дефіцит навичок міжособистісного спілкування [3].

Як було виявлено, значному поширенню нервово-психічних порушень серед студентів консерваторії сприяє досить характерний для останніх тип виховання. Парадокс «виховання музичних вундеркіндів» полягає у тому, що музична діяльність спочатку пасивно нав'язана, згодом часто перетворюється у засіб досягнення професійних навичок та виконавського успіху, але так і не набуває самостійної особистісної значущості [3].

Другим специфічним фактором, який провокує декомпенсації психоемоційного стану у частини студентів, – це відкрита «орієнтація на лауреата». Всі інші студенти продовжують освіту, все більш усвідомлюючи професійні труднощі після закінчення вищих навчальних закладів. Ця система забезпечує відбір найбільш талановитих професіоналів, але не сприяє збереженню психосоматичного здоров'я студентів [3,4]. Розподіл учнів на «вищих» та «нижчих», на талановитих та ні, особливо у дитячому віці, гальмує самореалізацію музикантів, спричиняє виникнення неадекватно заниженої самооцінки своїх здібностей та професійних досягнень.

Дослідниці Є.С. Вінокурова та О.О. Блінова підкреслюють, що для досягнення цієї мети необ-

хідно не лише навчати музикантів-професіоналів та учнів навичкам саморегуляції, що вирішує поточні проблеми, а насамперед формувати у них своєрідну «психологічну культуру», засновану на наукових, а не життєвих знаннях про природу професіоналізму, успіхи та невдачі людини-професіонала [4].

Отже, аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню психологічних особливостей музикантів-професіоналів свідчить про обмеженість досліджень цього спрямування у наступних аспектах: відчуття специфічного психоемоційного стану – стану «поток», специфіки адаптивності та психологічного благополуччя музикантів.

Мета дослідження – емпіричне дослідження специфіки психологічних особливостей музикантів-професіоналів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до теоретично обґрунтованого уявлення про особистісні особливості особистості музикантів для проведення емпіричного дослідження в якості психодіагностичного інструментарію було обрано: 16-факторний особистісний опитувальник (Р. Кеттел, 1970) – для перевірки особистісних властивостей; методика «Шкала психологічного благополуччя» (SPW, К. Ріфф, 2005) – для діагностики загального рівня психологічного благополуччя та його окремих компонентів; багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянін, 1993) – для визначення особистісного адаптаційного потенціалу та його порушень; методика «Коротка шкала вимірювання стану «поток» (Ф. Рейнберг, Р. Воллмейер, 2003) – для вивчення специфічного емоційного стану «поток» у музичній діяльності [14].

Разом у дослідженні взяли участь 182 особи (103 жінки та 79 чоловіків), з яких:

– експериментальна група – музиканти-професіонали (92 особи віком від 18 до 60 років): студенти музичного училища, Дніпровської консерваторії ім. М. Глінки та артисти оркестру Дніпровського драматичного театру ім. Т. Шевченка. Всі представники цієї групи отримали, чи отримують вищу музичну освіту і займаються музичною діяльністю професійно;

– контрольна група – музиканти-аматори (90 осіб), серед яких – студенти Дніпровського національного університету ім. О. Гончара, що займаються музикою непрофесійно (вік від 18 до 24 років), та представники інших професій

Розглянемо результати емпіричного дослідження особистості музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів за методикою «16-факторний особистісний опитувальник» Р. Кеттелла. Основні особистісні фактори, які на думку Кеттелла, є стійкими особистісними рисами індивіда, представлені факторами А – О (12 факторів). Статистично значущі розбіжності за показниками методики надаються у таблиці 1. Як видно з таблиці 1, статистично значущі розбіжності між результатами у групах досліджуваних були отримані за показниками наступних факторів: **G** (низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки), **H** (сміливість – боязливість), **M** (схильність до фантазій – практичність) та **O** (схильність до почуття провини – самовпевненість).

За фактором G – музиканти-професіонали, схильні до полюса G-, що характеризує їх як індивідів, схильних до впливу емоцій, почуттів, недовірливих, бажаючих не погоджуватися із загальноприйнятими соціальними нормами. Музиканти-аматори мають показники, що відносять їх до позитивного полюсу – «сумлінність» (G+): музиканти-аматори, у порівнянні з музикан-

Таблиця 1

Характер розбіжностей між групами музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів за методикою «16-факторний особистісний опитувальник» Р. Кеттелла (R. Cattell, 1970)

Шифр шкали	Шкали	Музиканти-професіонали	Музиканти-аматори	U _{емп}	Рівень значущості розбіжностей
G	«Слабке Супер-Его – Сильне Супер-Его» (низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки)	5,108696	6,369565	737,5	0,011 *
H	Parmia-Threstia (сміливість – боязливість)	6,152174	5,23913	715,5	0,046*
M	Аутія – праксернія (схильність до фантазій – практичність)	5,456522	6,021739	703,5	0,021*
O	Гіпотимія – Гіпертимія (схильність до почуття провини – самовпевненість)	7,5	6,195652	720	0,008 **
Q2	самодостатність – соціабельність	4,673913	6,956522	539,5	0,001**
Q4	фрустрованість – нефрустрованість	6,934783	5,478261	709	0,006 **

тами-професіоналами, проявляють більшу відповідальність, врівноваженість, мають розвинене почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлено дотримуються загальноприйнятих моральних правил і норм, наполегливі у досягненні мети, їм притаманні ділова спрямованість, схильність до співпраці і конформізму.

Згідно отриманих результатів, музиканти-професіонали, у порівнянні із музикантами-аматорами, мають також вищий рівень **смівливості** (Н+), винахідливості, активності, готовності до ризику та співпраці із незнайомими. Останні здатні до прийняття самостійних, неординарних рішень, схильні до авантюризму та прояву лідерських якостей.

За результатами дослідження, представленими у таблиці 1, існують також статистично значущі розбіжності між результатами у групах музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів за фактором М. Отримані дані вказують на те, що у порівнянні з музикантами-професіоналами, особи, які захоплюються музикою на аматорському рівні, демонструють значно вищі показники за фактором М+ (аутія, мрійливість), що проявляється у наявності багатой уяви, внутрішніх ілюзій, уміння оперувати абстрактними поняттями, орієнтованості на свій внутрішній світ.

За фактором О (Гіпотимія-Гіпертимія) обидві групи відносяться до полюсу О+, що характеризує представників обох груп як осіб, схильних до почуття провини, тривоги та передчуттів, занепокоєності, стурбованості, пригніченості, але статистичні розбіжності між показниками обох груп вказують на те, що всі ці характеристики притаманні музикантам-професіоналам у більшому ступені.

Динамічні риси музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів, досліджені за допомогою 16-факторного опитувальника Кеттелла, представлені факторами Q₁-Q₄. Як можна побачити із таблиці, статистично значущі розбіжності встановлено за факторами Q₂ та Q₄. Статистично значущі розбіжності за фактором Q₂ вказують на те,

що у музикантів-професіоналів за результатами даної методики наявною є така риса, як **«залежність від групи»** (Q₂), у той час як музиканти-аматори (за результатами методики) є більш самодостатніми (Q₂+), незалежними від групи та самостійними.

Статистичні розбіжності у групах за фактором Q₄ (напруженість) свідчать на користь того, що музикантам-професіоналам притаманний більш високий рівень фрустрованості, занепокоєння, заклопотаності, іпохондричності, схильність до змін настрою, депресії, наявність страху, невпевненості у собі, чутливості до критики оточуючих. Високі показники за фактором Q₄+ (напруженість) інтерпретуються також як енергетична схвильованість, яка вимагає певної розрядки, бо цей стан може перетворитися на психосоматичний розлад у зв'язку зі зниженням рівня емоційної стійкості, порушенням рівноваги, а також, можливо, і прояву агресивності. Можна припустити, що музичне мистецтво слугує професіоналам джерелом, що сприяє зменшенню напруженості та фрустрованості їх тонкої душевної організації. Музиканти-аматори, у порівнянні із професіоналами, є більш розслабленими, спокійними, стриманими, навіть апатичними. Слід зазначити, що якщо вищезначені характеристики не досягають клінічного рівня вираженості, то вони можуть надавати музикантам значної мотивації щодо досягнень та високу ефективність у навчанні і професії, а також виступати у якості стимулу для отримання інших творчих досягнень.

Особливості перебігу психічних станів музикантами-професіоналами та музикантами-аматорами були досліджені за допомогою методики «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Г. Маклакова та С. В. Чермяніна (1993).

У таблиці 2 представлено опис статистично значущих розбіжностей за результатами методики «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» між групами музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. Статистично

Таблиця 2

Характер розбіжностей між групами музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів за методикою «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянін, 1993)

Шкали	Музиканти-професіонали	Музиканти-аматори	U _{emp}	Рівень значущості розбіжностей
Поведінкова регуляція	3,855	3,576	1532,5	0,117
Комунікативний потенціал	4,113	4,288	1824	0,979
Моральна нормативність	4,403	5,441	1220	0,001**
Астенічні стани	3,581	4,051	1385	0,012*
Психотичні стани	3,952	3,898	1728	0,582
Деадаптивні розлади	3,952	3,746	1541,5	0,119

значущі розбіжності було визначено за шкалами «Моральна нормативність» та «Астенічні стани».

Із таблиці 2 можна побачити, що музиканти-аматори, у порівнянні з музикантами-професіоналами, мають значущо вищий рівень моральної нормативності, що забезпечує здатність індивіда адекватно сприймати пропонувану для нього певну соціальну роль. Рівень моральної нормативності індивіда відображає два основні компоненти процесу соціалізації: сприйняття морально-етичних норм поведінки і відношення до вимог безпосереднього соціального оточення. Музиканти-аматори ж мають більшу схильність до виникнення астенічних станів, ніж музиканти-професіонали.

За результатами, що були отримані при обстеженні музикантів двох груп за методикою «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, статистично значущі розбіжності було виявлено за шкалами «Автономія» та «Особистісний ріст», що, відповідно, вплинуло і на результати загального рівня психологічного благополуччя. З таблиці 3 можна побачити, що музиканти-професіонали мають вищий рівень за вказаними шкалами.

Отже, згідно даних, отриманих у дослідженні за допомогою методики «Шкала психологічного благополуччя» було встановлено, що музиканти-професіонали, у порівнянні із музикантами-аматорами є більш незалежними, здібними протистояти соціальному тиску у своїх думках і діях та регулювати поведінку в залежності від своїх стандартів. Також їм притаманне почуття безперервного саморозвитку, самовдосконалення, осмисленості життя та почуття реалізації свого потенціалу. Високі показники за цими шкалами вплинули на значущо вищий інтегральний показник загального рівня психологічного благополуччя музикантів-професіоналів.

Результати, отримані за методикою «Коротка шкала вимірювання стану потоку» (Ф. Рейнберг, Р. Уоллмер, 2003) свідчать про те, що не існує статистично значущих розбіжностей між групами за показниками загального рівня стану «поток» та

«занурення у діяльність», хоча представники групи музикантів-професіоналів й мають дещо вищий рівень відчуття стану «поток», що не досягає рівня статистичної значущості. Рівень особистісної значущості музичної діяльності ($U_{\text{емп}} = 292,5$, $p \leq 0,019$) є вищим для музикантів-професіоналів, що є очікуваним, так як музична діяльність для останніх є основним видом діяльності, у той час як для музикантів-аматорів музична діяльність – захоплення, спосіб проведення вільного часу. Також статистично значущі розбіжності виявилися за показниками шкали «досконалості» як компоненту стану «поток» ($U_{\text{емп}} = 322,5$, $p \leq 0,039$). Це свідчить про те, що захоплення музичною діяльністю відчувається музикантами-професіоналами плавно, безперервно, що є можливим лише за умов досягнення особами високого рівня музичних вмінь та навичок.

Висновки. При аналізі результатів дослідження щодо виявлення психологічної специфіки музикантів-професіоналів було встановлено, що музикант є особливою особистістю, має тонку та складну душевну організацію і тому потребує психологічного супроводу на протязі всього періоду навчання та діяльності, що сприятиме попередженню виникнення різного роду психоемоційних порушень та станів декомпенсації. Як свідчать результати емпіричного дослідження, музиканти-професіонали мають вищий рівень переживання «стану потоку», та музична діяльність має дуже важливу роль у їх житті, що підтверджується і значно вищими показниками за шкалою «особистісна значущість діяльності». Крім того психологічною специфікою музикантів-професіоналів є наявність таких рис як стриманість, сміливість, схильність до впливу емоцій. Подальші дослідження обраної проблеми ми пов'язуємо із розробкою системи психопрофілактичних та психокорекційних засад для музикантів різного віку та спеціалізації з метою попередження виникнення станів психічної дезадаптації музикантів.

Таблиця 3

Характер розбіжностей між групами музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів за методикою «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф, 2005)

Шкали	Музиканти-професіонали	Музиканти-аматори	$U_{\text{емп}}$	Рівень значущості розбіжностей
Позитивні відносини з оточуючими	59,532	61,017	1536	0,128
Автономія	59,290	54,525	1227	0,002*
Управління середовищем	58,306	56,576	1710	0,537
Особистісний ріст	67,065	60,390	976	0,0001**
Цілі у житті	64,823	62,763	1598	0,31
Самосприйняття	56,081	52,627	1547	0,143
Загальний рівень психологічного благополуччя	370,097	345,898	1019	0,001

ЛІТЕРАТУРА

1. Аршава І. Ф. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів / І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 11. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. № 11. 2015. С. 20–30.
2. Психологія музиканта-виконавця: Монографія / І.Ф. Аршава, В.Ю. Кутепова-Бредун. – Д. «А.Л. Свідлер», 2020. 168 с.
3. Бараш Б. А. Психопрофілактическая помощь студентам вузов. *Психогигиена и психопрофилактика*. Л., 1983. С. 39–45.
4. Блинова О. А. Личностно-ориентированные тренинги творческой самореализации для музыкантов-профессионалов. *Музыкальное творчество на рубеже третьего тысячелетия: тезисы международной научно-практической конференции*. Астрахань, 2001. С. 192–194.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер. 2009. 448 с.
6. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
7. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
8. Arshava I. F. The comparison of personal traits of the professional and amateur musicians / I.F. Arshava, V.Y. Kutepova-Bredun / *European Scientific Journal. ESJ*. 2015. Vol. 11. № 20. P. 46–55.
9. Arshava I. The specifics of psychological well-being of the professional and amateur musicians / I. F. Arshava, V. Kutepova-Bredun / *Quare* 2018, 18-22.06.18, The Czech Republic, 2018. P. 6.
10. Csikszentmihalyi M. *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco. CA: Jossey-Bass, 2000.
11. Kemp A. Personality differences between the players of string, woodwind, brass and keyboard instruments and singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1981. p. 33–38.
12. Kemp A. *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford, England: Oxford University Press, 1996.
13. Kirnarskaya D. *The natural musician: On abilities, giftedness and talent*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
14. Rheinberg F. Die Erfassung des Flow-Erlebens. The assessment of flow experience, in J. Stiensmeier-Pelster and F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostic von Motivation und Selbstkonzept* / F. Rheinberg, R. Vollmeyer, S. Engeser. Göttingen: Hogrefe. 2003. P. 261–279.
15. Seligman M.E. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* / M.E. Seligman, M. Csikszentmihalyi. 55 (1). P. 5–14.
16. Seligman M. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. 2011. New York: Free Press.

REFERENCES

1. Arshava I. F. (2015) Osobystisni kharakterystyky muzykantiv-profesionaliv ta muzykantiv-amatoriv [Personal characteristics of professional musicians and amateur musicians]. Kyiv-Zhytomyr: [in Ukrainian]
2. Arshava I. F., Kutepova-Bredun. The comparison of personal traits of the professional and amateur musicians. *European Scientific Journal. ESJ*. [in English]
3. Arshava I.F., Kutepova-Bredun V.Yu. (2020) Psykholohiia muzykanta-vykonavtsia: Monohrafiia/ [Psychology of a musician-performer: monography] Dnipro. «A.L. Svidler». [in Ukrainian].
4. Arshava I., Kutepova-Bredun V. (2018) The specifics of psychological well-being of the professional and amateur musicians. *Quare*, 18-22.06.18, The Czech Republic.
5. Barash B. A. (1983) *Psikhoprofylaktycheskaia pomoshch studentam vuzov* [Psychoprophylactic assistance to university students]. Leningrad. [in Russian]
6. Blynova O. A. (2001) *Lychnostno-oryentirovannue trenynhy tvorcheskoi samorealizatsyy dlia muzukantov-professyonalov* [Personally-oriented trainings of creative self-realization for professional musicians]. Astrakhan. [in Russian]
7. Csikszentmihalyi M. (2000) *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco. CA: Jossey-Bass. [in English]
8. Kemp A. (1981) Personality differences between the players of string, woodwind, brass and keyboard instruments and singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. [in English]
9. Kemp A. (1996) *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford, England: Oxford University Press.

10. Kirnarskaya D. (2011) *The natural musician: On abilities, giftedness and talent*. Oxford: Oxford University Press. [in English]
11. Kyrnarskaia D. K. (2004) *Psykholohiia spetsyálnukh sposobnostei [Psychology of special abilities]*. M.: Talantu.
12. Moliako V. O. (2004) *Psykholohiia tvorchosti – nova paradyhma doslidzhennia konstruktyvnoi diialnosti liudyny [Psychology of creativity – a new paradigm for the study of constructive human activity]*.
13. Rheinberg F. Die Erfassung des Flow-Erlebens. (2003) The assessment of flow experience, in J. Stiensmeier-Pelster and F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostic von Motivation und Selbstkonzept / F. Rheinberg, R. Vollmeyer, S. Engeser*. Gottingen: Hogrege. P. 261–279.
14. Seligman M. (2011) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. New York: Free Press.
15. Seligman M.E. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* / M.E. Seligman, M. Csikszentmihalyi. 55 (1). P. 5–14.
16. Ylyn E. P. (2009) *Psykholohiia tvorchestva, kreatyvnosty, odarennosty [Psychology of creativity, creativity, giftedness]*. SPb.: Pyter. [in Russian].

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Бровченко А. К.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-2208-296X
rideamusab@gmail.com*

Бужинська С. М.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-5103-0053
svetlanakh314@gmail.com*

Даніліч-Скакун А. А.

*викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1167-605X
danilichalla30@gmail.com*

Ключові слова: *інклюзивне середовище, формування самосвідомості, самосвідомість дітей з порушеннями інтелекту, ставлення педагогів та однокласників до дітей з порушеннями інтелекту як фактор формування самосвідомості, психологічні умови створення оптимального інклюзивного середовища.*

У статті аналізується проблема формування самосвідомості дітей з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивної освіти. Створення оптимального інклюзивного середовища в статті трактується як головна умова досягнення оптимального рівня розвитку самосвідомості у дітей, чий особливості заважають нормальному процесу взаємодії зі світом та ускладнюють процеси самопізнання, адекватного оцінювання власних якостей та здібностей. Авторами описані прояви самосвідомості дітей з порушеннями інтелекту, спільні з тими, що притаманні дітям, які розвиваються нормально, а також специфічні, обумовлені як первинними порушеннями, так і впливом середовища. Проведений аналіз деяких факторів, що впливають на виникнення негативних явищ в процесі формування образу «Я», самооцінки і рівня домагань у означеної категорії дітей, а зрештою приводять до складностей їх соціалізації. Відзначено, що отримані різними дослідниками дані про неадекватно завищену або занижену самооцінку у дітей з легкими порушеннями інтелекту пов'язані не стільки з особливостями їх дефекту, скільки з впливом ставлення оточуючих людей (батьків, педагогів та однолітків), налаштованих позитивно та дружньо, або вороже, зневажливо чи байдуже. Авторами описані основні ознаки позитивного інклюзивного середовища, яке сприяє результативному формуванню самосвідомості дітей з порушеннями інтелекту, а також перелічені основні психологічні умови, без яких створення такого середовища є неможливим. Серед

цих умов найбільш значущими є: попередня психологічна підготовка педагогів, що будуть працювати у інклюзивних класах, підготовка дітей, що розвиваються нормально, до толерантного сприйняття включеної дитини з особливостями розвитку та співпраці з нею, просвітницька робота з батьками, від яких в основному залежать загальні настанови здорових дітей щодо тих, хто за певними ознаками відрізняється від більшості. В статті наголошується, що проаналізовані умови формування самосвідомості дітей з порушенням інтелекту в процесі інклюзивного навчання можуть привести до конструктивного вирішення означеної проблеми тільки в сукупності.

INFLUENCE OF INCLUSIVE ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Brovchenko A. K.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Correctional Education and Special Psychology
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2208-296X
rideamusab@gmail.com*

Buzhynska S. M.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education
and Educational Management
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5103-0053
svetlanakh314@gmail.com*

Danilich-Skakun A. A.

*Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education
and Educational Management
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1167-605X
danilichalla30@gmail.com*

Key words: *inclusive environment, the formation of self-awareness, self-awareness of children with intellectual disabilities, the attitude of teachers and classmates to children with intellectual*

The article analyzes the problem of the formation of self-awareness in children with intellectual disabilities in the context of inclusive education. The creation of an optimal inclusive environment is interpreted as the main condition for achieving an optimal level of self-awareness in children, whose features interfere with the normal process of interaction with the world and complicate the processes of self-knowledge, adequate assessment of their own qualities and abilities. The authors describe manifestations of self-awareness

disabilities as a factor in the formation of self-awareness, psychological conditions for creating an optimal inclusive environment.

of children with intellectual disabilities, common with those characteristic of children, which develop normally, as well as specific ones, caused by primary disorders and the influence of the environment. The analysis of some factors influencing the emergence of negative phenomena in the process of forming the image of "I", self-esteem and the level of claims in this category of children, and ultimately lead to the difficulties of their socialization. It is noted that the data obtained by various researchers on inadequately high or low self-esteem in children with mild intellectual disabilities are associated not so much with the peculiarities of their defect as with the influence of the attitude of the surrounding people (parents, teachers and peers), who are positive and friendly, or hostile, dismissive and indifferently.

The authors describe the main signs of a positive inclusive environment that contributes to the effective formation of self-awareness of children with intellectual disabilities, and also lists the main psychological conditions without which the creation of such an environment is impossible.

Among these conditions, the most significant are: preliminary psychological training of teachers working in inclusive classes, preparation of children who develop normally for a tolerant perception of a child with disabilities and cooperation with him, educational work with parents, on whom mainly depend general attitudes of healthy children towards those who differ from the majority on certain grounds. The article notes that the analyzed conditions for the formation of self-awareness of children with intellectual disabilities in the process of inclusive education can lead to a constructive solution to this problem only in aggregate.

Постановка проблеми. Однією з головних умов формування людини як особистості, що здатна до самозмінення, перетворення власного життя та повноцінного включення у соціум є пізнання нею самої себе, визначення певного ціннісного ставлення до себе, уявлення про власні можливості, тобто побудування чітко вираженої самосвідомості.

Багатьма авторами у межах спеціальної психології відзначається, що проблема формування самосвідомості дітей з порушеннями розвитку представляється ще більш актуальною, ніж при розвитку нормативному, тому що процес цей виявляється тісно пов'язаним з головною метою корекційно-розвивальної роботи з цими дітьми, а саме з їх адаптацією до життя у суспільстві в ролі повносправних його членів. Одним із головних завдань на шляху до основної мети в роботі педагогів і психологів з дітьми, що мають порушення інтелекту, є розвиток у них позитивного ставлення до оточуючих і до себе та оптимістичного уявлення про подальше розгортання власної особистості у взаємодії зі світом. Особливо важливим це є для дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень, які навчаються у масових школах і мають можливість повною мірою адаптуватися в соціумі за умови адекватного психолого-педагогічного супроводу.

У ранніх роботах дослідників, присвячених психології дітей і підлітків з інтелектуальними порушеннями, увага в основному приділялася

розкриттю особливостей вищих психічних функцій, що стосується вирішення найбільш актуальних на той час задач їх навчання і професійного спрямування, а питання розвитку особистості розглядалися тільки побіжно. Більшість авторів, що описують деякі прояви Я-концепції дітей з порушеннями інтелекту, вважають, що формування її проходить ті ж етапи, що й у дітей з нормальним розвитком, але відмічають в цьому процесі певні якісні та кількісні відмінності, притаманні досліджуваній категорії [3, 4]. Досліджень розвитку самосвідомості, самосприйняття, уявлень про себе дітей з вадами розвитку до останніх десятиліть проводилося вкрай мало, особливо це стосується вітчизняної спеціальної психології, що дозволяє вважати проблему визначення структури, змісту та становлення і цілеспрямованого формування дитячої Я-концепції при порушеному розвитку недостатньо освітленою.

Процес усвідомлення себе як фізичної, духовної та соціальної істоти у дітей з інтелектуальними порушеннями має свої особливості, знання яких педагогами, психологами та батьками зумовить повне та глибоке розуміння внутрішнього світу цих дітей, допоможе побудувати правильну взаємодію з ними і ефективно впливати на їх розвиток та адаптацію. Знання специфіки формування Я-концепції дітей з порушеннями інтелекту надає можливість побудувати ефективну психокорекційну роботу, спрямовану на розвиток навичок соціальної поведінки, впевненості у влас-

них силах, самостійності у вирішенні життєвих завдань. Це набуває особливої актуальності під час впровадження інклюзивної освіти, покликаної створювати корекційне та підтримуюче середовище для дітей з вадами розвитку. Під поняттям інклюзивного середовища, за словами І. Б. Кузавої, розуміється життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості у собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [2].

Мета статті. Метою даної статті став аналіз специфіки самосвідомості у дітей з порушеннями інтелекту, визначення ролі інклюзивного середовища у формування Я-концепції дітей з вадами інтелектуального розвитку, зокрема негативних наслідків недостатньо або неправильно організованого освітнього середовища, а також окреслення основних напрямків і умов оптимізації означених процесів в інклюзивній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній спеціальній психології спостерігається поступове звернення до проблеми самосвідомості, як однієї з найбільш актуальних, в межах якої почали вивчатися питання самоставлення, самоприйняття дітей з вадами розвитку, формування їх самооцінки, оцінки власних здібностей та перспектив розвитку. Відомо, що основу інтелектуального компонента самооцінки становить порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх якостей з внутрішніми еталонами або результатами діяльності інших, оцінка ступеня неузгодженості цих двох величин. За загальними закономірностями побудови Я-концепції, результат оцінки самої себе дитиною з інтелектуальними порушеннями зв'язується зі ставленням оточуючих людей і впливає на подальші взаємовідносини зі світом. Тобто, прийняття і оцінка власних властивостей спирається на уявлення про якості, які є інтеріоризованими настановами суспільства про належне. Тому, звичайно, самоприйняття, самооцінка та самоставлення будуть залежати одночасно як від середовищних впливів, так і від рівня сформованості у людини пізнавальних здібностей.

З ранніх етапів життя у дітей з вадами розвитку виникають труднощі самопізнання, викликані внутрішніми і зовнішніми чинниками, що проявляється навіть на рівні розрізнення власного Я та оточуючого світу в перші місяці життя. Процес формування самосвідомості дітей з вадами інтелектуального розвитку супроводжується неповним, неточним прийняттям самих себе, складністю порівняння себе з оточуючими та звернення до них як до взірця у власній поведінці. Властива дітям з порушеннями інтелекту слабкість регулюючої функції мислення обумовлює їх некритичність по відношенню до своїх вчинків [4]. А це орієнтує їх звертатися до зовнішніх оцінок, які також

сприймаються некритично, безумовно і неповно. У дослідженнях Є. С. Слепович [6] показано, що діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) оцінюють себе, спираючись на власні вчинки у конкретній ситуації і орієнтуючись на висловлювання дорослих (батьків та педагогів). Уявлення ж про власні особистісні якості довго залишаються у цих дітей неповними.

Для цієї категорії дітей, особливо в підлітковому віці, підвищується роль спілкування у побудові уявлень про себе, набуває значення ставлення батьків, сім'ї, пізніше педагогів і, нарешті, референтної групи. Це ставлення є для них показником рівня власної цінності та основою самосвідомості. Одночасно дітям з порушеннями інтелекту складно подивитися на себе очима інших, якщо зовнішні оцінки проявлені недостатньо чітко та однозначно.

Експериментальне вивчення самооцінки у дітей з порушеннями інтелекту демонструє її неадекватність в бік завищення. Ще в 1939 році А. В. Занков, описуючи самооцінку розумово відсталих дітей, відзначав, що вона завищена, і пояснює це процесами її псевдокомпенсації. У більш пізніх дослідженнях описані схожі закономірності. Хоча з віком (у підлітків та юнаків з вадами інтелектуального розвитку) адекватність самооцінки зростає [3].

Але достатньо частою є описана у деяких авторів протилежна тенденція, що проявляється в зниженні самоповаги, в почутті власної неповноцінності, меншовартості у підлітків, які мають порушення Я-концепції через нерозвинутість процесів самоприйняття. За результатами дослідження А. А. Смирнової, у дітей з ЗПР обмеженість мовного спілкування сприяє розвитку сором'язливості, невпевненості, замкнутості, негативізму, почуття неповноцінності [7]. Такі ознаки самоставлення у дітей з незначними інтелектуальними порушеннями, за дослідженням Т. І. Кузьміної, можуть сприяти формуванню асоціальної Я-концепції в рамках протестної реакції у зв'язку з усвідомленням свого дефекту [3].

При сприятливому соціальному оточенні та нормальному психічному розвитку соціалізація дитини, засвоєння і присвоєння нею суспільних норм, цінностей, уявлень про належне відбувається природно в процесі спілкування з дорослими і однолітками. До того ж відомо, що переживання власної успішності створює основу для розвитку адекватної позитивної самооцінки будь-якої людини, а якщо дитина зростає та виховується в умовах занадто складних вимог середовища, перспектив, що не відповідають потребам і можливостям дитини, створюються суттєві труднощі на шляху до самореалізації, яка стає майже неможливою [8]. Діти з порушеннями інтелекту

часто перебувають в умовах соціальної депривації у зв'язку з особливостями їх розвитку, що ускладнює взаємодію з суспільством.

В сучасній спеціальній педагогіці все частіше наголошується на необхідності створення такого життєвого простору, що забезпечує підвищення почуття власної цінності та впевненості в собі у дітей з порушеннями розвитку, такого соціокультурного середовища, яке враховувало б своєрідність шляхів формування їх самосвідомості [2; 5; 8]. І, як показує практика, створення такого середовища на базі закладів спеціальної освіти виявляється недостатнім, що актуалізує звернення до аналізу процесів формування самосвідомості дітей з порушеннями розвитку в умовах інклюзивної освіти.

Одним із факторів, який обов'язково треба враховувати в процесі створення необхідного середовища, є ставлення та особисті установки більшості учасників освітнього процесу (учнів, які розвиваються нормально, їх батьків та педколективу) до дітей з особливими освітніми потребами. Проведені дослідження дають можливість спостерігати коливання у цьому ставленні від позитивного та толерантного прийняття, до гостро негативного відторгнення. Дослідниками описується певна «ієрархія популярності» різних видів недостатності, серед яких займають найнижче місце діти з вадами психічного здоров'я або інтелектуального розвитку, як ті, що найменш відповідають нормативним вимогам суспільства. На думку А. Н. Щербакової, означена закономірність пов'язана з тим, що при наявності проблем ментального розвитку стандартні позиції соціальної успішності є важкодостижними, а інших критеріїв самореалізації суспільство зараз не бачить [8].

Досвід спостереження за дитячими спільностями (особливо підлітковими) приводить до висновків про те, що часто здорові діти з вираженою жорстокістю оцінюють дефекти тих, хто суттєво відрізняється від більшості, в результаті чого діти, які мають відхилення у розвитку, замикаються в собі, відчувають власну неповноцінність та незначимість для оточуючих, порівнюючи себе з однолітками, вони схильні відчувати почуття провини, їм притаманні надмірне самокопання, незадоволеність собою [1].

В дослідженні А. А. Смирнкової описані спостереження вчителів, згідно з якими однокласники негативно ставляться до підлітків з ЗПР в умовах інклюзивної освіти, ігнорують їх. При цьому самі діти з ЗПР намагаються уникнути будь-якої участі в шкільному житті, болісно переносять критичні зауваження на свою адресу та страждають від надлишкової сором'язливості [7]. Порівняно з цим, підлітки, які навчаються в однорідному середовищі, з тими, хто має схожі психофізіоло-

гічні особливості, як відмічає Е. Б. Дунаєвська [1], більш схильні приймати себе, переживати власне «Я» як внутрішній стрижень, вважати основним джерелом активності власну особистість. Хоча, як зазначалося вище, самооцінка їх буває неадекватно завищеною.

Чи значить це, що інклюзивна освіта, однією з головних задач якої є інтеграція дітей з порушеннями у суспільство та успішна їх соціалізація, не здатна впоратися з покладеними на неї функціями? Звичайно, ні, складність вирішення проблеми не означає її безперспективності. Поглиблене вивчення самосвідомості дітей та підлітків, що навчаються в системі інклюзивної освіти, без замовчування реальної ситуації, допоможе створити необхідні умови для розвитку особистості, готової до саморозвитку, розуміння себе і усвідомлення власних потреб. Необхідною передумовою позитивного розвитку власного «Я» є відчуття дитиною захищеності та довіри, які повинні супроводжувати її у всіх спільнотах, в яких вона перебуває протягом життя. Проекти середовищ, які забезпечують ефективний розвиток осіб з порушеннями інтелекту, повинні уявляти собою моделі соціуму, в якому вбачається майбутнє життя цієї категорії осіб. Вони повинні забезпечити стимуляцію позитивного особистісного потенціалу дітей з порушеннями розвитку.

Виділяючи три основних компоненти структури самосвідомості – когнітивний, афективний і регулятивний, можна визначити три основні напрями діяльності психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних закладах освіти. Реалізація когнітивного компоненту полягає у створенні позитивного образу «Я» дітей з порушеннями інтелекту, афективний компонент пов'язується з забезпеченням безоціночного ставлення педагогів та однолітків, а регулятивний визначається формуванням у дітей здібності до саморегуляції поведінки та емоційних станів. Всі три напрями формування самосвідомості виявляються тісно пов'язаними між собою, тому що створення у цієї категорії дітей адекватних внутрішніх уявлень про себе відбувається під впливом оцінок та проявів ставлення з боку оточуючих людей – педагогів, і пізніше однолітків. А образ «Я» і чітка оцінка власних можливостей сприяє активному прояву себе у світі (регулятивний та діяльнісний компонент самосвідомості) [5].

Дослідники, що намагаються практично підійти до вирішення проблем формування самосвідомості дітей та підлітків з порушеннями інтелекту, називають гуманістично-особистісний підхід до дитини невід'ємною частиною інклюзивної освіти, що відповідає за формування позитивної Я-концепції. А конкретними кроками до вирішення поставлених задач називають прагнення

педагогів бачити в кожній дитині унікальну особистість; створення ситуацій успіху, підтримки, доброзичливості, в чому має потребу кожна дитина, а тим більше дитина з інтелектуальними порушеннями, які цьому успіху заважають; допомога у самореалізації дітей та підлітків в позитивній діяльності [5; 6; 7].

Спираючись на проаналізовані специфічні прояви самосвідомості дітей та підлітків з порушеннями інтелекту, можна визначити першочергові психолого-педагогічними умови її формування шляхом створення відповідного підтримуючого середовища в умовах інклюзивної освіти. Цими умовами є:

- Психологічна підготовка педагогів, що будуть працювати у інклюзивних класах з дітьми, які мають інтелектуальні порушення. Вище згадувалася проблема ігнорування включених дітей однокласниками під час освітнього процесу та в неформальному спілкуванні. Але часто ігнорування починається саме з педагогів, що у роботі своїй перш за все орієнтуються на учнів, які не потребують особливої уваги і використання особливих методів для засвоєння програмного матеріалу. Якщо педагоги-дефектологи готуються до зустрічі з цією категорією дітей декілька років, то для вчителів-предметників ця зустріч часто стає неочікуваною і небажаною. Досліджень ставлення педагогів до дітей з відхиленнями у розвитку, звичайно, не проводилося, що пов'язано з певними етичними складностями, але спостереження і досвід взаємодії вчителів та «складних» дітей у освітньому середовищі дає можливість припустити, що негативні емоції (тривога, роздратування, а іноді навіть відраза) періодично у них помічаються.

Треба відмітити, що саме психологічній підготовці (паралельно з методичною) педагогів, налаштуванню їх на позитивне ставлення до дітей з особливостями розвитку необхідно приділяти увагу, починаючи з періоду надбання ними вищої педагогічної освіти, і підкріплювати це позитивне налаштування у процесі педагогічної практики.

- Пропедевтична психологічна підготовка дітей, що розвиваються нормально, до толерантного сприйняття включеної дитини з особливостями розвитку. Сумісна робота педагогів та психологів по навчанню дітей основам комунікації, навичкам допомагаючої поведінки, прийняттю різноманітності людської природи і орієнтація їх на вищі суспільні цінності також повинна відбуватися не тоді, коли дитина з інтелектуальними порушеннями вже потрапила у інклюзивне середовище, а за декілька років до цієї події.

- Підготовча просвітницька робота з батьками, від яких в основному залежать загальні настанови здорових дітей щодо тих, хто за певними озна-

ками відрізняється від більшості. Часто навіть у спеціальних школах джерелом невдоволення поведінкою особливої дитини, що обумовлена її порушеннями, є найбільш активні батьки. Звичайно, в повній мірі подолати можливі негативні наслідки подібних непорозумінь врят чи вийде шляхом ознайомлення батьків з межами корекційних впливів у спеціальній педагогіці та психології, але до сімей повинна бути донесена позиція освітнього закладу щодо принципів толерантності у інклюзивній освіті.

- Створення учасниками освітнього процесу психологічно комфортної атмосфери інклюзивного навчання, побудова освітнього простору, що сприяє прояву кожної особистості, не залишаючи поза межами педагогічної уваги жодної дитини, яка може вважатися комусь «безперспективною» і не вартою витрачених на неї ресурсів.

- Впровадження інтерактивних педагогічних технологій в процес інклюзивного навчання, які активізують розумову діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями та одночасно включають їх у взаємодію з однокласниками, що з двох сторін впливає на формування самосвідомості.

- Розширення системи психологічних заходів (тренінгів будь якого напрямку, в яких приймають участь всі без виключення діти, індивідуальної роботи з корекції самооцінки та самоствавлення), яким часто приділяється менше значення, ніж проблемам навчання та інтелектуального розвитку.

Перелічені умови формування самосвідомості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі інклюзивного навчання можуть привести до конструктивного вирішення означеної проблеми тільки в сукупності та при залученні всіх фахівців, що працюють з цими дітьми.

Висновки. Цілеспрямоване формування самосвідомості дітей з порушеннями інтелекту стає одним із головних кроків на шляху до їх соціалізації, однак результати аналізу даної проблеми показують, що при наявності означених порушень процес цей відбувається складно і без спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу та створення доброзичливого середовища може привести до небажаного результату – неадекватної самооцінки, викривлення уявлень про себе, низького рівня домагань. В рамках інклюзивної освіти ця категорія дітей потребує постійної підтримки і створення психолого-педагогічних умов для формування самосвідомості. Серед цих умов, на базі яких і створюється середовище, що сприяє розвитку Я-концепції дітей, найбільш важливими є психологічна готовність педагогів до взаємодії з дітьми, що мають порушення інтелекту, готовність дітей, які розвиваються нормально, до толерантного, доброзичливого сприйняття включених

однокласників, а також до спілкування і співпраці з ними. Важливим також є формування адекватного ставлення батьків, що виховують здорових дітей, до цієї категорії учнів.

Значення набувають також інші психолого-педагогічні умови, що визначаються як загальними характеристиками процесу формування самосвідомості, так і специфічними, притаманними йому

саме в інклюзивній освіті дітей, що мають вади інтелектуального розвитку. Але найменш вивченим є визначення ролі у створенні оптимального інклюзивного середовища і впливу на формування самосвідомості рівня психологічної готовності та емоційно-ціннісного ставлення до дітей педагогів інклюзивних шкіл, що можна вважати перспективним напрямком дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дунаевская Э. Б. Особенности самоотношения подростков, обучающихся в системе инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60-3. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samootnosheniya-podrostkov-obuchayuschih-sya-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.06.2021).
2. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 315-318.
3. Кузьмина Т. И. Динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10. Москва, 2009. 270 с.
4. Морозова Н. Л. Особенности формирования самовосприятия младших школьников с интеллектуальным недоразвитием : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10; [Место защиты: Нижегород. гос. пед. ун-т]. Нижний Новгород, 2008. 214 с.
5. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие. Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. Казань : Изд-во «Познание», 2013. 204 с.
6. Слепович Е. С., Харин С. С. Формирование у дошкольников с задержкой психического развития представлений о себе и других людях : Методические рекомендации. Минск : НИИ педагогики МНО БССР, 1989. 210 с.
7. Смирнова А. А. Психолого-педагогическая коррекция самооценки у подростков с ЗПП в условиях инклюзивного образования. *Концепт*. 2018. № 4. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-korreksiya-samootsenki-u-podrostkov-s-zpr-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.06.2021).
8. Щербакова А. М. Роль среды в самореализации человека с интеллектуальной недостаточностью. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва)*. Редкол.: С. В. Алехина и др. Москва : МГППУ, 2011. С. 44-46.

REFERENCES

1. Dunaevskaia E. B. (2018). Osobennosty samootnosheniya podrostkov, obuchaiushchysya v sisteme ynklyuzivnogo obrazovaniya. [Features of self-attitude of adolescents studying in the inclusive education system]. *Problemy sovremennoho pedahohicheskoho obrazovaniya*. (60-3). [in Russian]
2. Kuzava I. B. (2012). Rol ynklyuzivnogo seredovishcha u formuvanni osobystosti doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykhofizychnoho rozvytku. [The role of the inclusive environment in the formation of the personality of preschoolers who need correction of psychophysical development]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. (11), 315-318. [in Ukrainian]
3. Kuzmyna T. Y. (2009). *Dynamyka formirovaniya Ya-kontseptsyy u lyts s lehkoj stepeniu umstvennoi otstalosti* [The dynamics of the formation of the self-concept in persons with a mild degree of mental retardation] (dysertatsiya kandydata psykhologicheskikh nauk). Moskva. Rossiya. [in Russian]
4. Morozova N. L. (2008). *Osobennosty formirovaniya samovospriyatiya mladshykh shkolnykov s yntellektualnym nedorazvityem* (dysertatsiya kandydata psykhologicheskikh nauk). [Features of the formation of self-perception of primary schoolchildren with intellectual underdevelopment]. Nyzhegor. hos. ped. un-t. Nyzhnyi Novgorod. Rossiya. [in Russian]
5. Akhmetova D. Z., Nyhmatov Z. H., Chelnokova T. A. & Yusupova H. V. (2013). *Pedahohyka y psykhohohyia ynklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobyie*. [Pedagogy and Psychology of Inclusive Education: A Study Guide]. D.Z. Akhmetova (red.). Kazan: «Poznanye». Tatarstan. [in Russian]
6. Slepovych E. S. & Kharyn S. S. (1989). *Formirovaniye u doshkolnykov s zaderzhkoi psykhicheskoho razvytiya predstavleniy o sebe y druhykh liudiakh: Metodicheskiye rekomendatsyy*. [Formation in

preschoolers with mental retardation of ideas about themselves and other people: Methodological recommendations]. Minsk: NYY pedahohyky MHO BSSR. [in Russian]

7. Smyrnova A. A. (2018). Psikhologo-pedahohycheskaia korrektsyia samoootsenky u podrostkov s ZPR v uslovyakh ynkliuzyvnoho obrazovaniya. [Psychological and pedagogical correction of self-esteem in adolescents with mental retardation in the context of inclusive education]. *Kontsept.* (4). [in Russian]
8. Shcherbakova A. M. Rol sredy v samorealizatsyy cheloveka s yntellektualnoi nedostatochnostiu. [The role of the environment in the self-realization of a person with intellectual disabilities]. *Ynkliuzyvnoe obrazovanye: metodolohyia, praktyka, tekhnolohyy: Materyaly mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy* (s. 44-46). 20-22 yiunia, 2011, Moskva, Rossyia: MHPPU. [in Russian]

СУБ'ЄКТИВНЕ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ САМОІЗОЛЯЦІЇ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Губа Н. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-9582-4373
guba.natalya02@gmail.com*

Мосол Н. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-9355-5192
nmosol.spp@gmail.com*

Пономаренко О. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-5147-1732
olgadin08@gmail.com*

Світла К. І.

*магістр спеціальності «Психологія»
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-7413-5261
ksvetlaya450@ukr.net*

Хрищанович Д. А.

*студентка спеціальності «Психологія»
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-0963-335x
daniela_kvitka@ukr.net*

Ключові слова: *психічне
здоров'я молоді, студенти,
самотність, пандемія
COVID-19, комунікативність*

У статті представлено результати дослідження переживання самотності студентської молоді під час пандемії COVID-19. Самотність є складним, динамічним і доволі суперечливим феноменом. Проблема самотності заслуговує на особливу увагу в контексті ситуації карантину та

*професії, самодопомога,
психологічна допомога.*

самоізоляції під час пандемії COVID-19. Студентство як особлива вікова та соціальна група асоціюється з самотністю та певними проблемами у сфері психічного здоров'я, що пов'язано зі значними трансформаціями у їхньому житті на етапі навчання у закладах вищої освіти.

Результатами дослідження визначено високий рівень суб'єктивного відчуття самотності, пов'язаний з погіршенням психічного здоров'я молодшої людини. Такі студенти відчувають невдоволення життям та собою, в них присутні думки про те, що вони нікому не потрібні, у них відсутня підтримка з боку друзів, сім'ї, вони більш замкнуті в собі, мають тенденції до відчуження від соціуму. Було визначено, що кількість молодих людей, які відчувають високий рівень суб'єктивного відчуття самотності суттєво не змінився в період пандемії. Підтверджено, що заходи з профілактики та промоції психічного здоров'я, зокрема в контексті зниження або запобігання самотності під час COVID-19, повинні першочергово розроблятися для тих соціально-демографічних груп, які вже є групою ризику. Розробка ефективних та дієвих засобів корекції проблем самотності в умовах тривалої вимушеної ізоляції та розробка програм психологічної допомоги та спеціалізованих ресурсів допомагає вирішити проблему поліпшення психічного здоров'я. В межах реалізації у Запорізькому національному університеті проекту «Зміцнення психічного здоров'я студентів та учнів в умовах вимушеної соціальної ізоляції під час пандемії» розроблено онлайн ресурс психологічної допомоги «3D CAM», який містить психологічні техніки та вправи, спрямовані на зміцнення психічного здоров'я студентів.

SUBJECTIVE FEELING OF LONELINESS OF STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF SELF-ISOLATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Guba N. O.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
guba.natalya02@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9582-4373*

Mosol N. O.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
nmosol.spp@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9355-5192*

Ponomarenko O. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
olgadin08@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5147-1732*

Svitla K. I.

Master of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7413-5261
ksvetlaya450@ukr.net

Khryshchanovych D. A.

Student of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0963-335x
daniela_kvitka@ukr.net

Key words: *mental health of young people, students, loneliness, pandemic COVID-19, professional communication, self-care, psychological help.*

The article examines the issue of loneliness of student youth during the COVID-19 pandemic. Loneliness is a complex, dynamic and quite controversial phenomenon. The problem of loneliness deserves special attention in the context of the situation of quarantine and self-isolation during the COVID-19 pandemic. Students, as a special age and social group, are associated with loneliness and certain mental health problems due to significant transformations in their lives during the stage of higher education. The article presents the results of a pilot study of the subjective feeling of loneliness of student youth in conditions of self-isolation during the COVID-19 pandemic, which was conducted at Zaporizhzhia National University. A high level of subjective feelings of loneliness is associated with the deterioration of a young person's mental health. These students feel dissatisfied with life and themselves, they have thoughts that no one needs them, they do not have the support of friends, family, they are more introverted, tend to alienation from society. It was determined that the number of young people experiencing a high level of subjective feelings of loneliness did not change significantly during the pandemic. Therefore, measures to prevent and promote mental health, in particular in the context of reducing or preventing loneliness during COVID-19, should be developed as a matter of priority for those socio-demographic groups that are already at risk. The development of effective and efficient means of correcting the problems of loneliness in conditions of long-term forced isolation and the development of programs of psychological assistance and specialized resources helps to solve the problem of improving mental health. Within the project «Enhancing Mental Health in Students Under Forced Social Isolation During Pandemic», which was implemented at Zaporizhzhia National University, an online resource of psychological assistance "3D SAM" has been developed, which includes psychological techniques and exercises to strengthen the mental health of students.

Постановка проблеми. Самотність є складним, динамічним і доволі суперечливим феноменом. Дослідження самотності набуло особливого значення в період карантину та самоізоляції під час пандемії COVID-19. Останні психологічні дослідження (Lippke et al., 2021) демонструють тенденцію до зростання рівня самотності студентів в університетах [1]. Вивчення питання самотності молодих людей та студентів українських закладів вищої освіти (ЗВО) є актуальним. Для багатьох

молодих людей вступ до ЗВО пов'язаний з серйозними життєвими трансформаціями – такими як зміна звичного соціального середовища, сепарація від батьків, переїзд, самостійне проживання, побудова нових соціальних відносин, опанування нової соціальної ролі. Актуальність вивчення феномену самотності є незаперечною, адже це дасть змогу зрозуміти сутність цього явища, що є необхідною умовою для подальшої розробки ефективних шляхів подолання кризових станів

та погіршення психічного здоров'я, що виникає у самотніх людей.

Мета статті – представити результати дослідження суб'єктивного почуття самотності студентської молоді в умовах самоізоляції під час пандемії COVID-19 та можливої програми корекції проблем самотності в умовах тривалої вимушеної ізоляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самотності залишається актуальною впродовж історії людства. Самотність розглядалася в роботах науковців різних галузей – філософів, соціологів, письменників, педагогів, психологів – серед яких Е. Берн, Дж. Зілберг, І. Кон, Г. Костюк, С. Максименко, К. Роджерс, Е. Фромм, Ф. Фромм-Рейхман, К. Хорні, Ю. Швалб, І. Ялом та інші.

Окремі аспекти генезису самотності, в контексті вивчення її психологічної складової, висвітлені в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців: тлумачення поняття «самотність» висвітлювалось у працях Р. Вейса, Л. Пепло, Д. Перлмана, К. Мустакаса, О. Долгінової та ін.; зміст та визначення чинників самотності особистості були викладені в публікаціях К. Андерсона, Я. Коломинського, І. Кона, Н. Куніциної, С. Трубнікової, Б. Мораша; психологічні особливості самотності досліджували Р. Попелюшко, Г. Шигівалієва, К. Скороходько тощо. Проблема самотності заслуговує на особливу увагу та досліджується науковцями в контексті ситуації карантину та самоізоляції під час пандемії COVID-19.

Дослідження проблем психічного здоров'я та самотності набуло особливого значення в період карантину та самоізоляції під час пандемії COVID-19 (Elmer et al., 2020; Lippke et al., 2021, Карамушка Л., 2021). Так, результати досліджень (Labrague et al., 2021) демонструють зростання рівня самотності молодих людей з початку пандемії [9]. В той же час дослідники (Elmer et al., 2020) звертають увагу, що хронічно самотні особи залишаються самотніми, тоді як в групу ризику бути самотнім внаслідок пандемії COVID-19 потрапляють окремі соціально-демографічні групи – такі як молодь та особи, які переживають соціальну ізоляцію [10]. Більш того, бути студентом стало вищим фактором ризику, ніж зазвичай [11].

Виклад основного матеріалу дослідження. З одного боку, самотність представляється сутнісним, соціально зумовленим явищем з нечіткими критеріями; з іншого – фактором складного психічного переживання, яке відрізняється глибиною почуттів у людській свідомості. Слід зауважити, що на даному етапі дослідження феномену є певні труднощі визначення і інтерпретації суті самотності, його специфіки і суб'єктивних причин, відсутня чітка диференціація суміжних з самотою

понять. Так термін самотність використовуються для вивчення фізичної ізоляції, соціальної ізоляції та власне переживання самотності [3]. Самотність також визначається як один з психогенних факторів, які впливають на емоційний стан людини, що знаходиться в змінених (незвичних) умовах ізоляції від інших людей [4].

Інше визначення феномену самотності – психічний стан людини, що відображає переживання своєї окремоті, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук, прийняття та визнання себе іншими людьми [5]. В роботах Ю. Швалба і О. Данчевої самотність досліджується як культурно-історичний феномен [6]. Ю. Голота досліджує соціокультурний вимір самотності [7].

В контексті дослідження проблематики в умовах пандемії COVID-19, самотність розглядається як емоційний стан, пов'язаний з відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми та/або зі страхом їх втрати в результаті вимушеної причини соціальної ізоляції [2].

Ізоляція – це вимушений фізичний (просторовий) стан, що робить неможливими (частково або повністю) контакти з іншими людьми, крайній ступінь відособлення людини від суспільства. Отже, ізоляція розглядається не як психологічний стан, а як ситуація. Проте ізоляція впливає на внутрішній світ особистості та може викликати стан самотності [8].

Загалом, підходи до вивчення самотності поділяються на декілька основних груп, з урахуванням негативного та позитивного забарвлення даного явища. Так, вивчення проблеми самотності, з точки зору її деструктивного впливу на розвиток особистості, розглядається у психодинамічному, когнітивному, феноменологічному, інтеракціоністському та соціологічному підходах.

Позитивний вплив самотності на формування особистості розкривається в дослідженнях науковців в рамках екзистенційного та інтимістського підходів.

В контексті вивчення психологічної складової досліджуваного явища, самотність все ж більше представляється суб'єктивним переживанням людини стосовно сприйняття нею певної ситуації; як психічний стан – відображає переживання людини власної відокремленості, прийняття та визнання себе іншими людьми, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук. При цьому відчуття самотності здатне послаблюватися або підсилюватися залежно від динамічних змін в індивідуально-психологічних характеристиках особистості. Серед факторів, що впливають на виникнення почуття самотності, важливу роль відіграють такі психологічні особливості, як невпевненість у собі, неадекватний

рівень самооцінки, нерозвинені комунікативні навички.

Аналіз досліджень з проблем самотності дав змогу виявити такі психологічні особливості особистості, що переживає почуття самотності: невпевненість в собі, безініціативність, замкненість, пасивність, тривожність [1; 2; 7; 9; 12].

Щодо типів самотності виокремлюють такі, на основі емоційної забарвленості даного стану: 1) позитивна самотність – усамітнення як продуктивний, бажаний, творчий стан, пов'язаний з самоізоляцією, який формує повноцінну самодостатню особистість; 2) деструктивна самотність – негативний, руйнівний стан, який дезадаптує людину, робить її відчуженою та нещасливою.

В ситуації вимушеної ізоляції через пандемію COVID-19 дуже багато людей зіткнулося саме з деструктивною самотністю, яка представляє собою значущу та серйозну соціально-психологічну проблему сучасного суспільства.

Важливою задачею сьогодення є розробка способів трансформації негативних проявів самотності в позитивні характеристики та перетворення самотності як проблеми на самотність, як ресурс розвитку особистості.

Студентство як особлива вікова та соціальна група асоціюється з самотністю та певними проблемами у сфері психічного здоров'я, що пов'язано зі значними трансформаціями у їхньому житті. Самотність у молодих людей виникає під впливом зовнішніх (атмосфера у сім'ї, міжособистісні стосунки з однолітками) та внутрішніх факторів [8].

Студентство як окрема вікова і соціально-психологічна категорія, має певні специфічні ознаки. Студентство – це специфічна спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти, відрізняється від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості [12]. Після закінчення школи змінюється об'єктивне соціальне положення молодих людей, структура їх соціальних і міжособистісних зв'язків. Багато студентів з початком навчання вперше живуть окремо від батьків. Вони позбавляються не тільки підтримки своїх сімей, але й комунікативних зв'язків і емоційних відносин з друзями [13]. Саме тому самотність є серйозною проблемою студентів, особливо першокурсників.

Як демонструють останні дослідження (Elmer et al, 2020), в групі підвищеного ризику соціальної ізоляції та розвитку проблем психічного здоров'я під час кризи COVID-19 опинилися певні групи студентів. Наприклад, якщо вони живуть самі, мають мало прямих контактів з близькими чле-

нами сім'ї та друзями, отримують менше соціальної підтримки та менше інтегруються в соціальні студентські мережі. Здобувачі вищої освіти жіночої статі мають більший ризик зіткнутися з негативними для психічного здоров'я наслідками [6].

Дослідження проблем психічного здоров'я та самотності молоді мають велике значення для розробки практичних інструментів психологічної допомоги студентам групи ризику. Таким чином, ми визначили, що існує ряд об'єктивних причин, що сприяють виникненню самотності у студентів, але об'єктивні причини проходять через призму особистості і набувають суб'єктивний характер. Ключовою ланкою виникнення самотності є сам суб'єкт, тобто внутрішні причини знаходяться в самій особистості, в її особистісних особливостях.

В межах реалізації проекту «Зміцнення психічного здоров'я студентів та учнів в умовах вимушеної соціальної ізоляції під час пандемії» було проведене пілотажне емпіричне дослідження суб'єктивного почуття самотності студентської молоді в умовах самоізоляції під час пандемії COVID-19. Пілотажне дослідження (n = 100) було проведено у 2020-2021 рр. на базі Запорізького національного університету, факультету соціальної педагогіки та психології (2-4 курс бакалаври та магістри спеціальності «психологія»). У дослідженні було використано такі методики: «Методика суб'єктивного відчуття самотності» Д. Рассела і М. Фергюсона та метод незавершених речень [14]. Методику діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона було проведено двічі, щоб порівняти рівень суб'єктивного відчуття самотності серед студентів до карантинних обмежень, пов'язаних з пандемією COVID-19 та під час їх дії. Представимо результати, отримані в ході проведення обраних нами методик.

Аналіз результатів діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона з метою визначення його рівня серед студентів до карантинних обмежень представлено в таблиці 1.

Високий рівень суб'єктивного відчуття самотності пов'язаний з погіршенням психічного здоров'я. Такі люди відчувають невдоволення життям та собою, повну втрату прагнення до життя, в них присутні думки про те, що вони нікому не потрібні, для молодих людей є характерним повернення думками в минуле з емоціями суму та жалю. Також у таких студентів відсутня підтримка з боку друзів, сім'ї, вони більш замкнуті в собі, мають тенденції до відчуження від соціуму.

Нижче наведена порівняльна таблиця показників рівня суб'єктивного відчуття самотності серед студентів до карантинних обмежень та під час їх дії.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за показниками рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона до карантинних обмежень

№	Рівень самотності	Кількість осіб	% від загальної кількості опитаних
1.	Низький рівень	56	56%
2.	Середній рівень	34	34%
3.	Високий рівень	10	10%

Таблиця 2

Порівняльна характеристика показників рівня суб'єктивного відчуття самотності серед студентів до карантинних обмежень та під час їх дії

№	Рівень самотності	Кількість осіб		Визначення кількості осіб у процентному співвідношенні	
		До карантинних обмежень	під час дії карантинних обмежень	до карантинних обмежень	під час дії карантинних обмежень
1.	Низький рівень	56	56	56%	56%
2.	Середній рівень	34	35	34%	35%
3.	Високий рівень	10	9	10%	9%

Результати демонструють, що показники низького рівня суб'єктивного відчуття самотності до карантинних обмежень та під час їх дії, залишилися без змін, незначною мірою (на 1%) збільшилась кількість осіб, які відчують середній рівень самотності, та на 1% зменшилась кількість осіб, які суб'єктивно відчують високий рівень самотності.

Отже, серед студентів-психологів високий рівень суб'єктивного відчуття самотності притаманний лише 10% студентів-психологів. Такий низький, порівняно з іншими подібними дослідженнями, відсоток ми пов'язуємо з особливістю спеціальності «Психологія». Психологічна освіта має власний особистісно-розвивальний потенціал. Здобування вищої психологічної освіти сприяє розвитку суб'єктності, досягненню конструктивності у вирішенні особистісних проблем, є основою професійно-особистісного самовизначення, важливою умовою саморозкриття та самореалізації особистості, активізує сукупність установок людини щодо цінностей життя, праці, інших людей, самої себе. Серед інших професійно важливих якостей студента-психолога, важливе місце належить рівню комунікативної компетентності, адже спілкування з людьми становить сутність професії психолога. Комунікативна компетентність забезпечує ефективне протікання комунікативного процесу, побудову ефективної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, успішне функціонування в соціальному середовищі. (Р. Бернс, Б. Бадмаєв, І. Димитров, В. Панок, М. Попова, С. Панченко). Сама психологічна освіта є важливим чинником формування здоров'я орієнтованої поведінки студен-

тів, володіння методами психопрофілактики, навичками та прийомами саморегуляції.

Додатково у пілотажному дослідженні було використано метод незавершених речень, що дало можливість більш детально дослідити психічне здоров'я студентської молоді. Було підтверджено виникнення у студентів в умовах самоізоляції під час пандемії COVID-19 стресових переживань, зокрема, ознак зниження якості життя, порушення звичайної активності та соціальної взаємодії, підвищення ролі онлайн спілкування та соціальних мереж. Студенти використовують Інтернет для навчання, роботи, спілкування, дозвілля. В умовах самоізоляції під час пандемії COVID-19 інтенсивність використання Інтернету зросла, це зазначають 63% студентів (порівняно з 30% до початку карантину).

В умовах карантину та самоізоляції відбувається занурення у онлайн-простір, витіснення реальної взаємодії онлайн взаємодією, збільшення загального часу проведеного у соціальних мережах. Так, 37% студентів вважають соціальні мережі корисними, асоціюють їх з порятунком і дозвіллям під час пандемії, а спілкування онлайн необхідним для підтримки зв'язку та комунікації (34%). Водночас, молоді люди вважають онлайн спілкування менш якісним порівняно з живим спілкуванням (40%). На думку студентів, до пандемії спілкування онлайн було менш популярним, ніж зараз (63% порівняно з 46%). 15% студентів спілкувалися онлайн не менше, ніж зараз. У онлайн-просторі більшість студентів почувуються комфортно, спокійно та безпечно (84%), проте є ті, хто відчувається некомфортно (11%), або самотньо (5%). Частина студентів відзначили, що Інтернет відрізняється від реальності, містить забагато негативу (7%).

На основі аналізу результатів опитування, було визначено, що головна стратегія подолання самотності – спілкування з друзями (онлайн або наживо). Окрім спілкування, молоді люди зазначили інші способи «подолання» почуття самотності – дивитися фільми (12%), читати (7%), займатися приємними справами, хобі (6%).

Студенти відзначили, що до пандемії вони мали більше соціальної активності (19%), мали більш цікаве життя (16%), помітне погіршення психічного здоров'я відзначили 12% молодих людей.

Отже, проблема деструктивної самотності особистості в умовах вимушеної ізоляції під час пандемії COVID-19 формує нові завдання психологічної практики. Так, необхідною є розробка ефективних та дієвих засобів корекції проблем самотності в умовах тривалої вимушеної ізоляції та створення способів трансформації негативних її проявів з метою перетворення самотності як проблеми в ресурс розвитку.

У 2021 році у Запорізькому Національному університеті було реалізовано проект «Зміцнення психічного здоров'я студентів та учнів в умовах вимушеної соціальної ізоляції під час пандемії» / «Enhancing Mental Health in Students Under Forced Social Isolation During Pandemic», який було підтримано Програмою Британської Ради «Активні Громадяни». Реалізація відбувалася у партнерстві 4-х українських закладів вищої освіти. Так, у проекті приймали участь фахівці Волинського національного університету імені Лесі Українки, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Державного університету «Житомирська політехніка» та Запорізького національного університету.

В рамках виконання проекту було розроблено та створено онлайн ресурс психологічної допомоги «3D CAM», який містить психологічні техніки та вправи, спрямовані на зміцнення психічного здоров'я студентів і включає 3 блоки – «Стрес», «Тривожність», «Самотність. Депресія».

Запропоновані на ресурсі «3D CAM» методики та вправи були розроблені психологами для того, щоб допомогти студентам у стресових ситуаціях, коли виникають почуття тривожності, самотності, депресії. Окремий блок присвячений зменшенню соціальної тривожності, що виникає у різних соціальних ситуаціях, наприклад, публічних виступах, знаходженні серед значної кількості людей, побоювання незнайомих осіб та людей із високим статусом.

Самодопомога (self-care) – це індивідуальна практика управління власним здоров'ям та благополуччям. Це певні вправи та техніки, які будуть допомагати і підтримувати молоду людини. Студентам запропоновано дорожню карту, якою можна рухатися самостійно.

Кожний блок ресурсу включає 8 занять, та містить інформаційний блок, психологічні техніки, вправи на релаксацію. Проходження 1 заняття розраховано на 30-40 хвилин. Тематичні блоки починаються з тесту, результати якого допоможуть прийняти рішення, наскільки актуальним є його проходження (високі результати – рекомендовано пройти блок). Для кращого закріплення результатів рекомендовано виконувати одне заняття на тиждень – у зручний для людини час та у комфортному місці. Важливо пройти всі заняття відповідно до логіки їх викладення. Ефективність вправ значно зростатиме, якщо запропоновані на занятті техніки будуть використовуватися упродовж тижня – у вигляді домашнього завдання. Також рекомендується щодня робити релаксаційні вправи, які подані в аудіофайлах.

Головна умова – активність, систематичність виконання та готовність рухатись вперед. Проходження курсу самопомоги допоможе покращити своє здоров'я та самопочуття.

Доступ до онлайн ресурсу психологічної допомоги «3D CAM» на сайті ЗНУ – <https://moodle.znu.edu.ua/course/view.php?id=12762>

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Дослідження проблем психічного здоров'я та самотності набуло особливого значення в період карантину та самоізоляції під час пандемії COVID-19, наявні дослідження демонструють зростання рівня самотності молодих людей з початку пандемії. У емпіричному дослідженні студентської молоді (n=100) було визначено, що показники високого та низького рівня суб'єктивного відчуття самотності до карантинних обмежень та під час їх дії, змінилися незначною мірою. За результатами дослідження було визначено, що високий рівень суб'єктивного відчуття самотності притаманний лише 10% студентів. Такий низький відсоток пов'язаний із особливістю спеціальності «Психологія», оскільки зміст та форма навчання майбутніх психологів мають певний корекційний ефект. Було підтверджено виникнення у студентів в умовах самоізоляції під час пандемії COVID-19 стресових переживань, зокрема, ознак зниження якості життя, порушення звичайної активності та соціальної взаємодії, підвищення ролі онлайн спілкування та соціальних мереж.

Визначена необхідність розробки ефективних та дієвих засобів корекції проблем самотності в умовах тривалої вимушеної ізоляції та створення способів трансформації негативних проявів самотності з метою перетворення самотності як проблеми в ресурс розвитку в рамках реалізації проекту «Зміцнення психічного здоров'я студентів та учнів в умовах вимушеної соціальної ізоляції».

Визначена необхідність розробки ефективних та дієвих засобів корекції проблем самотності в умовах тривалої вимушеної ізоляції та створення способів трансформації негативних проявів самотності з метою перетворення самотності як проблеми в ресурс розвитку в рамках реалізації проекту «Зміцнення психічного здоров'я студентів та учнів в умовах вимушеної соціальної ізоляції».

ляції під час пандемії». В рамках виконання проєкту було розроблено та створено онлайн ресурс психологічної допомоги «3D SAM», який містить психологічні техніки та вправи, спрямовані на зміцнення психічного здоров'я студентів і вклю-

чає 3 блоки – «Стрес», «Тривожність», «Самотність. Депресія». В перспективах подальшого дослідження – вивчення ефективності розробленого онлайн ресурсу психологічної допомоги «3D SAM».

ЛІТЕРАТУРА

1. Lippke, S., Fischer, M. A., & Ratz, T. (2021). Physical Activity, Loneliness, and Meaning of Friendship in Young Individuals – A Mixed-Methods Investigation Prior to and During the COVID-19 Pandemic With Three Cross-Sectional Studies. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617267>
2. Психологічні виклики пандемії COVID-19: україно-канадський досвід: збірник тез міжнародного науково-практичного семінару лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2021. 97 с.
3. Айвазян Л.Ю. Феномен самотності та його визначення в сучасній психології. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2012. № 1. С. 108-113.
4. Психологический словарь /под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
5. Бодалев А. А. Психологическое общение. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. 256 с
6. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы. Киев, 1991. 270 с.
7. Голота Б.М. Самотність у життєвому світі особистості: соціокультурний вимір: автореф. дис. ... канд. філос.наук: 09.00.04. Х. 2004. 20с.
8. Усамітнення та самотність в житті особистості: збірник тез за матеріалами круглого столу (on-line, 24 квітня 2020 р.). Київ, 2020. 100 с.
9. Labrague, L.J., De Los Santos, J.A.A., Falguera, C.C. (2021). Social and emotional loneliness among college students during the COVID-19 pandemic: The predictive role of coping behaviors, social support, and personal resilience. *Perspectives in Psychiatric Care*. doi:10.1111/ppc.12721
10. Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
11. Bu, F., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2020). Who is lonely in lockdown? Cross-cohort analyses of predictors of loneliness before and during the COVID-19 pandemic. *Public Health*, 186, 31–34. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.036>
12. Onufrieva L.A. Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying at higher educational institution. *Problems of Modern Psychology*. Issue 35. Kamianets-Podilskyi, 2017. P. 336–346
13. Студентська молодь в умовах глобалізації: тези II Міжнародної науково-практичної конференції (24.04.2015, м. Дніпро). Дніпро, 2015. 164 с.
14. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Изд. дом «БАХРАХ – М», 2001. 672с.

REFERENCES

1. Lippke, S., Fischer, M. A., & Ratz, T. (2021). Physical Activity, Loneliness, and Meaning of Friendship in Young Individuals – A Mixed-Methods Investigation Prior to and During the COVID-19 Pandemic With Three Cross-Sectional Studies. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617267>
2. *Psychologichni vyklyky pandemii COVID-19: ukraino-kanadiiskyi dosvid* (2021). [Psychological challenges of the COVID-19 pandemic: Ukrainian-Canadian experience]: zbirnyk tez mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru laboratorii metodolohii i teorii psykholohii Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuks NAPN Ukrainy. Kyiv. 97 p. [in Ukrainian]
3. Aivazian L.Iu. (2012). Fenomen samotnosti ta yoho vyznachennia v suchasni psykholohii [The phenomenon of loneliness and its definition in modern psychology]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*. № 1. Kyiv. P. 108-113. [in Ukrainian]
4. *Psykholohycheskyi slovar* (1990). [Psychological Dictionary] / pod red. A.V. Petrovskoho, M.H. Yaroshevskoho. M.: Polytyzdat, 494 p. [in Russian].
5. Bodalev A. A. (1996). *Psykholohycheskoe obshchenye*. [Psychological Communication] M., Voronezh: NPO MODЭК, 1996. 256 s. [in Russian]

6. Shvalb Yu.M., Dancheva O.V. (1991). Odynochestvo: sotsyalno-psykhologicheskiye problemy [Loneliness: socio-psychological problems]. Kyev, 270 p. [in Russian]
7. Holota B.M. (2004). Samotnist u zhyttievomu sviti osobystosti: sotsiokulturnyi vymir [Loneliness in the life world of the individual]: avtoref. dys. ... kand. filos.nauk: 09.00.04. Kharkiv. 20 p. [in Ukrainian]
8. *Usamitnennia ta samotnist v zhytti osobystosti* (2020) [*Solitude and loneliness in the life of the individual*]: zbirnyk tez za materialamy kruhloho stolu (on-line, 24.04.2020). Kyiv, 100 p. [in Ukrainian]
9. Labrague, L.J., De Los Santos, J.A.A., Falguera, C.C. (2021). Social and emotional loneliness among college students during the COVID-19 pandemic: The predictive role of coping behaviors, social support, and personal resilience. *Perspectives in Psychiatric Care*. doi:10.1111/ppc.12721
10. Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
11. Bu, F., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2020). Who is lonely in lockdown? Cross-cohort analyses of predictors of loneliness before and during the COVID-19 pandemic. *Public Health*, 186, 31–34. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.036>
12. Onufriieva L.A. (2017). Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying at higher educational institution. *Problems of Modern Psychology*. Issue 35. Kamianets-Podilskyi. P. 336–346.
13. *Studentska molod v umovakh hlobalizatsii* (2015). [*Student youth in the context of globalization*]: tezy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (24.04.2015, m. Dnipro). Dnipro, 164 p. [in Ukrainian]
14. Raihorodskiy D.Ia. (2001). *Praktycheskaia psikhodiagnostyka. Metodyky y testy*. [Practical psychodiagnostics. Techniques and tests]. Uchebnoe posobyе. Samara: Yzd. dom «BAKhrAKh – M», 672 p. [in Russian]

УДК 616.896-053.6-085.851
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-4>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ ФРУСТРОВАНОСТІ ТА ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ

Завязкіна Н. В.

*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
вул. Володимирська, 60, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-5565-8959
ntuz@ukr.net*

Лисенко І. П.

*доктор психологічних наук,
завідувач кафедри клінічної психології
ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»
бульв. Лесі Українки, 34, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2749-3461
kispp@i.ua*

Чигрин О. О.

*магістр психології
ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»
бульв. Лесі Українки, 34, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2847-8052
alyona.chigrin@gmail.com*

Ключові слова: дитина, соціальний захист, фрустрація, емоційна сфера, психодіагностика, розлади аутистичного спектру, синдром Дауна, дитячий церебральний параліч.

В статті розкрито актуальну тему особливостей емоційної сфери батьків, які виховують дітей з особливими потребами, та їх взаємозв'язок з соціальною фрустрованістю. Заявлена в дослідженні тема є надзвичайно актуальною та комплексною, адже допомога таким родинам в Україні робить свої перші впевнені кроки. Почали формуватися моделі психологічної допомоги батькам «особливих» дітей. За даними деяких документів, а саме «Familie sand Disability» від ООН, з проблемою інвалідності стикається кожна четверта сім'я. Що стосується України, то за даними статистики, кожного року кількість інвалідів молодого віку, враховуючи інвалідів з дитинства, збільшується. Державний комітет у справах сім'ї та молоді поширив інформацію, згідно з якою, на кожні десять тисяч дітей, сто дітей мають різні функціональні обмеження. Велике емоційне навантаження приходить на батьків дітей з інвалідністю та особливостями розвитку. Батьки, у яких з'являється дитина з особливостями розвитку, повністю змінюють та часом суттєво зменшують коло своєї соціальної взаємодії. Народження «особливої» дитини є критичною ситуацією в житті батьків. Саме такий психологічний феномен розглядається як соціальна фрустрованість. Тема соціальної фрустрованості та порушень емоційної сфери у батьків, які виховують дітей з особливостями розвитку, безумовно є актуальною та значущою, в контексті знаходження методів психологічної допомоги.

Причини порушень, які пов'язані з особливостями психічного стану дитини з особливостями розвитку, виступають тривалим психологічно травмуючим фактором для батьків. Метою психологічної роботи з батьками дітей з особливостями розвитку є не стільки усунення вже існуючих сімейних проблем, скільки допомога батькам щодо оволодіння методами виявлення та вирішення своїх негараздів.

Таким чином, організація психологічної допомоги сім'ям, які займаються вихованням дітей з особливостями розвитку потребує комплексного модельного підходу, який буде передбачати взаємозв'язок різних напрямів роботи: психолого-педагогічного, корегуючого, розвиваючого, а також уде включати освітню роботу з батьками дитини.

RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF SOCIAL FRUSTRATION AND DISORDERS OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PARENTS WHO RAISE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL FEATURES

Zavyazkina N. V.

*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Volodymyrska str., 60, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5565-8959
nmuz@ukr.net*

Lysenko I. P.

*Doctor of Psychological Sciences,
Head of the Department of Clinical Psychology
Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy
orcid.org/0000-0002-2749-3461
Lesya Ukrainka Boulevard, 34, Kyiv, Ukraine
kispp@i.ua*

Chigrin O. O.

*Master of Psychology
Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy
Lesya Ukrainka Boulevard, 34, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2847-8052
alyona.chigrin@gmail.com*

Key words: *child, development, social protection, frustration, emotional sphere, psychodiagnostics, autism spectrum disorders, Down syndrome, cerebral palsy.*

The article reveals the topical issue of the emotional sphere of parents raising children with special needs, and their relationship with social frustration. The topic stated in the study is extremely relevant and complex, because helping such families in Ukraine is making its first confident steps. Models of psychological assistance to parents of "special" children began to take shape. According to some documents, namely the "Familie sand Disability" from the UN, every fourth family faces the problem of disability. As for Ukraine, according to statistics, every year the number of young people with disabilities, including children with disabilities from childhood, increases. The State Committee for Family and Youth Affairs has disseminated information that for every ten thousand children, one hundred children have various functional

limitations. Parents of children with disabilities and developmental disabilities have a great emotional burden. Parents who have a child with special needs completely change and sometimes significantly reduce the range of their social interaction. The birth of a "special" child is a critical situation in the life of parents. It is this psychological phenomenon that is seen as social frustration. The topic of social frustration and emotional disorders in parents raising children with special needs is certainly relevant and significant in the context of finding methods of psychological care.

The causes of disorders, which are associated with the peculiarities of the mental state of a child with developmental disabilities, are a long-term psychologically traumatic factor for parents. The purpose of psychological work with parents of children with special needs is not so much to eliminate existing family problems, but to help parents to master the methods of identifying and resolving their problems.

Thus, the organization of psychological assistance to families raising children with special needs requires a comprehensive model approach, which will include the relationship of different areas of work: psychological and pedagogical, corrective, developmental, as well as include educational work with the child's parents.

На сьогоднішній день, для багатьох країн світу, тема інвалідності є однією з актуальніших. Так, за даними ООН, що відображено в документі «Familie sand Disability», з проблемою інвалідності стикається кожна четверта сім'я. Що стосується України, то за даними статистики, кожного року кількість інвалідів молодого віку, враховуючи інвалідів з дитинства, збільшується.

Державний комітет у справах сім'ї та молоді поширив інформацію, згідно з якою, на кожні десять тисяч дітей, сто дітей мають різні функціональні обмеження. Проте, при правильному догляді, психологічному супроводі та відповідних умовах реабілітації, можна підвищити їх якість життя.

Велике емоційне навантаження приходиться на батьків дітей з інвалідністю та особливостями розвитку. Тому тема соціальної фрустрованості та порушень емоційної сфери у батьків, які виховують дітей з особливостями розвитку є актуальною та значущою, в контексті знаходження нових методів психологічної допомоги.

Метою психологічної роботи з батьками дітей з особливостями розвитку є не тільки усунення вже існуючих сімейних проблем, а й допомога батькам оволодіти методами виявлення та вирішення психологічних труднощів.

Мета. Виявити взаємозв'язок між рівнем соціальної фрустрованості та порушеннями емоційної сфери у батьків, які виховують дітей з особливостями розвитку.

Постановка проблеми. Тема родин, які виховують дітей з особливими потребами, завжди була надзвичайно актуальною та важливою, адже допомога таким сім'ям передбачає довготривалу та комплексну роботу чималої кількості спеціа-

лістів. Допомога таким родинам в Україні робить свої перші впевнені кроки. На основі цього почали формуватися моделі психологічної допомоги батькам «особливих» дітей [1].

Дослідженням психологічних особливостей родин, у яких зростають діти з особливостями розвитку, в різні періоди займалися такі дослідники, як О. О. Будковська, І. С. Шишова, Д. Б. Усик, Г. М. Федоришин, І. С. Макаренко, Я. Є. Білень, Н. О. Майструк, В. С. Стадник, Я. К. Юрків, Л. В. Акатова, Н. Б. Грабовенко, Л. М. Шипіцина, Н. В. Заверико та інші, які цікавились дослідженням широкого кола проблем.

Зокрема, на думку Н. В. Заверико, тема психічних розладів непсихотичного характеру у батьків дітей, які страждають на розлади аутистичного спектру (РАС) та дитячо-церебральний параліч (ДЦП), є однією з найменш досліджених аспектів клінічної психіатрії. Дослідження клініко-психопатологічної діагностики показали, що ті батьки, які займаються вихованням дітей з РАС мають нижчий рівень емоційних та поведінкових розладів, ніж ті батьки, які виховують дітей з атипичним аутизмом [2].

І. В. Макаренко в своїх роботах зазначає, що члени родини, в яких виховуються тяжкохворі діти з розладами психіки та РАС, мають меншу схильність до запропонованої психотерапевтичної та медикаментозної допомоги. До того ж, на сьогоднішній день, немає досконалої програми комплексної діагностики та лікування батьків дітей з ДЦП та РАС [3].

Грабовська С.Л. в своїх працях робить акцент на тому, що родини, які займаються вихованням дітей з аутизмом та дитячо-церебральним паралічем, вимушені активно займатися пошуком інфор-

мації, яка буде для них корисною, з метою покращення функціональних характеристик дитини в буденному житті. Проте, корекційна робота з ними обмежена можливістю надання догляду дитині, забезпеченням освітньої інформації та індивідуальними консультаціями [4].

Сім'ї, в яких батьки виховують дітей, проходять важкий шлях, який часто супроводжується кризами. Практично кожна сім'я, яка має дитину з особливими потребами, переживає кілька основних фаз кризи:

1 фаза – невідомість, невизначеність. Ця фаза кризи для батьків, яка характеризує стан панічного жаху перед невідомим, переживання шоку, відчуття того, що руйнується «нормальне» життя.

2 фаза – популярність, визначеність. Ця фаза характеризується суперечливістю між «так» на рівні раціонального розуміння (формальну згоду з фактом порушення розвитку дитини) і «ні» на рівні почуттів (імпліцитне заперечення).

3 фаза – агресія. У цій фазі кризи у батьків відбувається прорив негативних емоцій на зовні у вигляді спалаху, метушні, агресії, спрямованої на весь навколишній світ.

4 фаза – активна хаотична діяльність. В цей час члени родини активно намагаються виправити ситуацію, що склалася, усіма можливими способами та коштами.

5 фаза – депресія. Усвідомивши безглуздя всіх зусиль в попередній фазі, батьки впадають у відчай, переживають почуття безвиході та апатії.

6 фаза – прийняття факту порушення розвитку. Ця фаза характеризується тим, що батьки знову знаходять сенс життя, бачать можливість подальшого «нормального» життя разом з особливою дитиною.

7 фаза – активізація. У батьків з'являються сили для активної побудови та здійснення життєвих планів.

8 фаза – солідарність. Батьки спрямовують свої зусилля на суспільно значущі проблеми, об'єднуються з іншими батьками, які мають аналогічні труднощі [5].

Продовжуючи досліджувати кризові фази в таких сім'ях, Н.В. Грабовенко вважає, що відсутність родинного тепла змінює особистісну сферу дитини, формуючи, замість позитивно стійких рис характеру, необхідних для успішної адаптації в соціумі, неадекватні особистісні характеристики. Взаємодія дітей з соціальним середовищем без батьківської любові та підтримки, набуває неадекватних форм і веде до виникнення комунікативних проблем. Відносини з людьми фарбуються, в свідомості дитини, в несприятливі відтінки: відгородженість, тривожність, агресію [5].

В результаті появи дитини з особливими потребами, контакти з соціальним оточенням та,

безпосередньо, всередині сім'ї, суттєво видозмінюються, або взагалі, припиняються. Причини порушень, які пов'язані з особливостями психічного стану дитини з особливостями розвитку, виступають тривалим психологічно травмуючим фактором для батьків. Таким чином, батьки залишаються один на один зі своїм горем. Їхній психологічний стан є надзвичайно тяжким та можна охарактеризувати, як безвихідне становище.

О. М. Романчук вважає, що поява «особливої дитини» батьками сприймається як справжнє горе та трагедія. Факт народження дитини «не такої, як у всіх» виступає сильним стресором для батьків, а особливо для матері. Пролонгований стрес має деформуючий сильний вплив на психічний стан батьків дитини та є точкою відліку зміни життєвого родинного устрою [6].

Лідерс А.Г. після тривалого вивчення проблем, які виникають в сім'ях вихованців спеціальних установ, і спостереженням за їх дозвіллям, мав змогу виявити ще одну особливість подолання проблем розвитку «особливої» дитини. Такий тип подолання труднощів можна охарактеризувати як безініціативний. Батьки думають, що їхньою «особливою» дитиною повинні займатися співробітники організації, в якому вона виховується, навчається або тривало лікується і живе [7].

Таким чином, більшість дослідників підкреслює, що батьки, у яких з'являється дитина з особливостями розвитку, повністю змінюють та суттєво зменшують коло своєї соціальної взаємодії. Народження «особливої» дитини є критичною ситуацією в житті батьків. Даний феномен розглядається як соціальна фрустрованість та відображений в працях А. Й. Ваврик, О. М. Ходаківської, В. С. Стадник, М. Б. Химко, І. В. Чухрій, А. А. Корочанської, О. Р. Лемешенко, Л. В. Дзюбка, В. І. Очеретянко, О. В. Склянська, О. Б. Гаєвська та інших.

Термін «фрустрованість» використовують у різних теоріях та концепціях в світлі досліджень поведінкової, мотиваційної, емоційно-вольової та діяльнісної сфер особистості. Чинниками фрустрованості можуть бути як зовнішні, так і внутрішні обставини. Найчастіше відмічають фрустрованість, як наслідок впливу зовнішніх обставин. Обов'язковими характеристиками соціальної фрустрованості, як поведінкової ситуації, Ф. Є. Василюк вважає наявність вираженої особистісної зацікавленості та заохочення досягти певної мети і тієї перепони, яка перешкоджає даному досягненню [8].

Соціальна фрустрованість, як досить складне психологічне явище, має особистісний та надособистісний характер та виявляється в характерних рисах емоційних переживань і поведінки, та викликається об'єктивно непере-

борними труднощами, які виникають на шляху до досягнення мети.

Ткачова В.В. зазначає, що об'єктивним предметом стресу, який фруструє батьківську психіку, є сам факт народження дитини з особливостями розвитку та стан її здоров'я в майбутньому. Ситуація, яка сформувалася, стає справжнім випробуванням для перевірки почуттів членів родини. Відомі випадки, коли подібні труднощі згуртували та об'єднували родину. Проте, частина родин не витримують такого випробування і розлучаються, що здійснює сильний негативний вплив на процес формування особистості та психіки дитини з порушеннями розвитку. По мірі дорослішання дитини з обмеженими можливостями здоров'я, змінюється і направленість соціальних контактів її сім'ї. Потреба вирішувати проблеми здоров'я, навчання і виховання дитини з обмеженими можливостями включає в близьке коло соціальних контактів сім'ї лікарів, педагогів та інших фахівців. З моменту влаштування дитини в спеціальну освітню організацію, сім'я дитини з обмеженими можливостями розширює коло своїх знайомств за рахунок спілкування з такими ж сім'ями [9].

Виклад основного матеріалу дослідження.

Батьки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, як правило, знаходяться в стані не тільки психологічної, але і соціальної дезадаптації: хвороба дитини докорінно змінює, а іноді і порушує не тільки психологічний клімат, а й уклад, хід життя всієї родини. Змінюються як відносини всередині сім'ї, буває, що доходить до розлучення подружжя, так і контакти із зовнішнім світом: через страх і сором батьків, а також дефіцит часу, як правило, контакти з зовнішнім світом максимально звужуються. На цьому фоні розвивається соціальна фрустрованість [1].

Організація психологічної допомоги сім'ям, які займаються вихованням дітей з особливостями розвитку потребує комплексного модельного підходу, який буде передбачати взаємозв'язок всіх напрямів роботи: психолого-педагогічну допомогу, розвивальні та корекційні заняття та освітню роботу з батьками дитини.

У дослідженні прийняли участь 90 батьків дітей з особливостями розвитку (30 батьків дітей з синдромом Дауна, 30 батьків дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) та 30 батьків дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), віком від 20 до 50 років.

Батькам було запропоновано авторську анкету, а також психодіагностичні методики, зокрема: шкалу вимірювання тривоги Тейлора, опитувальник «Самопочуття, активність, настрої», методику діагностики рівня соціальної фрустрованості, методику «Прогноз» (для оцінки рівня

нервово-психічної стійкості), та госпітальну шкалу тривоги і депресії (HADS). Для узагальнення даних було використано відповідні статистичні методи за допомогою програми Jamovi.

За допомогою методу анкетування, шляхом узагальнення заповнених анкет, було одержано об'єктивну інформацію про особисті дані досліджуваних, які свідчать, що найбільшій кількості досліджуваних було від 18 до 28 років; найменше тих, кому було більше 60 років. Вік дітей був: від 0 до 5 років – 42%, від 6 до 18 років – 40% і найменше дітей віком від 12 до 21 року.

При аналізі рівня соціальної фрустрованості загалом по вибірці батьків, було отримано результати, які свідчать про те, що у 12 % досліджуваних спостерігався дуже високий рівень соціальної фрустрованості; підвищений рівень був відмічений у 38% досліджуваних; помірний рівень у 37% досліджуваних. У 13% соціальна фрустрованість була виражена незначним чином. Якісний аналіз даних по твердженнях методики на виявлення рівня соціальної фрустрованості виявив, що підвищений рівень простежувався за шкалою «Можливість проводити відпустку», що є цілком логічним та передбачуваним, адже залишити дитину з особливостями розвитку, навіть дорослого віку, як правило, не має можливості, навіть на короткий проміжок часу. Також підвищений рівень соціальної фрустрованості відмічався за шкалою «Житлово-побутові умови». Помірний рівень фрустрованості спостерігався за шкалами «Задоволеність способом життя в цілому», «Проведення дозвілля», «Матеріальний стан», «Сфера послуг і побутове обслуговування» та «Взаємини у сім'ї». Низький рівень та/або відсутність проявлень соціальної фрустрованості отримано за шкалами «Можливість вибору місця роботи», «Обстановка в суспільстві(державі)», «Взаємини з друзями, найближчими знайомими», «Взаєминами з батьками».

При порівнянні між групами батьків було виявлено наступне. При оцінці рівня фрустрованості у батьків дітей з ДЦП було виявлено, що підвищений рівень фрустрованості відмічався у 43% досліджуваних; з них у 12% він був дуже високий. Такі батьки знаходились у важкому емоційному стані та потребували кваліфікованої психотерапевтичної допомоги.

У батьків дітей з РАС відмічено підвищений рівень соціальної фрустрованості у 41% випадків. Помірний рівень соціальної фрустрованості було відмічено у 35% батьків. Вони були здатні самостійно та вчасно контролювати свої емоції. У 24% соціальної фрустрованості виявлено не було.

У батьків дітей з синдромом Дауна також переважав підвищений рівень соціальної фрустрованості (60%), як і у батьків дітей з РАС. Їх

емоційний стан міг супроводжуватися різкими коливаннями настрою та емоційною нестійкістю.

Отже, було виявлено, що у батьків з підвищеним рівнем фрустрованості можуть виникати найрізноманітніші почуття, такі як провина, тривога, напруга, байдужість, лють і ворожість, заздрість, ревності. Їм важко соціалізуватися у суспільстві, вони намагаються уникати стигматизуючих подій та внаслідок цього очікування не завжди здатні оцінити соціальну ситуацію об'єктивно.

З метою оцінки рівня нервово-психічної стійкості нами було використано методіку «Прогноз». Результати дослідження показали, що у 51% батьків дітей з РАС рівень нервово-психічної стійкості задовільний, тобто прояви нервово-психічної стійкості більш за все можливі тільки в непередбачуваних (екстремальних) ситуаціях. У батьків дітей з синдромом Дауна, позитивна нервово-психічна стійкість відмічалась в 46% випадків, тобто прогноз є більш сприятливий. У батьків дітей з ДЦП в 45% випадків було відмічено незадовільну нервово-психічну стійкість. Даний стан може бути небезпечним та свідчить про те, що батьки знаходяться у доволі тяжкому емоційному стані та потребують кваліфікованої психологічної допомоги.

При оцінці показників за методикою САН важливим виявився показник настрою, який у більшості досліджуваних (47%) свідчив про ознаку подавленості; нормальний відмічався у 36%, а гарний настрої простежувався лише у 18% досліджуваних. Ці дані співвідносилися з аналізом даних методики HADS, які вивили завищений показник по шкалі «Субклінічно виражена тривога та депресія» у 55% досліджуваних.

Щодо дослідженні рівня тривожності в трьох групах батьків, слід зазначити, що в усіх трьох групах переважав високий рівень тривожності (52%), що говорить про те, що у досліджуваних можуть проявлятися симптоми невротичного конфлікту, емоційні і невротичні прояви.

Помірний рівень ситуативної тривожності виявлено у 37% батьків, що може бути пояснено тим, що у даної частини досліджуваних рівень ситуативної тривожності знаходиться в межах норми і вони не є надто емоційними та не сприймають хворобу дитини як горе, намагаються зберігати позитивний настрої.

Навпаки, низький рівень тривожності може бути, також, результатом витіснення батьками

тривоги, з метою показати себе в «кращому світлі».

Для досягнення мети дослідження було вирішено дослідити чи існує взаємозв'язок між рівнем соціальної фрустрованості та порушеннями емоційної сфери батьків. Для цього було застосовано відповідні статистичні методи, зокрема, метод кореляційного аналізу Пірсона, в результаті чого було отримано значення $r=0,477$, яке говорить про наявність середнього зв'язку між перемінними. Тобто у більшості досліджуваних простежується зв'язок між високим рівнем соціальної фрустрованості та несприятливим станом самопочуття. Високий рівень соціальної фрустрованості впливає на виникнення поганого самопочуття, та погане самопочуття може бути причиною виникнення високого рівня соціальної фрустрованості.

Наступним етапом аналізу стало виявлення взаємозв'язку між високим рівнем соціальної фрустрованості та нервово-психічною стійкістю та отримано значення лінійної кореляції $r=-0,052$, що свідчить про відсутність зв'язку між високим рівнем соціальної фрустрованості та незадовільною нервово-психічною стійкістю.

Досліджуючи взаємозв'язок між високим рівнем соціальної фрустрованості та високим рівнем тривожності було отримано значення $r=-0,138$, що свідчить про слабкий зв'язок між перемінними. На основі проведеного статистичного аналізу отриманих даних, можна зробити висновок, що значущий зв'язок простежувався тільки між високим рівнем соціальної фрустрованості та несприятливим станом самопочуття.

Висновки. Таким чином, провівши емпіричне дослідження та зібравши статистичні дані, можна зазначити, що у батьків дітей з особливими потребами спостерігався високий рівень соціальної фрустрованості та тривожності, ознаки проявів депресивного кола, несприятливий стан самопочуття та настрою на момент дослідження.

Виявлені результати надають змогу зробити висновок, що умови життя батьків дітей з особливими потребами зумовлюють постійну напругу, переживання, емоційне та фізичне навантаження. Батьків засмучує той факт, що вони не бачать перспективи розвитку їх життя.

Батьки дітей з особливостями розвитку часто переживають критичні життєві ситуації та негативні емоційні переживання, а соціальна фрустрованість є їх постійним супутником.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі / під заг. ред. Д.Д. Романовської. Чернівці: Технодрук, 2009. 196 с.
2. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами: навч. посіб. / за ред. Н.В. Заверико, Т.Г. Соловійова. Запоріжжя: ПП «Тандем», 2008. 53 с.
3. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.

4. Грабовська С. Л. Особливості соціально-психологічної допомоги сім'ям аутичних дітей / С. Л. Грабовська: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за заг. ред. С. Д. Максименка. К., 2009. Т. XI, Ч. 2. С. 118–127.
5. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими можливостями в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.05. Київ, 2008. 24 с.
6. Романчук О. М. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві: монографія. Львів: Літопис, 2008. 334 с.
7. Лидерс А. Г. Методы психологического обследования семьи: монография – практикум. М: Академия, 2007. 432 с.
8. Ткачѐва В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии: монография. М.: 2006. 320 с.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций: монография. М.: Изд-во МГУ, 1984. 202 с.

REFERENCES

1. Psychologichnyj ta socialno-pedagogichnyj suprovid navchannya i vuxovannya «osoblyvoyi dytyny» u shkoli (2009) [Psychological and socio-pedagogical support of education and upbringing of a "special child" at school] / za red. D.D. Romanovskoyi. Chernivci: Texnodruk, 196 s. [in Ukrainian]
2. Socialno-pedagogichna robota z bat`kamy, shho vuxovuyut ditej z osoblyvymy potrebamy: navchalno-metodychnyj posibnyk (2008) [Socio-pedagogical work with parents raising children with special needs: a textbook] / N.V. Zavery`ko, T.G. Solovjova. – Zaporizhzhya: PP «Tandem», 53 s. [in Ukrainian]
3. Makarenko I. V. (2009) Socialno-pedagogichna pidtrymka batkiv ditej rannogo viku z osoblyvymy potrebamy [Socio-pedagogical support for parents of young children with special needs]: avtoref. dy`s. kand. ped. n.: 13.00.05. Lugans`k, 22 s. [in Ukrainian]
4. Grabovska S. L. (2009) Osoblyvosti socialno-psychologichnoyi dopomogy simyam autychnyx ditej [Features of social and psychological assistance to families of autistic children] // zb. nauk. pracz Instytutu psychologiiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny` / za red. S. D. Maksymenka. Ky`yiv, T. XI, Ch. 2. S. 118–127. [in Ukrainian]
5. Grabovenko N. V. (2008) Socialno-pedagogichna robota z simyamy, shho vuxovuyut ditej z obmezhenymy mozhlyvostyamy, v umovax reabilitacijnogo centru [Socio-pedagogical work with families raising children with disabilities in a rehabilitation center]: avtoref. dy`s. ...kand. ped. n.: 13.00.05. Kyiv, 24 s. [in Ukrainian]
6. Romanchuk O. M. (2008) Nepovnospravna dytyna v simyi ta v suspilstvi : monoghrafija. [Disabled child in the family and in society]. Lviv: Litopys, 334 s. [in Ukrainian]
7. Lyders A. G. (2007) Metody psikhologichekogo obsledovaniya sem'i: [Methods of psychological examination of the family]: monografiya – praktikum. Moscow: Akademiya, 432 s. [in Russian]
8. Tkachëva V. V. (2006) Texnologyyi psychologycheskogo yzuchenyya semej, vospytuvayushhyx detej s otklonenyamy v razvytyi [Technologies for psychological study of families raising children with developmental disabilities]. Moscow: 320 s. [in Russian]
9. Vasylyuk F.E (1984) Psychologyya perezhyvaniya. Analyz preodolenyya krytycheskyx sytuacyj [The psychology of experiencing. Analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Yzd-vo MGU, 202 s. [in Russian]

ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО

Бужинська С. М.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-5103-0053
svetlanakh314@gmail.com*

Шукалова О. С.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-5127-3987
shukalova.o@gmail.com*

Зайцева О. О.

*викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-8529-7269
zaytseva1005@gmail.com*

Ключові слова: *вміння слухати, вміння викладати думки, вміння переконувати, загальні мотиви, професійні мотиви, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація.*

В умовах сьогодення, завданням закладів вищої освіти є не тільки мотивація студентів на навчання та здобуття професійних знань, а й звернення уваги на методи навчання студентів, для яких здобуття професійних знань не є мотивом лише отримання фінансового благополуччя, престижної роботи та визнання, а й можливістю донести свої переконання до оточуючих. Отже, метою дослідження було виявлення взаємозв'язку між психолінгвістичною компетентністю та загальною і професійною мотивацією.

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього і четвертого курсів у віці від 17 до 24 років. Емпіричне дослідження було здійснено за допомогою трьох груп психодіагностичних методик: методики, що виявляють рівень розвитку психолінгвістичної компетентності; методики, що націлені на діагностику загальних мотивів; методики, що націлені на діагностику професійних мотивів у студентів закладів вищої освіти. У дослідженні використані теоретичні методи логіко-психологічного аналізу: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, типологізація, моделювання; емпіричні: психодіагностичні методики; математико-статистичні: кореляційний аналіз.

Виявлено взаємозв'язок між психолінгвістичною компетентністю та більшістю досліджених мотивів. Встановлено, що показники психолінгвістичної компетентності пов'язані з такими мотиваційними

особливостями, як високий рівень мотиву досягнення успіху та низький рівень мотиву уникнення невдач, високий рівень мотиву причетності та низький рівень мотиву запобігання знехтування, високий рівень внутрішніх мотивів та низький рівень зовнішніх мотивів. Визначено кореляційні зв'язки між показниками психолінгвістичної компетентності та такими мотиваційними особливостями як цікава, творча робота, отримання знань, оволодіння професією, соціальне значення труда та професійна майстерність. Встановлено, що показники психолінгвістичної компетентності «Вміння слухати», «Вміння викладати думки» та «Вміння переконувати» не корелюють з професійними мотивами, що сповільнюють особистісний розвиток студентів.

INDICATORS OF PSYCHOLINGUISTIC COMPETENCE AND FEATURES OF GENERAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Buzhynska S. M.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Pedagogy, Psychology, Primary Education
and Educational Management Department
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5103-0053
svetlanakh314@gmail.com*

Shukalova O. S.

*PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Pedagogy, Psychology, Primary Education
and Educational Management Department
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5127-3987
shukalova.o@gmail.com*

Zaitseva O. O.

*Teacher of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management Department
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8529-7269
zaytseva1005@gmail.com*

Key words: *ability to listen, ability to express thoughts, ability to persuade, general motives, professional motives, external motivation, internal motivation.*

In today's conditions, the task of higher education institutions is not only to motivate students to study and acquire professional knowledge, but also to pay attention to methods of teaching students, for whom the acquisition of professional knowledge is not only a motive for financial well-being, prestigious work and recognition, to give their beliefs to others. The aim of the

study was to identify the relationship between psycholinguistic competence and general and professional motivation.

The study involved 307 full-time first, second, third and fourth year students aged 17 to 24 years. Empirical research was conducted using three groups of psychodiagnostic techniques: techniques that identify the level of development of psycholinguistic competence; techniques aimed at diagnosing common motives; methods aimed at diagnosing professional motives in students of higher education institutions. The study used theoretical methods of logical and psychological analysis: analysis, synthesis, generalization, systematization, typology, modeling; empirical: psychodiagnostic techniques; mathematical and statistical: correlation analysis.

The relationship between psycholinguistic competence and most of the studied motives is revealed. Indicators of psycholinguistic competence have been found to be associated with motivational characteristics such as a high level of motivation to succeed and a low level of motivation to avoid failure, a high level of motive for involvement and a low level of motivation to prevent neglect, high levels of internal motives and low levels of external motives. The correlations between indicators of psycholinguistic competence and such motivational features as interesting, creative work, knowledge acquisition, mastery of the profession, social significance of work and professional skill are determined. It is established that the indicators of psycholinguistic competence "Ability to listen", "Ability to teach thoughts" and "Ability to persuade" do not correlate with professional motives that slow down the personal development of students.

Постановка проблеми

В останні роки наша держава зазнає велику кількість змін – модернізація економічних, політичних, суспільних процесів. В даних умовах дуже важливим чинником успішної самореалізації молодого фахівця у соціумі є професійна готовність. В умовах сьогодення, лише невелика кількість студентів в навчанні вмотивовані розвитком власної професії, суспільства та країни взагалі. Щоб збільшити кількість таких студентів, заклади вищої освіти мають звернути увагу на методи навчання студентів, для яких здобуття професійних знань не є мотивом лише отримання фінансового благополуччя, престижної роботи та визнання, а й можливістю донести свої переконання до оточуючих. Наявність впливу мотивації на успішність навчальної діяльності студентів було доведено великою кількістю вчених, але, щоб мати здатність мотивувати інших студентів, в них також повинна бути розвинена психолінгвістична компетентність, як «психолінгвістичний феномен, що дає можливість якісно, уміло та швидко регулювати психолінгвістичні процеси [5, с. 38]». Отже, з особливою актуальністю постає необхідність дослідження взаємозв'язку загальної та професійної мотивації з психолінгвістичною компетентністю студентів закладів вищої освіти.

Аналіз досліджень та публікацій.

Велика кількість іноземних та вітчизняних дослідників займалися вивченням психолінгвістичних процесів.

Одним з перших ідею пов'язати професійну мову з психологічними процесами в своїх роботах подає О. Леонт'єв. Він описав різні види і методи спілкування, з точки зору їх впливу на глибинні психологічні процеси людини. «Мовознавство, психологія мови і інші науки, які займаються промовою, оперують одними і тими ж індивідуальними об'єктами або подіями, отже, мають один і той же об'єкт науки [9; 10, с. 8].» Л. Виготський, також був одним з основоположників вітчизняної психолінгвістики. Автор подав ідею про те, що на психіку людини можна впливати за допомогою вербальних знакових систем. В своїх роботах він наполягав на тому, що на психологічну поведінку може впливати взаємозв'язок мислення і мови людини [3].

В своїй роботі, Г. Калмиков, завдяки емпіричному дослідженню, виділяє важливість розвитку психолінгвістичних процесів у студентів психологів. Він визначає, що «Зафіксований незадовільний стан розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів зумовлений недоліками існуючої системи підготовки психологів, яка залишається до цього часу не забезпеченою змістовно у психолінгвістичному відношенні» [8]. С. Серіков, в своїх наукових працях, також виділяє важливість вивчення та розвитку психолінгвістичних процесів. Автор зазначає, що можливість та вміння володіти словом та умінням слухати мову інших людей разом з когнітивним, створює необхідну передумову соціального життя людини [16].

Вивченням психолінгвістики займалися такі вчені як В. Белянін [2], О. Лурія [12], Т. Ушакова [17], В. Пищальникова [15], Е. Кабановская [7] тощо. Великий вклад у вивчення загальної та професійної мотивації зробили такі вчені як Дж. Аткинс [19], Д. Макклеланд [19], Х. Хекхаузен [18], А. Маслоу [14], О. Леонтьев [11], О. Асмолов [1], М. Магомед-Емінов [13], Є. Ільїн [6], тощо. Незважаючи на велику кількість досліджень, питання взаємозв'язку психолінгвістичної компетентності з загальною та професійною мотивацією залишається відкритим.

Метою дослідження є виявлення кореляційного зв'язку показників психолінгвістичної компетентності з загальними та професійними мотивами студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження

У дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання першого, другого, третього і четвертого курсів у віці від 17 до 24 років.

Емпіричне дослідження було здійснено за допомогою трьох груп психодіагностичних методик:

Перша група – методики, що виявляють рівень розвитку психолінгвістичної компетентності («Вміння слухати», «Вміння висловлювати свої думки», «Вміння переконувати інших»);

Друга група – методики, що націлені на діагностику загальних мотивів: «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Діагностика особливості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), «Афіліації» (А. Мехрабін), «Мотив влади», «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Яцюка);

Третя група – методики, що націлені на діагностику професійних мотивів: «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун), «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Професійна мотивація».

В процесі статистичної обробки отриманих результатів було здійснено кореляційний аналіз показників психолінгвістичної компетентності з

загальними та професійними мотивами студентів вищих навчальних закладів.

Було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методиками «Вміння слухати», «Вміння висловлювати свої думки», «Вміння переконувати інших», як показниками психолінгвістичної компетентності з показниками рівнів загальних мотивів (за методиками «Діагностика особливості на мотивацію до успіху», «Діагностика особливості на мотивацію до уникнення невдач», «Афіліації», «Мотив влади», «Академічна саморегуляція»), дані наведені у табл. 1.

Результати, наведені у табл. 1, показують, що показник психолінгвістичної компетентності «Вміння слухати» утворив статистично значущі кореляційні зв'язки із більшістю оцінок загальних мотивів (досягнення успіху, уникнення невдачі, причетності, запобігання знехтування, влади, ідентифікованого регулювання, власного спонукання).

Прямий взаємозв'язок з показником «Вміння слухати» утворили такі загальні мотиви як мотив досягнення успіху та уникнення невдачі, мотив причетності та запобігання знехтування, ідентифікованого регулювання та власного спонукання. Отже, чим вище у студентів бажання досягти успіху в навчанні, чи у будь якій іншій діяльності та бажання бути частиною соціальної групи, тим більше розвинене у них вміння виділяти з тексту, який вони прослуховують, тільки важливі для себе і наповнені змістом окремі слова або фрази. Такий зв'язок може виникати тому, що студенти, які бажують бути успішними, досягати своєї мети за будь яких умов, можуть виділяти інформативну, важливу для них інформацію з тексту, який був прослуханий та використовувати її для досягнення цієї мети. Також, вміння слухати інших, дуже важливо в соціалізації студентів. Плідне спілкування з людьми можливе лише за умов взаєморозуміння, а взаєморозуміння не можливе без уміння почути співрозмовника та виділити важливу інформацію з його мовлення.

Таблиця 1

Взаємозв'язок показників психолінгвістичної компетентності із загальними мотивами

Загальні мотиви	Показники психолінгвістичної компетентності					
	Вміння слухати		Вміння викладати думки		Вміння переконувати	
	r_{xy}	p	r_{xy}	p	r_{xy}	p
Досягнення успіху	0,342	< 0,01	0,264	< 0,01	0,321	< 0,01
Уникнення невдачі	0,121	< 0,05	-0,112	< 0,05	0,036	> 0,05
Причетності	0,167	< 0,01	0,274	< 0,01	0,411	< 0,01
Запобігання знехтування	0,434	< 0,01	0,043	> 0,05	0,023	> 0,05
Влади	-0,282	< 0,01	0,193	< 0,05	0,231	< 0,01
Зовнішнє регулювання	0,087	> 0,05	-0,112	< 0,05	0,092	> 0,05
Інтроєктоване регулювання	0,005	> 0,05	-0,250	< 0,01	0,011	> 0,05
Ідентифіковане регулювання	0,388	< 0,01	0,189	< 0,01	0,241	< 0,01
Власне спонукання	0,270	< 0,01	0,132	< 0,05	0,439	< 0,01

Очікуваним є кореляційний зв'язок внутрішньої мотивації (ідентифіковане регулювання, власне спонукання) з показником психолінгвістичної компетентності «Вміння слухати». Таким чином, чим більше студенти керовані власними мотивами, тим більше в них розвинене вміння якісно обирати інформацію до якої вони прислухаються. Даний зв'язок може виникати тому, що людина, яка звикла дотримуватися лише власного вибору, мотивована тільки своїми бажаннями та цілями вміє виділити з прослуханої інформації лише таку, що може бути корисною.

Показник психолінгвістичної компетентності «Вміння слухати», очікувано показав зворотній кореляційний зв'язок з мотивом влади. Отже, чим більше людина керована жагою до влади, тим менше вона прислухається до інформації, що йде від оточуючих. Такий взаємозв'язок, можна пояснити тим, що людина вмотивована лише бажанням лідерства та керуванням іншими, вважає, що не має потреби в порадах оточуючих. Тобто, інформація, яку дають оточуючі не має для даної людини інформативної цінності і прислухатися до неї вона не бачить сенсу.

Наведені в табл. 1 результати, дають можливість побачити, що показник психолінгвістичної компетентності «Вміння викладати думки» утворив статистично значущі кореляційні зв'язки із більшістю оцінок загальних мотивів (досягнення успіху, уникнення невдачі, причетності, влади, зовнішнього регулювання, інтроєктованого регулювання, ідентифікованого регулювання, власного спонукання).

Статистично значущий прямий взаємозв'язок із показником «Вміння викладати думки» встановили оцінки мотиву досягнення успіху, мотиву причетності, мотиву влади, ідентифікованого регулювання та власного спонукання. Отже, чим вище у студентів бажання досягти успіху в навчанні, чи у будь якій іншій діяльності, бажання бути частиною соціальної групи та вміння керуватися тільки власними ідеями та думками, тим більше розвинене в них вміння донести до оточуючих конкретну ідею або власну думку. Такий зв'язок може виникати тому, що студенти, які керовані прагненням досягти поставленої задачі, спрямовані на досягнення успіху в поставлених цілях та мають бажання бути причетними до соціальних груп, найчастіше, вміють формулювати свої думки таким чином, щоб донести до людей саме ту ідею чи думку, що було задумано. Також, вміння правильно донести свої думки до оточуючих, притаманне людям з високим рівнем мотиву влади, бо лідерство та керування людьми завжди передбачає здатність говорити так, щоб тебе почули.

Зворотній кореляційний зв'язок, очікувано, утворили показник психолінгвістичної компетент-

ності «Вміння викладати думки» з мотивом уникнення невдачі та зовнішніми мотивами (зовнішнє регулювання, інтроєктоване регулювання). Таким чином, чим більше у студентів страх до невдачі та бажання її уникнути, чим більше вони вмотивовані думками та порадами оточуючих, тим менше їх здатність викладати свої думки так, щоб донести їх до інших людей. Даний зв'язок може виникати тому, що студенти, керовані страхом перед невдачею та дотримуються тільки порад інших, мають страх висловлювати свої думки і тому не здатні формулювати їх так, щоб донести до слухачів.

Результати, наведені у табл. 1, показують наявність прямого статистично значущого кореляційного зв'язку показника психолінгвістичної компетентності «Вміння переконувати» із оцінками мотивів досягнення успіху, причетності, влади, ідентифікованого регулювання та власного спонукання. Отже, чим більше у студента бажання досягти успіху, бути причетним до соціальних груп та стати їх лідером, чим більше він керується своїми власними бажаннями та думками, тим більш вміло він залучає оточуючих прийняти свої ідеї та слідувати за ним. Такий кореляційний зв'язок можна пояснити тим, що студенти, які прагнуть досягти поставленої мети, яку вони самі для себе визначили, та мають мотиваційну спрямованість на досягнення успіху в поставлених завданнях, керовані жагою до влади, бажанням лідерства та контролюванням людей, повинні вміти зацікавити слухачів та схилити їх прийняти свої ідеї.

Було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за методиками «Вміння слухати», «Вміння висловлювати свої думки», «Вміння переконувати інших», як показниками психолінгвістичної компетентності з показниками рівнів професійних мотивів (в часовій трансспективі) (за методиками «Мотиви вибору професії» (ретроспективний аспект), «Мотивація навчання у ЗВО» (актуальний аспект), «Професійна мотивація» (потенційний аспект), дані наведені у табл. 2.

Результати статистичного аналізу, наведені в табл. 2, очікувано, показали прямий кореляційний зв'язок показників психолінгвістичної компетентності «Вміння слухати», «Вміння викладати думки» та «Вміння переконувати» з оцінками професійного мотиву прагнення творчої роботи (мотив вибору професії). Отже, чим вище в студента прагнення отримати цікаву, творчу роботу, тим краще в нього розвинене вміння обирати з усього почутого конкретно ту інформацію, що йому потрібна та здатність висловлювати свої думки таким чином, щоб його почули. Такий зв'язок може виникати тому, що студенти, які обирають професію за її цікавістю, змогу творчого розвитку, можливість принести в цей світ щось нове та потрібне, мають здатність формулювати свої

Таблиця 2

**Взаємозв'язок показників психолінгвістичної компетентності
із показниками професійних мотивів (в часовій транспективі)**

Професійні мотиви (в часовій транспективі)		Показники психолінгвістичної компетентності					
		Вміння слухати		Вміння викладати думки		Вміння переконувати	
		r_{xy}	p	r_{xy}	p	r_{xy}	p
Вибору професії (ретроспективний аспект)	Мотив вибору престижної професії	0,051	> 0,05	0,012	> 0,05	0,005	> 0,05
	Мотив вибору матеріальних благ	0,012	> 0,05	0,087	> 0,05	0,114	> 0,05
	Мотив прагнення творчої роботи	0,293	< 0,01	0,234	< 0,01	0,224	< 0,01
Навчання в ЗВО (актуальний аспект)	Мотив придбання знань	0,434	< 0,01	0,239	< 0,01	-0,264	< 0,01
	Мотив оволодіння професією	0,282	< 0,01	0,193	< 0,05	-0,167	< 0,01
	Мотив отримання диплома	0,012	> 0,05	0,112	> 0,05	0,031	> 0,05
Професійної діяльності (потенційний аспект)	Мотив власної праці	0,015	> 0,05	0,092	> 0,05	0,012	> 0,05
	Мотив соціальної значущості праці	0,483	< 0,01	0,396	< 0,01	0,345	< 0,01
	Мотив самоствердження у праці	0,031	> 0,05	0,012	> 0,05	0,087	> 0,05
	Мотив професійної майстерності	0,213	< 0,01	0,226	< 0,01	0,271	< 0,01

думки таким чином, щоб бути почутими іншими та передати свої думки та ідеї оточуючим. Також, такі студенти вміють чути та виділяти з почутої інформації важливі для себе та наповнені сенсом слова чи окремі фрази, що можуть бути корисними для рішення певної проблеми чи досягнення поставленої мети.

Наведені в табл. 2 результати, дають можливість побачити, що показники психолінгвістичної компетентності «Вміння слухати», «Вміння викладати думки» та «Вміння переконувати» утворили статистично значущі прямі взаємозв'язки з оцінками професійного мотиву придбання знань та професійного мотиву оволодіння професією (мотиви навчання в ЗВО). Таким чином, чим вище в студентів бажання отримати знання та професійну компетентність під час навчання, тим краще в них розвинена змога зрозуміло викладати свої думки, викликати цікавість до них в оточуючих, а також відокремлювати потрібну інформацію від усього почутого. Такий кореляційний зв'язок можна пояснити тим, що студенти, які вчаться в закладі вищої освіти заради отримання знань, які вони зможуть використовувати в своїй професійній кар'єрі, для яких професійні уміння мають більше значення, ніж просто наявність диплома, вміють, з почутого тексту, відокремити важливу для них інформацію, від тої, що не має значення та непотрібна на даний момент для рішення певної поставленої проблеми. Також, такі студенти вміють привернути увагу оточуючих своїми промовами, зацікавити слухачів та схилити їх прийняти свої ідеї та думки.

Результати, наведені у табл. 2, показують наявність прямого статистично значущого кореляційного зв'язку показників психолінгвістичної компетентності «Вміння слухати», «Вміння викладати

думки» та «Вміння переконувати» з оцінками професійного мотиву соціальної значущості праці та професійного мотиву професійної майстерності (мотив професійної діяльності). Отже, чим більше студента цікавить соціальна значущість обраної професії та рівень власної майстерності в обраній спеціальності, тим вище його вміння виділяти з тексту, який він прослуховує, важливі для себе і наповнені змістом слова, а також доносити до оточуючих конкретну ідею або власну думку. Даний взаємозв'язок можна пояснити тим, що студенти, для яких обрана професія є не тільки шляхом самоствердження, фінансового благополуччя та визнання, а засобом розвитку своєї спеціальності та суспільства взагалі, найчастіше, вміють правильно донести свої думки до оточуючих, переконати їх у правильності своїх ідей та вислухавши промови інших, відокремити потрібні для саморозвитку та розвитку власної професії слова, фрази чи навіть ідеї.

Висновки. У результаті дослідження виявлено взаємозв'язок між психолінгвістичною компетентністю та більшістю досліджених мотивів. Аналіз отриманих даних дозволяє дійти таких висновків:

– показники психолінгвістичної компетентності пов'язані з такими мотиваційними особливостями, як високий рівень мотиву досягнення успіху та низький рівень мотиву уникнення невдач, високий рівень мотиву причетності та низький рівень мотиву запобігання знехтування, високий рівень внутрішніх мотивів та низький рівень зовнішніх мотивів;

– з показниками психолінгвістичної компетентності пов'язані такі мотиваційні особливості як цікава, творча робота, отримання знань, оволодіння професією, соціальне значення труда та професійна майстерність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности : Учебник. Москва : МГУ, 1990. 367 с.
2. Белянин В. П. Введение в психолингвистику. Москва : ЧеРо, 1999. 128 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 2001. 368 с.
4. Зайцева О. О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів: дис. 053. Харків, 2020. 228 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
6. Кабановская Е. Ю. Изучение вербальных ассоциаций в психолингвистике. *Символ науки: международный научный журнал*. 2020. № 5. С. 139-140.
7. Калмыков Г. В. Передумови розвитку професійномовленневої діяльності майбутніх психологів. *Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* 2016. № 19/1. С 71-83.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 2003. 287 с.
9. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 307 с.
10. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Изд-во. Моск. ун-та, 1971. с. 13–39.
11. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва : МГУ, 1975.
12. Магомед-Эминов М. Ш., Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием. Москва : МГУ, 1991. 144 с.
13. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
14. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики. *Монография. Мосты. Журнал переводчиков*. 2020. № 4 (68). С. 76-78.
15. Серіков В. В. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу: психолінгвістичний вимір. *Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* 2016. № 19/1. С 160-173.
16. Ушакова Т.Н. Психолингвистика : учебник для вузов. Москва : Пер Сэ, 2006. 415 с.
17. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения : учебн. пособ. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 240 с.
18. McClelland D.C., Atkinson J.W. Methods of measuring human. Motives in fantasy, action and society. Princeton (NJ) : Van Nostrand, 1958. pp. 7–42.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. (1990) *Psikhologiya lichnosti : Uchebnik* [Personality Psychology: Textbook]. Moscow: MGU. (in Russian)
2. Belyanin V. P. (1999) *Vvedenie v psikholingvistiku* [Introduction to psycholinguistics]. Moscow: CheRo. (in Russian)
3. Vy`gotskij L. S. (2001) *My`shlenie i rech`* [Thinking and speech]. Moscow: Labirint. (in Russian)
4. Zaitseva O. O. (2020) *Motyvatsiini chynnyky rozvytku metakohnityvnoi aktyvnosti u strukturi akademichnoi samorehuliatzii studentiv* [Motivational factors of metacognitive activity development in the structure of students' academic self-regulation] (PhD dys.) Kharkiv
5. Il`in E. P. (2002) *Motivacziya i motivy` : uchebnoe posobie* [Motivation and motives: a textbook]. St. Petersburg: Peter. (in Russian)
6. Kabanovskaia E. Yu. (2020) *Yzuchenye verbalnykh assotsyatsyi v psykholynhvystyke*. [Study of verbal associations in psycholinguistics]. *Symbol of science: an international scientific journal*, vol. 5. pp. 139-140.
7. Kalmykov H. V. (2016) *Peredumovy rozvytku profesiinomovlennievoi diialnosti maibutnikh psykhologiv* [Prerequisites for the development of professional speech activities of future psychologists]. *Coll. Science. Proceedings of «Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»*, vol. 19, no. 1, pp. 71-83.
8. Leont`ev A. A. (2003) *Osnovy` psikholingvistiki* [The basics of psychoellinguistics]. Moscow: Smysl. (in Russian)
9. Leont`ev A. A. (1969) *Psikholingvisticheskie ediniczy` i porozhdenie rechevogo vy`skazy`vaniya* [Psycholinguistic units and the generation of speech utterance]. Moscow: Nauka. (in Russian)
10. Leont`ev A. N. (1971) *Potrebnosti, motivy` i e`moczii*. [Needs, motives and emotions]. Moscow: Mosk. un-ta, pp. 13–39. (in Russian)
11. Luriya A. R. (1975) *Osnovny`e problemy` nejrolingvistiki* [The main problems of neurolinguistics]. Moscow: MGU. (in Russian)

12. Magomed-E`minov M. Sh., Vasil`ev I.A. (1991) *Motivacziya i kontrol` za dejstviem* [Motivation and control over action]. Moscow: MGU. (in Russian)
13. Maslou A. G. (1999) *Motivacziya i lichnost`* [Motivation and personality]. St. Petersburg : Evraziya. (in Russian)
14. Pyshchalnykova V.A. (2020) Ystoryia y teoriiia psykholynhvystyky [History and theory of psycholinguistics]. *Monograph. Bridges. Journal of Translators*. vol. 4, no. 68, pp. 76-78.
15. Serikov V. V. Pedahohichna maisternist vykladacha vshchoho navchalnoho zakladu: psykholynhvistychnyi vymir [Pedagogical skill of a higher education teacher: psycholinguistic dimension]. *Coll. Science. Proceedings of «Pereyaslav-Khmelnysky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»*, vol. 19, no. 1, pp. 160-173.
16. Ushakova T.N. (2006) *Psikholingvistika : uchebnik dlya vuzov* [Psycholinguistics: a textbook for universities]. Moscow: Per Se. (in Russian)
17. Khekkhauzen X. (2001) *Psikhologiya motivaczii dostizheniya : uchebn. posob* [Psychology of achievement motivation: textbook. allowance.]. St. Petersburg: Rech. (in Russian)
18. McClelland D.C., Atkinson J.W. (1958) *Methods of measuring human. Motives in fantasy, action and society*. Princeton (NJ) : Van Nostrand

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Малхазов О. Р.

*доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології особистості*

*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*

вул. Андріївська, 15, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-7312-5830

Alexander.malkhazov@gmail.com

Ключові слова: *суперкластери
якостей, рефлексивні профілі,
діагностичні маркери,
поведінкові прояви.*

Стаття присвячена проблемі розвитку емоційної стійкості у соціально-психологічному супроводі. Висунуто припущення щодо існування значущих зв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками особистості і особливостями подолання нею емоційно несприятливих ситуацій. За результатами емпіричного дослідження виявлено три суперкластери якостей, на основі яких розроблено типологію емоційних профілів особистості та виокремлено шість типів профілів осіб з різним потенціалом розвитку емоційної стійкості. На основі суперкластера рефлексивності виокремлено два типи профілів респондентів: схильні та не схильні до рефлексивності. Встановлено, що у осіб, схильних до рефлексивності, достовірно нижчі показники гіпертимності, комунікабельності та циклотимності, водночас вони більш тривожні, дистимічні, емотивні та збудливі. Емпірично виділено чотири підтипи осіб, схильних до рефлексивності: гіпертимно-домінантні, активно-імпульсивні, рефлексивно-тривожні, нейротично-застрягаючі. Для типу профілю з низьким рівнем рефлексивності виділено три підтипи: гіпертимно-імпульсивний, активно-збалансований та емотивно-педантичний. Описано індивідуальні характеристики та особливості поведінкових проявів осіб з високою і низькою рефлексивністю, які варто враховувати у процесі супроводу. Виокремлено діагностичні маркери профілів рефлексивності, які можуть застосовуватись для експрес діагностики. До маркерів профілю осіб, схильних до рефлексії, віднесено такі: прагнення контролю і аргументації; слабкість механізмів психологічного захисту (насамперед витіснення); низька комунікабельність; прояви тривожності і нестабільності у емоційно значущих ситуаціях та тяжіння до правил, ритуалів, традицій і усталених моделей поведінки (як захисний механізм). До діагностичних маркерів типу профілю «не схильних до рефлексивності» віднесено: готовність приймати на віру недостовірну інформацію, якщо вона відповідає очікуванням; відмову від планування своїх дій і прогнозування їх наслідків; імпульсивність і агресивність у просуванні своїх переконань; авантюризм, готовність до ризику.

REFLEXIVENESS AS DEVELOPMENT FACTOR OF INDIVIDUAL'S EMOTIONAL RESILIENCE

Malkhazov O. R.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor;
Chief Researcher of the laboratory of social psychology of personality
Institute of Social and Political Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Andriivska str., 15, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7312-5830
Alexander.malkhazov@gmail.com*

Key words: *quality superclusters, reflexive profiles, diagnostic markers, behavioral manifestations.*

The article is dedicated to the problem of emotional resilience development in socio-psychological assistance. The assumption of the existence of significant connections between individual psychological characteristics of an individual and specifics of overcoming emotionally adverse situations was made. According to the results of empirical research, three superclusters of qualities, based on which the typology of emotional profiles of an individual were developed and six types of personas with different potential for the development of emotional resilience were defined. On the basis of a supercluster of reflexiveness, two types of respondents' profiles were defined: those who are prone to reflexiveness and those who are not. It was found that individuals who are prone to reflexiveness have lower indicators of hyperthymic, people skills, and cyclothymic, while being more anxious, dysthymic, emotive, and excitable. Empirically four subtypes of individuals who are prone to reflexiveness: hyperthymic-dominant, active-impulsive, reflexive-anxious, neurotic-stuck. For types with low levels of reflexiveness, three subtypes were defined: hyperthymic-impulsive, active-balanced, and emotive-pedantic. Individual characteristics and specifics of behavioural manifestations of individuals with high and low reflexiveness, which need to be considered in the assistance process, were described. Diagnostic markers of reflexiveness profiles, that can be applied for express diagnostics, were defined. Markers of the profile of individuals who are prone to reflexiveness were defined: the desire of control and argumentation; weakness of mechanisms of psychological protection (foremost, repression); low people skills; manifestations of anxiety and inclination towards rules, rituals, traditions, and established behavioural models (as protective mechanism). Markers of profile of individuals that are "not prone to reflexiveness": readiness to believe in unreliable information, if it meets the expectations; refusal to plan their actions and predict their consequences; impulsiveness and aggressiveness in promotion of their beliefs; adventurism, readiness to risk.

Постановка проблеми. Емоційне напруження в українському суспільстві, спровоковане російською агресією та накопиченням проблем переселенців, комбатантів і членів їх родин, останнім часом поглибилось через пандемію COVID-19. Про негативні тенденції та зниження психологічного здоров'я українців свідчать останні дослідження психологів [1].

У сучасній соціально-психологічній науці накопичено багато емпіричного матеріалу, зібраного у процесі надання допомоги особам, які адаптуються

до викликів соціального середовища. Водночас дослідження чинників розвитку емоційної стійкості (ЕС) у соціально-психологічному супроводі осіб, які потребують психологічної допомоги, залишаються поза увагою науковців. Одним із таких чинників, на нашу думку, є здатність клієнта до рефлексивності.

Метою статті є емпіричне обґрунтування типів рефлексивних профілів особистості та визначення потенціалу рефлексивності для розвитку емоційної стійкості у процесі соціально-психологічного супроводу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Підвищення ефективності соціально-психологічного супроводу розвитку ЕС осіб під час переходу до умов мирного життя можна досягти за рахунок розробки та впровадження індивідуалізованих протоколів, які забезпечують успішність контролю та реалізації адекватних моделей поведінки у процесі взаємодії. В основу нашого дослідження покладено уявлення про те, що виявлення рефлексивного профілю клієнта дасть змогу психологу вибудувати супровід розвитку емоційної стійкості з урахуванням його потенційних можливостей.

Аналіз досліджень, присвячених контролю емоцій та емоційних станів у роботах зарубіжних [2; 3; 4 та ін.], російських [5; 6; 7; 8 та ін.] та українських [9; 10; 11 та ін.] авторів, дає підстави припускати існування значущих зв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками особистості і особливостями подолання нею емоційно несприятливих ситуацій. Водночас застосування діагностичних процедур, які дають змогу скласти уявлення про індивідуально-психологічні ресурси розвитку ЕС особистості, як то здатності клієнта до антиципації й розрізнення власних емоційних станів, до рефлексії мотивації емоційних проявів та їх впливу на якість життя, особистісні акцентуації тощо в умовах супроводу є доволі складним, а почасти й взагалі не можливим.

Відтак постає завдання пошуку способів експрес-діагностики, одним із шляхів вирішення якого, на нашу думку, є встановлення маркерів, які б давали змогу визначити психологічний і психофізіологічний ресурс особи.

Дизайн дослідження, спрямованого на виявлення таких маркерів, передбачав: а) виокремлення особистісних якостей, які зумовлюють розвиток ЕС; б) відбір стандартизованих діагностичних методик для емпіричного дослідження чинників емоційної стійкості; в) статистичну обробку масиву емпіричних даних з метою визначення кластерів якостей, які зумовлюють ЕС особистості; г) виокремлення діагностичних маркерів, за якими можна було б типологізувати клієнтів і прогнозувати їх потенціал розвитку ЕС. На основі аналізу результатів попередніх досліджень [3; 5; 6; 7; 10 та ін.] ми виокремили 24 особистісні риси, які згадувались науковцями як такі, що тією чи тією мірою пов'язані з ЕС особистості. Для їх діагностування були обрані опитувальники: Я. Стреляу, Л. Терстоуна, К. Леонгарда – Г. Шмишека та Г. Айзенка [12]. Дослідження проводилось на вибірці у 485 осіб віком від 18 до 36 років. Отримані результати оброблялись за допомогою статистичної програми «R» [13; 14].

За результатами обробки масиву емпіричних даних було отримано три базові супер-кластери

якостей, на основі яких розроблено типологію емоційних профілів особистості та виокремлено шість типів профілів осіб з різним потенціалом розвитку емоційної стійкості. Одним із цих супер-кластерів виявився супер-кластер рефлексивності, відповідно було виокремлено два типи профілів респондентів: схильні та не схильні до рефлексивності. Розглянемо детальніше індивідуальні особливості респондентів, які відносяться до виокремлених типів.

Зауважимо, що виокремити надійні маркери для розпізнавання профілю з середніми показниками рефлексивності видається проблематичним. Відтак далі аналізуватимемо типи профілів респондентів з високим + достовірно вищим за середній (В) та низьким + достовірно нижчим за середній (Н) рівнями рефлексивності.

Результати порівняльного аналізу цих типів профілів (рис. 1, 2) дають підстави стверджувати, що у осіб з високим рівнем рефлексивності, на відміну від осіб з низьким, **достовірно нижчі** показники: 16 – гіпертимності ($P < 0,05$); 10 – комунікабельності та 19 – циклотимності ($P < 0,01$); **достовірно вищими** виявились показники: 18 – тривожності та 17 – дистимічності; 21 – емотивності та 15 – збудливості ($P < 0,01$).

На основі аналізу емоційного профілю респондентів, схильних до рефлексивності, з високою ймовірністю можна очікувати знижену потребу у комунікації, перепади настрою від активності до пасивності, тривожності та нестабільності поведінки, вразливості, бажання контролювати ситуацію та отримувати аргументовану інформацію, що слід враховувати психологу при плануванні соціально-психологічного супроводу та стимулюванні розвитку емоційної стійкості.

Представлена на рис. 3 факторно-кореляційно-кластерна модель профілю респондентів з високим рівнем рефлексивності дала змогу виділити чотири підтипи осіб, схильних до рефлексивності, а саме: гіпертимно-домінантні (С20), активно-імпульсивні (С15), рефлексивно-тривожні (С16), нейротично-застрягаючі (С18).

Перший підтип (С20), позначений нами як **гіпертимно-домінантний**, характеризується вираженими збудливістю, рухливістю, домінантністю, гіпертимністю при середніх показниках врівноваженості, дистимічності, екстра-інтроверсії.

Відтак у процесі соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості від гіпертимно-домінантних клієнтів варто очікувати:

- високої працездатності та уміння швидко переключатись з одного виду діяльності на інший;
- здатності на перших етапах взаємодії з опонентом виявляти витримку та врівноваженість (як захисний механізм);

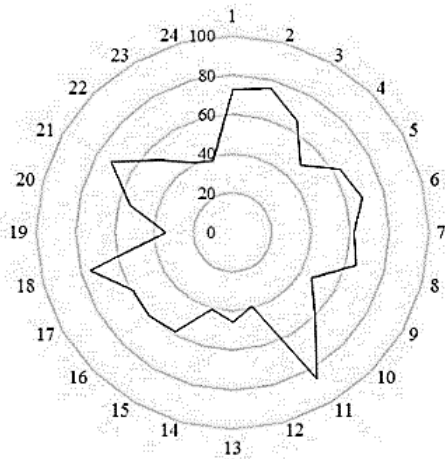


Рис. 1. Психологічний профіль осіб з високим рівнем рефлексивності (11)

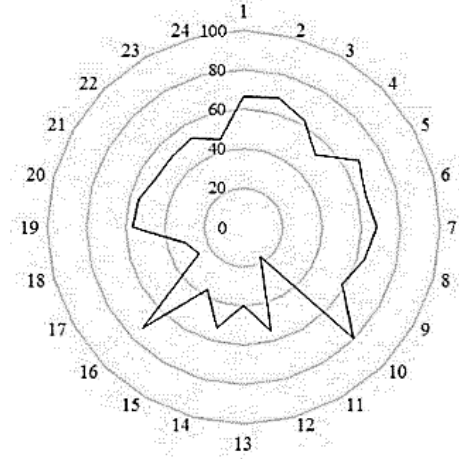


Рис. 2. Психологічний профіль осіб з низьким рівнем рефлексивності (11)

Примітка: Коло від 0 до 20 % відповідає низькому рівню прояву досліджуваного показника (Н); з позначкою 20 – 40% – значенням нижчим за середнє (НзС); від 40 до 60% – середньому значенню (Ср.); – 60 – 80% – вище за середнє (ВзС), а від 80 – 100% – високому значенню (В).

Умовні позначення: показники за опитувальниками: Я. Стрелю: 1 – сила нервових процесів збудження, 2 – сила нервових процесів гальмування, 3 – рухливість нервових процесів, 4 – баланс нервових процесів за силою збудження; Л. Терстоуна: 5 – активність, 6 – фізична активність, 7 – імпульсивність, 8 – домінантність, 9 – врівноваженість, 10 – комунікабельність, 11 – рефлексивність; К. Леонгарда – Г. Шмишека: 12 – демонстративність, 13 – педантичність, 14 – застрягання, 15 – збудливість, 16 – гіпертимність, 17 – дистимічність, 18 – тривожність, 19 – циклотимність, 20 – екзальтованість, 21 – емотивність; Г. Айзенка: 22 – екстраверсія-інтроверсія, 23 – нейротизм, 24 – шкала неправди.

– неспроможності тривалий час зберігати рівновагу та витримку;

– прагнення нав'язувати своє бачення та свої погляди у межах, які дозволяє партнер по взаємодії.

Другому підтипу (С15) названому **активно-імпульсивним**, властиві висока активність, гальмування та імпульсивність на тлі середніх здатностей до комунікації і правдивості.

У процесі соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості осіб цього підтипу слід очікувати:

- високої працездатності та браку стриманості;
- мінливості настрою та проблем у комунікації;
- відвертості у взаємодії із значущими іншими.

Третій підтип (С16) був названий **рефлексивно-тривожним**. Особам з таким профілем властиві високі рефлексивність і здатність до фізичної активності, виражені емотивність і тривожність при середній вираженості збудливості і педантизму.

Обираючи заходів соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості для осіб з таким підтипом варто враховувати, що вони:

– схильні до самоспостереження, попереднього планування, але не завжди реалізують заплановане; надають перевагу діяльності, яка вимагає м'язових зусиль та значних енергетичних затрат;

– прагнуть дотримуватись правил, ритуалів, традицій та тяжіють до звичних моделей взаємодії (захисний механізм);

– чутливі і вразливі аж до реактивної депресії внаслідок душевних потрясінь.

Для четвертого підтипу (С18) – **нейротично-застрягаючого** – характерні середні показники застрягання та екзальтованості на тлі низьких демонстративності та нейротизму.

У соціально-психологічному супроводі розвитку емоційної стійкості осіб цього підтипу варто очікувати:

– авантюрних дій у емоційно несприятливих ситуаціях (як захисний механізм) та низької здатності до витіснення негативних спогадів;

– часті зміни гіпертимних і дистимічних станів, при цьому у дистимічній фазі можливі пригніченість та уповільнення мисленневих процесів;

– проявів грубості та егоїзму на тлі альтруїстичних спонукань (як захисний механізм).

Узагальнюючи аналіз поведінкових проявів респондентів з високою здатністю до рефлексивності можна виокремити **діагностичні маркери**, за якими психолог може розпізнати осіб з цим типом профілю. До таких маркерів відносимо:

– прагнення контролю і аргументації;

– слабкість механізмів психологічного захисту (насамперед витіснення);

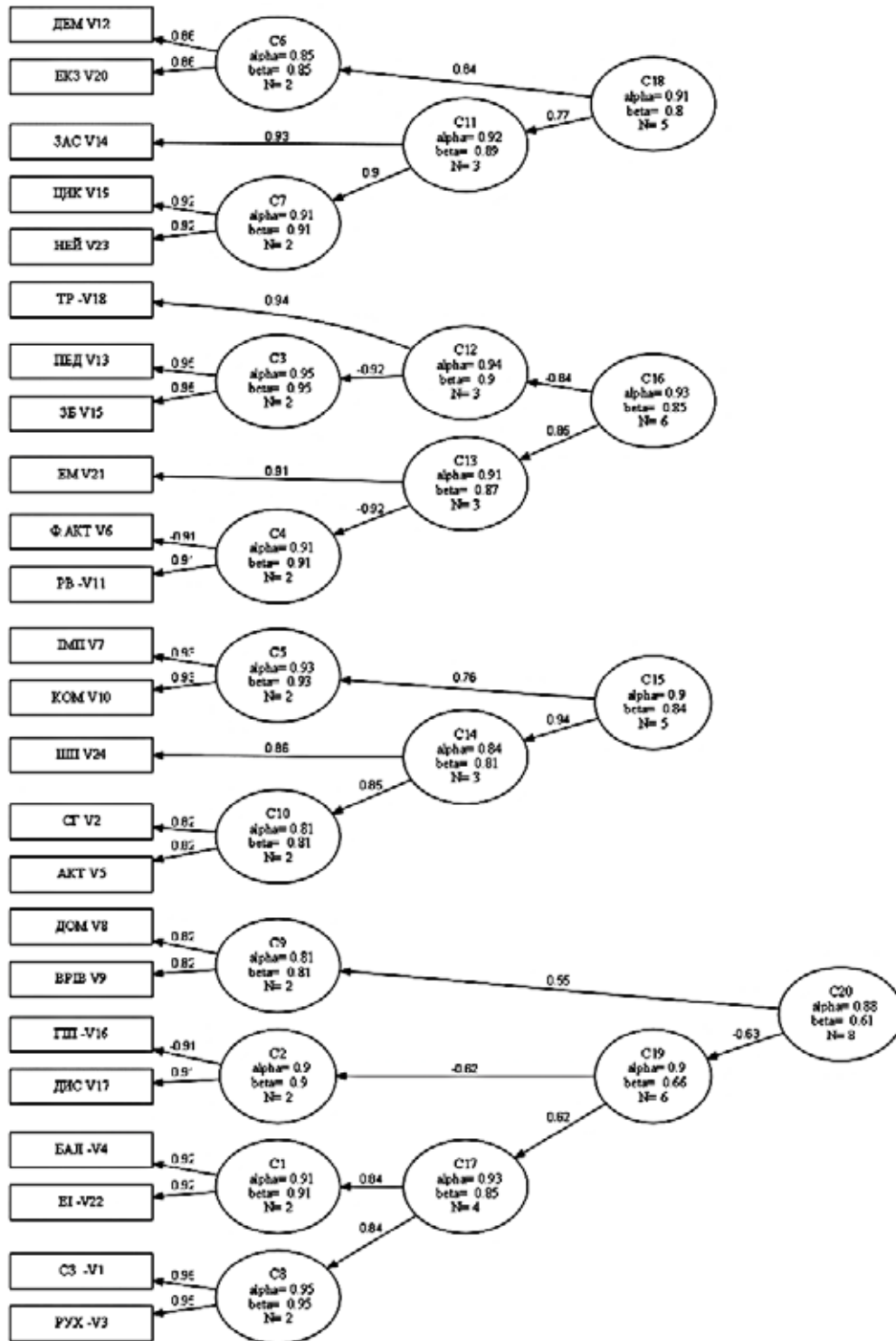


Рис. 3. Факторно-кореляційно-кластерна модель профілю осіб з високим рівнем рефлексивності

Примітка: Факторно-кореляційно-кластерна модель, побудована за методом R програми [13; 14]

Умовні позначення: C1 – C21 – номери кластерів; α – коефіцієнт альфа Кронбаха; β – коефіцієнт ризику; 0,74 на стрілочках, які, наприклад, ведуть до V7, V8 – коефіцієнти кореляції (r), надійність всіх r на рівні не нижчому за $P < 0,05$; N – загальна кількість рис, які входять до складу відповідного кластеру; опитувальники: Я. Стреляу: V1 – сила нервових процесів збудження, V2 – сила нервових процесів гальмування, V3 – рухливість нервових процесів, V4 – баланс нервових процесів за силою збудження; Л. Терстоуна: V5 – активність, V6 – фізична активність, V7 – імпульсивність, V8 – доміантність, V9 – врівноваженість, V10 – комунікабельність, V11 – рефлексивність; К. Леонгарда – Г. Шмишека: V12 – демонстративність, V13 – педантичність, V14 – застрягання, V15 – збудливість, V16 – гіпертимність, V17 – дистимічність, V18 – тривожність, V19 – циклотимність, V20 – екзальтованість, V21 – емотивність; Г. Айзенка: V22 – екстраверсія-інтроверсія, V23 – нейротизм, V24 – шкала неправди.

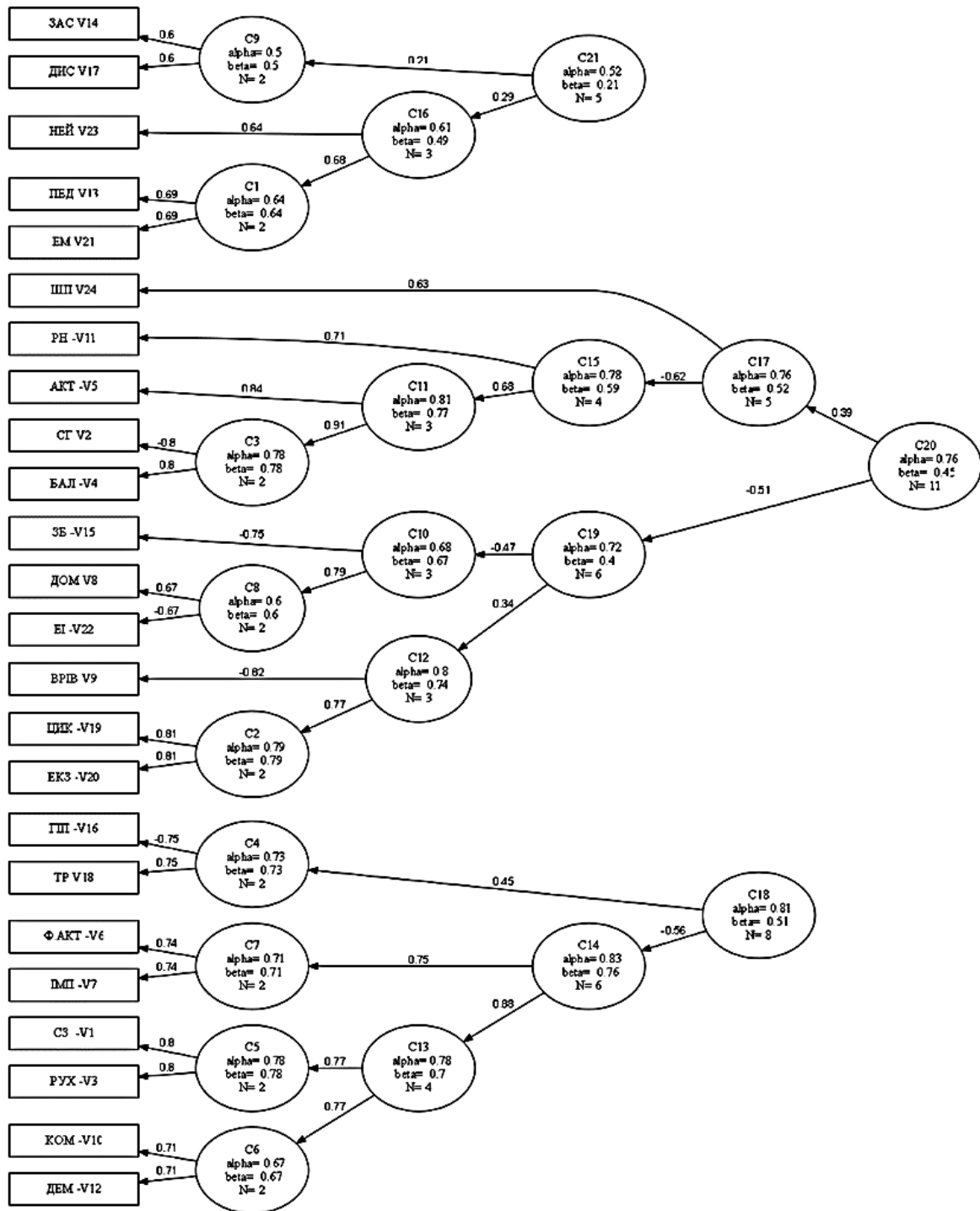


Рис. 4. Факторно-кореляційно-кластерна модель типу профілю осіб з низьким рівнем рефлексивності

Примітка: Факторно-кореляційно-кластерна модель побудована за методом R програми [13; 14].

Умовні позначення: C1 – C21 – номери кластерів; α – коефіцієнт альфа Кронбаха; β – коефіцієнт ризику; 0,74 на стрілочках, які, наприклад, ведуть до V7, V8 – коефіцієнти кореляції (r), надійність всіх r на рівні не нижчому за $P < 0,05$; N – загальна кількість рис, які входять до складу відповідного кластеру; опитувальники: Я. Стрелая: V1 – сила нервових процесів збудження, V2 – сила нервових процесів гальмування, V3 – рухливість нервових процесів, V4 – баланс нервових процесів за силою збудження; Л. Терстоуна: V5 – активність, V6 – фізична активність, V7 – імпульсивність, V8 – доміантність, V9 – врівноваженість, V10 – комунікабельність, V11 – рефлексивність; К. Леонгарда – Г. Шмишека: V12 – демонстративність, V13 – педантичність, V14 – застрягання, V15 – збудливість, V16 – гіпертимність, V17 – дистимічність, V18 – тривожність, V19 – циклотимність, V20 – екзальтованість, V21 – емотивність; Г. Айзенка: V22 – екстраверсія-інтроверсія, V23 – нейротизм, V24 – шкала неправди.

- низька комунікабельність;
- прояви тривожності і нестабільності у емоційно значущих ситуаціях та тяжіння до правил, ритуалів, традицій і усталених моделей поведінки (як механізм захисту).

На основі отриманої факторно-кореляційно-кластерної моделі типу профілю з низьким рівнем рефлексивності (рис. 4) можна виділити три підтипи: гіпертимно-імпульсивний (C18), активно-збалансований (C20) та емотивно-педантичний (C21).

Перший підтип (C18) – **гіпертимно-імпульсивний** – характеризується вищими за середній рівень показниками комунікабельності, рухливості нервових процесів, сили нервових процесів збудження, імпульсивності, гіпертимності, фізичної активності при середніх показниках демонстративності та низькій тривожності.

Другому підтипу (C20) – **активно-збалансованому** – властиві: вищий за середній рівень активності, сили нервових процесів гальмування та доміантності; середній рівень врівноваженості, циклотимності, фізичної активності, правдивості, демонстративності та екзальтованості; низький рівень збудливості, рефлексивності, балансу нервових процесів (зміщений у бік сили збудження) та екстраверсії.

Третій підтип (C21) – **емотивно-педантичний** – вирізняється середніми показниками емотивності, педантичності, нейротизму і застрягання та нижчим за середній рівнем дистимічності.

Узагальнивши викладене можна виокремити характерні поведінкові прояви клієнтів з низькою рефлексивністю, які варто враховувати у процесі соціально-психологічного супроводу, зокрема:

- низький рівень здатності до взаємодії, особливо з малознайомими;
- здатність тривалий час протидіяти часто повторюваним зовнішнім подразненням підвищеної сили та швидко переключатись з одного виду діяльності на інший;
- імпульсивно-агресивні реакції, дратівливість, нестриманість, перепади настрою,

авантюрні дії, прагнення отримувати задоволення від екстремальних ситуацій;

- небажання аналізувати власні вчинки, контролювати їх наслідки;

- прагнення нав'язувати своє бачення, домінування (як захисний механізм для маскуванню власної невпевненості);

- чутливість до особистих емоційних переживань і вихід за рамки наперед визначених обмежень (як захисний механізм).

До **діагностичних маркерів** типу профілю «не схильних до рефлексивності» відносимо:

- готовність приймати на віру недостовірну інформацію, якщо вона відповідає очікуванням;

- відмова від планування своїх дій і прогнозування їх наслідків;

- імпульсивність і агресивність у просуванні своїх переконань;

- авантюризм, готовність до ризику.

Висновки.

Підвищення ефективності соціально-психологічного супроводу розвитку ЕС можна досягти за рахунок розробки і впровадження моделей супроводу, орієнтованих на індивідуалізацію протоколів та стратегій. Однією з таких моделей є урахування емоційного профілю клієнта при виборі стратегії розвитку емоційної стійкості особи.

Одним із чинників розвитку емоційної стійкості є особистісний потенціал рефлексивності. Запропонований метод побудови факторно-кореляційно-кластерної моделі за типами профілю рефлексивності дав змогу визначити поведінкові прояви осіб з високою і низькою рефлексивністю, які варто враховувати у роботі з клієнтом. Виокремлені діагностичні маркери для осіб з різними профілями рефлексивності стануть у пригоді як інструменти експрес діагностики.

Перспективи подальших досліджень вбачаються нами у розробці та апробації впровадження маркерів різних типів профілів для створення індивідуально орієнтованих протоколів соціально-психологічного супроводу розвитку емоційної стійкості та відбору ефективних стратегій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару “Горизонти посттравматичного особистісного життєтворення”, м. Київ, 2020. https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/Static/Horizons_of_post-traumatic_personal_life-creation.pdf
2. Hay I., Ashman A.F. The development of adolescents' emotional stability and general selfconcept: the interplay of parents, peers, and gender // International journal of disability, development and education. 2003. No. 50 (1). P. 77-91.
3. Craik K.H. Personality research methods: An historical perspective // Journal of personality. – 2007. – № 54. – P. 18–51.
4. Wong P.T.P. The resource-congruence model of coping and the development of the Coping Schema Inventory. / P.T.P. Wong, G.T. Reker, E. Peacock // Handbook of Multicultural perspectives on stress and coping / Ed. by P. T.P. Wong, L.C.J. Wong. – New York, NY : Springer, 2006. – P. 223-283.

5. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Изд-во Казанского университета, 1987. 262 с.
6. Бодров В.А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса / Справляющее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 235–256.
7. Дементьева И.М. Личностные детерминанты психологической устойчивости у спортсменов высокой квалификации, занимающихся регби-7. *Актуальные вопросы физической культуры и спорта*. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма». Краснодар 2019. Том: 21. С. 85-92.
8. Широкоступова А.О. Эмоциональная устойчивость как психологический феномен. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2016. № 4. С. 45-52.
9. Аршава І.Ф. Психічні стани як форми концентрованого прояву емоційної стійкості й емоційної вразливості. *Медицинская психология* № 3' 2012 г. С. 3-11.
10. Малхазов О. Р. Чинники нейротизму і тривожності особистості в соціально-психологічному супроводі розвитку емоційної стійкості Зб. наук. статей ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. *Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки»*. Вип. (1-2) 13-14. К. КиМУ, 2019. – С. 274–297. https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/zbirnyk_zmist_13.pdf
11. Рева О.М. Емоційна стійкість в контексті подолання професійного стресу працівників правоохоронних органів. Зб. мат. круглого столу: *Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів* : матеріали круглого столу (в авторській редакції) – Кривий Ріг, 2017. – С. 204-207.
12. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Р.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Метод. посібник. – К.:НДЦ ГП ЗСУ, 2011. – 281 с.
13. Revelle, W. Hierarchical Cluster Analysis and the Internal Structure of Tests. *Multivariate Behavioral Research*, 1979, 14, 57-74.
14. Revelle, W. and Zinbarg, R. E. Coefficients alpha, beta, omega and the glb: comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 2009.

REFERENCES

1. *Materialy Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru "Horyzonty posttravmatychnoho osobystisnoho zhyttietvorennia"* (2020). https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/Static/Horizons_of_post-traumatic_personal_life-creation.pdf. [in Ukrainian].
2. Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International journal of disability, development and education*, 50(1), 77-91.
3. Craik, K.H. (1986). Personality research methods: An historical perspective. *Journal of Personality*, 54(1), 18-51.
4. Wong, P. T., Reker, G. T., & Peacock, E. J. (2006). A resource-congruence model of coping and the development of the coping schema inventory.
5. Abolin L.M. (1987). *Psichologicheskie mehanizmy emotsionalnoy ustoychivosti cheloveka* [Psychological mechanisms of human emotional stability]. Izd-vo Kazanskogo universiteta. [in Russian].
6. Bodrov V.A. (2008), *Lichnostnaya determinatsiya razvitiya i preodoleniya psichologicheskogo stressa* [Personal determination of development and overcoming psychological stress]. In *Sovladayushcheye povedeniye. Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy* / Pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukovoy, E. A. Sergienko. – М.: Изд-во «Institut psihologii RAN», S. 235–256. [in Russian].
7. Dementeva I.M. (2019). *Lichnostnyie determinanti psichologicheskoy ustoychivosti u sportsmenov vyisokoy kvalifikatsii, zanimayushchysya regbi-7*. [Personal determinants of psychological stability in highly qualified athletes involved in rugby-7]. *Aktualnyie voprosyi fizicheskoy kulturyi i sporta*. FGBOU VO «Kubanskiy gosudarstvenniy universitet fizicheskoy kulturyi, sporta i turizma». Krasnodar. Tom: 21. S. 85-92. [in Russian].
8. Shirokostupova A.O. (2016). *Emotsionalnaya ustoychivost kak psichologicheskii fenomen*. [Emotional stability as a psychological phenomenon]. *Istoriko-kriticheskie obzoryi i sovremennyye issledovaniya. Psihologiya* (21). S. 45-52. [in Russian].
9. Arshava I.F. (2012). *Psikhichni stany yak formy kontsentrovanoho proiavu emotsiinoi stiikosti y emotsiinoi vrazlyvosti*. [Mental states as forms of concentrated manifestation of emotional stability and emotional vulnerability]. *Medytsynskaia psikhologiya* № 3 2012h. S. 3-11. [in Ukrainian].

10. Malkhazov O.R. (2019). *Chynnyky neirotyzmu i tryvozhnosti osobystosti v sotsialno-psykholohichnomu suprovodi rozvytku emotsiinoi stitkosti* [The Causes of Neuroticism and Anxiety of an Individual in Social Psychological Assistance of the Development of Emotional Resilience]. Zb. nauk. statei PZVO «Kyivskyi mizhnarodnyi universytet» y Instytutu sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. Seriia: «Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky». Vyp. (1-2) 13-14. K. KyMU. – S. 274–297. https://kymu.edu.ua/upload/pdf_files/zbirnyk_zmist_13.pdf [in Ukrainian].
11. Reva O.M. (2017). *Emotsiina stitkist v konteksti podolannia profesiinoho stresu pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv*. [Emotional resilience in the context of overcoming the professional stress of law enforcement officers]. Zb. mat. kruhloho stolu: *Psykholohichni zasady zabezpechennia sluzhbovoi diialnosti pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv* : materialy kruhloho stolu (v avtorskii redaktsii) – Kryvyi Rih. S. 204-207. [in Ukrainian].
12. Kokun O.M., Pishko I.O., Lozinska R.S., Kopanytsia O.V., Malkhazov O.R. (2011). *Zbirnyk metodyk dlia diahnostryky psykholohichnoi hotovnosti viis-kovosluzhbovtiv viiskovoi sluzhby za kontraktom do diialnosti u skladi myro-tvorchykh pidrozdiliv: Metodychnyi posibnyk* [Collection of methods for diagnosing the psychological readiness of military servicemen under contract to work as part of peacekeeping units: Methodical manual]. – K.: NDTs HP ZSU. [in Ukrainian].
13. Revelle, W. (1979). Hierarchical Cluster Analysis and the Internal Structure of Tests. *Multivariate Behavioral Research*, 14, 57-74.
14. Revelle, W. and Zinbarg, R. E. (2009) Coefficients alpha, beta, omega and the glb: comments on Sijtsma. *Psychometrika*.

УДК 159.9:378/.811.111+37.09
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-7>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Орлова Н. В.

*магістрантка кафедри психології,
психологічного факультету,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
б-р Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна
orcid.org/0000-0001-6228-0085
orlanvla@ukr.net*

Шавровська Н. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького
б-р Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна
orcid.org/0000-0003-1302-7168
shavrovska.natalia@gmail.com*

Ключові слова: *тривожність, ситуативна тривожність, запам'ятовування, методика «оберненого» навчання, ментальні карти, навчання іноземних мов, студенти немовних спеціальностей*

Формування іншомовної компетенції студентів пов'язане з певними психологічними чинниками, що можуть гальмувати навчальний процес і демотивувати студентів під час навчання, а також психолого-педагогічними складовими, які здатні корегувати процес формування іншомовної компетенції. Визначення, вивчення і узагальнення природи і способів урахування впливу психологічних факторів на процес навчання іноземної мови і формування іншомовної компетенції в межах створення психолого-педагогічних умов сприятиме не лише глибшому розумінню цих процесів, але й покращенню результатів. У статті було проаналізоване дослідження педагогічного впливу методів і форм роботи, впроваджених з урахуванням психологічних чинників формування іншомовної компетенції на якість формування лексичної компетенції як складової іншомовної компетенції в процесі навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. Гіпотеза про те, що створення належних психолого-педагогічних умов з урахуванням у навчальному процесі психологічних чинників і використання методики «оберненого» навчання і роботи з технікою ментального мапування у процесі навчання іноземної мови знижують рівень ситуативної тривожності і покращують успішність і результати навчання, була доведена позитивними результатами дослідження. Було показано, що студенти з експериментальної групи, які впродовж роботи над темою опрацьовували навчальний матеріал за умовами «оберненого» навчання, а також розробляли власні ментальні карти на базі тематичного лексичного матеріалу, продемонстрували зниження рівня ситуативної тривожності та кращу успішність і володіння матеріалом. В результаті дослідження було виявлено, що зменшення рівня ситуативної тривожності у студентів контрольної групи за середнім значенням склало лише 2,41, тоді коли у студентів експериментальної групи цей показник становив 10,22, що є суттєво більшим. Також, середнє значення тестової

оцінки у студентів експериментальної групи виявилось вище на 0,6 бала, що свідчить про кращий загальний рівень опанування лексичного матеріалу і сформованості лексичної компетенції як складової іншомовної компетенції студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти. За результатами дослідження було підсумовано, що використання на заняттях з іноземної мови ментальних карт і впровадження методики «оберненого» навчання допоможе знизити рівень ситуативної тривожності на заняттях і покращити запам'ятовування й відтворення лексичного матеріалу, тим самим підвищуючи ефективність навчального процесу і результативність у формуванні як лексичної компетенції, так й іншомовної компетенції студентів немовних спеціальностей.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Orlova N. V.

*Postgraduate Student in Psychology,
Department of Psychology,
Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor,
Foreign Languages Chair
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
Shevchenko Boulevard, 81, Cherkasy, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6228-0085
orlanvla@ukr.net*

Shavrovska N. V.

*Ph. D. (Psychology), Associate Professor,
Department of Psychology
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
Shevchenko Boulevard, 81, Cherkasy, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1302-7168
shavrovska.natalia@gmail.com*

Key words: *anxiety, state anxiety, memorisation, "Flipped" learning, Mind Maps, foreign languages learning, students of non-linguistic study-fields*

The formation of students' foreign language competence is associated with certain psychological factors that can inhibit the learning process and demotivate students during their studies, and psychological and pedagogical conditions that are able to adjust and improve the process of formation of foreign language competence. Defining, studying and generalising the nature and methods that consider the influence of psychological factors on the process of learning a foreign language and the formation of foreign language competence will contribute not only to a deeper understanding of these processes, but also to results improvement. The article analyses the research into the impact of teaching methods and forms of class activities employed by taking into account the psychological factors of foreign language competence formation on the quality of lexical competence as a component of foreign language competence in university students of non-linguistic study fields. The hypothesis that the creation of appropriate psychological and pedagogical conditions taking into account the psychological factors within the educational process and the use of the method of "flipped" learning and Mind mapping in the process of learning a foreign language reduce the level of state anxiety and improves academic performance and learning outcomes, was supported

by positive research findings. The students from the experimental group, who processed the study material on the terms of “flipped” learning, as well as worked on creation of their own Mind maps based on thematic lexical material, demonstrated reduced state anxiety and better acquisition of material. As a result, it was found that the decrease in the level of state anxiety in students of the control group on average was only 2.41, while the experimental group showed 10.22, which is significantly higher. Furthermore, the average test score of the students from the experimental group was higher by 0.6 points, which indicates a better overall level of mastery of lexical material and the formation of lexical competence as part of the foreign language competence of university students of non-linguistic study fields. According to the results of the study, it can be concluded that the use of Mind maps during foreign language classes and the exposure to “flipped” learning will help reduce state anxiety and improve memorisation and retrieval of the lexical material. Thus, it will increase the efficiency of learning and effectiveness in forming both lexical competence and foreign language competence of university students of non-linguistic study fields.

Постановка проблеми: Сучасні вимоги до професійних функцій майбутніх фахівців включають не лише високий рівень професійних знань і навичок, але й поєднання бажання і здатності до подальшого вдосконалення професійних навичок, спроможність бути конкурентоздатним і мобільним фахівцем у сучасному інтегрованому світі, що обов’язково включає достатньо вільне володіння іноземною мовою (далі – ІМ) як фахового спрямування, так і загально розмовного регістра. Відомим фактом є те, що низький рівень мобільності випускників українських закладів вищої освіти (далі – ЗВО) на ринку праці як в Україні, так і у світі в цілому є наслідком саме недостатніх знань ІМ, які надають студентам можливості, не лише пов’язані з майбутньою професійною діяльністю, але й актуальні на період навчання у ЗВО. Серед останніх варто виокремити участь у міжнародних навчальних програмах, програмах обміну, оформлення і успішне подання документів на отримання міжнародних грантів тощо.

Психолого-педагогічні умови формування ІК складаються з виокремлення психологічної складової, як-то психологічні чинники процесу формування ІК, що впливають на якість формування ІК, а також педагогічної складової, тобто визначення педагогічних підходів і технік для використання під час навчального процесу для збільшення його ефективності і, відповідно, покращення рівня сформованості ІК студентів ЗВО. Питання, що стосуються найдоречніших методів і підходів до навчання ІМ у ЗВО, залишаються актуальними вже тривалий час. Розробляючи методичні рекомендації щодо навчання ІМ, яке базується виключно на лінгвістичних і когнітивних засадах, педагоги можуть не врахувати важливі психологічні аспекти. Серед специфічних психологічних чинників, які познача-

ються на успішності навчання ІМ, виокремлюють самооцінку, само-ефективність, рівні тривожності, екстраверсію, мотивацію, типи особистості й темпераменту [1, с. 322]. Тривожність як важлива складова процесу навчання ІМ щільно переплітається з якістю запам’ятовування іншомовного матеріалу. Американський дослідник тривожності Ч. Спілбергер виділяє дві її форми – тривожність як стан (*state anxiety*) і як особистісну рису (*trait anxiety*) [2]. Тривожність, пов’язану з конкретною зовнішньою ситуацією, дослідник називає ситуативною, а ту, що є стабільною властивістю особистості, – особистісною. Ситуативна тривожність носить тимчасовий характер, через емоції викликані стресовими факторами навколишнього середовища, в тому числі фізіологічним збудженням і симптомами побоювання, занепокоєння і напруги. На відміну від ситуативної, особистісна тривожність відноситься до індивідуальних особливостей і схильності реагувати на загрозові ситуації і часто визначається як характер особистості [2].

У студентів першого курсу немовних спеціальностей спостерігається відсутність інтересу до занять з ІМ. Серед причин визначають низьку базову підготовку з ІМ, через яку, як наслідок, з’являються очікування невдач, страх помилок, тривожність через відчуття неспроможності подолати психологічні бар’єри, що призводить до пасивності під час навчального процесу, прогулів занять, а це в свою чергу ще більше знижує рівень знань студентів і підвищує рівень ситуативної тривожності, що продукує і поступово закріплює внутрішній спротив вивченню мови. Як наслідок, підпадає під подібний згубний або дебілітативний вплив [3] високого рівня ситуаційної тривожності і страждає процес опанування лексичного матеріалу як важливої складової процесу формування іншомовної компетенції (далі – ІК).

Аналіз нещодавніх досліджень і публікацій: Основи поняття комунікативна компетенція і особливості її формування представлені у доробку Д. Гаймса [4]. Безпосередньо засадам процесу формування іншомовної компетенції приділяли увагу такі науковці як Н.А. Глуховська [5], І.Л. Онуфрієва і Л.А. Онуфрієва [6], О.О. Пантелєєва і Т.Є. Малєєва [7], Ю.І. Пассов [8] та інші. Вивченню тривожності приділяли увагу багато науковців. Е. Горвіц [3] з колегами спеціалізувалася на вивченні мовної та іншомовної тривожності, Ч. Спілбергер [2] досліджував феномен тривожності в ситуативній та особистісній формах. М. Айзенк [9] фокусувався на вивченні тривожності в контексті її впливу на навчання і пам'ять. П. Макінтаєр і Р. Гарднер [10] вивчали вплив тривожності на когнітивні процеси під час вивчення другої мови, а також розробляли керівництво щодо створення академічного середовища з низьким рівнем тривожності. Проблематику впровадження «оберненого» навчання (*Flipped learning*) у закладах вищої освіти опрацьовують роботи С.Дж. Брейм [11] та інших. Щодо вивчення ролі ментальних карт, то серед досліджень і публікацій варто згадати наступні: А. Буран і А. Філюков у 2015 році досліджували використання техніки ментального мапування у процесі викладання ІМ студентами технічних ЗВО [12]; Н. Орлова вивчала місце і фасилітативний вплив ментального мапування (*Mind Maps*) на якість усного монологічного мовлення студентів немовних спеціальностей [13].

Аналіз досліджень і публікацій підтвердив необхідність вирішення проблематики створення психолого-педагогічних умов з урахуванням психологічних чинників і педагогічних підходів і технік для успішного формування як ІК взагалі, так і її лексичної складової у студентів немовних спеціальностей ЗВО.

Мета статті полягає у вивченні аспектів створення психолого-педагогічних умов формування ІК у студентів немовних спеціальностей ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження: Під ІК розуміють вміння доречно і коректно користуватися ІМ в певних ситуаціях, яке охоплює висловлення думок, бажань, прохань і намірів промовця. Також іншомовну компетенцію визначають як комплекс лінгвістичних і соціокультурних знань, умінь і здатностей, що реалізуються суб'єктом згідно з комунікативним завданням в іншомовному оточенні [14, с. 34]. В межах іншомовної компетенції Н. Пруднікова виділяє лінгвістичну, соціолінгвістичну й предметну компетенції [15, с. 13]. Ю. Федоренко виокремлює серед складових іншомовної компетенції наступні: мовленнєву, мовну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенцію [16, с. 7]. Поняття

ІК як змістовний компонент здатності людини до практичної діяльності з використанням ІМ визначається О.О. Пантелєєвою і Т.Є. Малєєвою як знання, навички, вміння і рівень володіння ІМ, тобто сукупність умінь, необхідних особі для виконання певної діяльності [7, с. 134-135].

В сучасних умовах іншомовна компетенція вважається складовою частиною професійної компетенції майбутнього фахівця. І згідно з Н.А. Глуховською, іншомовна компетенція фахової орієнтації полягає у вмінні користуватися іноземною мовою професійної спрямованості у контекстах, пов'язаних і з теперішньою академічною, і майбутньою професійною діяльністю студентів [5, с. 70].

Ключовим чинникам формування ІК є продуктивне навчання ІМ, що буде відбуватися за належних психолого-педагогічних умов, а саме умов низької тривожності та ефективного запам'ятовування лексико-граматичного матеріалу [4] з застосуванням відповідних педагогічних технологій.

Невіддільною складовою ІК є лексична компетенція, адже без набуття останньої ІК не може бути сформована. Згідно з Ю.І. Пассовим процес навчання іншомовної лексики відбувається поетапно і охоплює формування навичок роботи з лексичним матеріалом, поступово вдосконалення цих навичок і розвиток вмінь користуватися опанованими лексичними одиницями під час тематичного або, надалі, професійно орієнтованого мовлення [8, с. 115]. Таким чином, від рівня сприйняття нової лексичної одиниці залежить якість запам'ятовування, довго тривалість утримання в пам'яті, а також успішність подальшого відтворення. Отже, необхідно задіяти методи і форми роботи, що будуть стимулювати і заохочувати студентів активно використовувати доречні до навчальної ситуації зорові та слухові аналізатори для мобілізації уваги, мислення для ефективного процесу запам'ятовування і зменшувати рівень тривожності. Щодо використання соціально-психологічних стратегій, які мають на меті створення сприятливого академічного середовища, Н.В. Шавровська наголошує на активному залученні всіх учасників навчального процесу, виявленні позитивного безозціночного ставлення, уникнення категорійних суджень, підкріплення значущості кожного учасника навчального процесу і важливість індивідуальних результатів навчального процесу [17, с. 125].

Проблемні аспекти, що проявляються під час навчання ІМ студентами немовних спеціальностей ЗВО, охоплюють початково-низький рівень володіння ІМ, нерозуміння потреби в навчанні ІМ, переважно негативний попередній досвід у навчанні ІМ і, відповідно, наявну високу тривожність і низьку мотивацію до вивчення ІМ. Для

зменшення впливу проблемних факторів важливо виокремити їх для усвідомлення викладачами, які зможуть розробити й впровадити ефективні методи навчання ІМ саме з урахуванням психологічних чинників.

Створення сприятливої атмосфери на заняттях для зниження дебілітативного впливу [3] тривожності, притаманному процесу вивчення ІМ за допомогою запровадження особистісно-гуманного підходу (*методу «оберненого» навчання – Flipped learning*), створення доброзичливої атмосфери в душі терпимості й прийняття, усвідомлення права на помилки в процесі навчання, а також тематичної орієнтації в бік фахових дисциплін, реалізуючи принцип професійної спрямованості навчання, буде сприяти підвищенню зацікавленості студентів у вивченні ІМ. Чи не найважливішою особливістю таких занять є і те, що до навчального процесу залучаються усі без виключення студенти, що сприяє підвищенню загального відсотка успішності в групі [11].

Графічні організатори, як то ментальні карти (*Mind Maps*), спрямовані на систематизацію і структурування з використанням малюнків, опорних слів або фраз, слугуватимуть гнучким та ефективним інструментом для сприяння зняття мовного бар'єра, розвитку критичного і творчого мислення, слугуватимуть мнемонічними засобами для покращення запам'ятовування і відтворення іншомовної інформації, тим самим знижуючи рівень ситуативної тривожності під час вивчення ІМ [13, с. 152]. Як демонструють результати попередніх досліджень [18], переважну роль під час вербальної діяльності й мовлення, логічного, раціонального й аналітичного мислення має ліва півкуля, тоді як права півкуля відповідає за обробку складних стимулів.

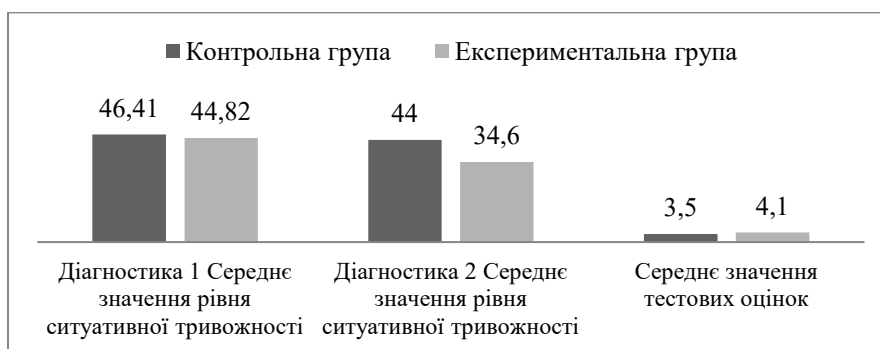
Нами було зроблене припущення, що створення належних психолого-педагогічних умов, урахування психологічних чинників, що включають особливості запам'ятовування і відтворення лексичного матеріалу, пов'язані з наявністю у студентів ситуативної тривожності, і педагогічних підходів і технік сприятимуть ефективності формування ІК студентів немовних спеціальностей ЗВО. Для доведення припущення були створені групи для проведення експерименту. Учасниками дослідження стали студенти I курсу психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Загальна кількість учасників становила 44 осіб. Учасники були розподілені на дві групи: контрольна група (22 особи) та експериментальна група (22 особи). Всі учасники опрацювали тему «*Historical Schools of Thought in Psychology*», наприкінці якої відбувся контроль сформованості ІК. На початку експерименту в обох групах був вимірний рівень

ситуативної тривожності (Діагностика 1). Для цього була використана методика ШРОТ Спілбергера-Ханіна. За умовами дослідження контрольна група студентів працювала над темою у звичайних умовах проведення занять з використанням стандартних лінійних текстів і вправ, а експериментальна група опрацювала навчальний матеріал за умовами методики «оберненого» навчання з додатковими автентичними відеоматеріалами для опрацювання напередодні заняття, а також розробляла власні ментальні карти на базі тематичного лексичного матеріалу. По завершенню експерименту в кожній групі був повторно вимірний рівень ситуативної тривожності (Діагностика 2). Крім того було проведено тематичне тестування для виявлення рівня сформованості лексичної компетенції як складової ІК студентів.

Аналіз результатів Діагностики 1 контрольної групи дозволив виявити переважання високого рівня ситуативної тривожності, що склало 63,6% від загальної кількості студентів, 31,8% студентів показали середній рівень ситуативної тривожності та лише 4,6% продемонстрували низький рівень ситуативної тривожності. Показник середнього значення рівня ситуативної тривожності контрольної групи становив 46,41. Студентами експериментальної групи були продемонстровані наступні дані: переважна кількість студентів виявила середній рівень ситуативної тривожності – 59,1%, високий рівень був показаний 36,4% членів групи і лише 4,5% студентів мали низький рівень ситуативної тривожності. Показник середнього значення рівня ситуативної тривожності контрольної групи становив 44,82.

За результатами пост-експериментальної Діагностики 2, були отримані наступні дані. Було виявлено, що серед студентів-членів контрольної групи переважає високий рівень ситуативної тривожності – 54,5%, середній рівень показали 40,9% студентів, і стали 4,6% членів контрольної групи мали низький рівень ситуативної тривожності. Показник середнього значення рівня ситуативної тривожності за Діагностикою 2 у контрольної групи становив 44. За результатами Діагностики 2, проведеної в експериментальній групі, з'ясували, що серед студентів-членів експериментальної групи переважає середній рівень ситуативної тривожності і складає 63,6%, низький рівень тривожності мають 27,3% членів експериментальної групи, а високий рівень тривожності показали лише 9,1% студентів. Відповідно, показник середнього значення рівня ситуативної тривожності за Діагностикою 2 у контрольної групи становив 34,6.

Після проведення контрольного тестування студенти контрольної групи показали задовільні результати в об'ємі знань та ступені володіння



Діаграма 1. Порівняльні дані діагностик і тестових результатів контрольної та експериментальної груп

тематичним лексичним матеріалом: 4 особи отримали вищій бал – «відмінно», що склало 18,2%, 5 осіб отримали оцінку «добре» і становили 22,7% від загальної кількості студентів, 13 осіб мали задовільну оцінку, що відповідає 59,1%, проте осіб, які не впорались з тестуванням, не було.

В той час за успішністю засвоєння тематичного лексичного матеріалу з оцінкою «відмінно» в експериментальній групі 6 виявили осіб (27,3%); «добре» – 9 осіб (40,9%); «задовільно» – 7 осіб (31,8%). В групі також відсутні студенти, які отримали незадовільну тестову оцінку.

Порівняльні дані по результатах підсумкового тестування, проведеного в контрольній та експериментальній групах демонструють, що застосовані методи «оберненого» навчання і робота з ментальними картами, сприяли кращому опануванню лексичного матеріалу. Адже у експериментальній групі оцінок «задовільно» отримало на 6 осіб менше, що складає 27,3%, оцінки «добре» отримали на 4 особи, тобто на 18,2%, більше, а кількість оцінок «відмінно» також більше на 2, що відповідає 9,1%.

В результаті, як показано на діаграмі 1, видно, що зменшення рівня ситуативної тривожності у студентів контрольної групи за середнім значенням склало 2,41, в той час, у студентів експериментальної групи цей показник становить 10,22. Крім того, середнє значення тестової оцінки у студентів експериментальної групи також вище на 0,6 бала, що свідчить про кращий загальний рівень опанування лексичного матеріалу і сформованості лексичної компетенції як складової ІК студентів немовних спеціальностей ЗВО.

Описані результати доводять нашу гіпотезу про вплив на ефективність формування ІК і зниження рівня ситуативної тривожності створення

належних психолого-педагогічних умов з впровадженням методики «оберненого» навчання і використання ментального мапування під час опрацювання і вивчення лексичного тематичного матеріалу.

Висновки: Психолого-педагогічні умови формування ІК студентів ЗВО, що охоплюють психологічні чинники, як-то тривожність і особливості запам'ятовування, і педагогічні складові, тобто підходи і техніки, необхідно розглядати як важливі установки, ефективність запровадження яких надасть можливість покращення результатів, що сприятиме кар'єрному і особистісному зростанню через використання сучасної іншомовної інформації; можливість прямого контакту з науковцями та іноземними колегами-фахівцями, можливість продовження навчання або стажування за кордоном тощо. Метод «оберненого» навчання і ментальні карти допомагають створенню сприятливої продуктивної атмосфери як під час занять з ІМ, так і під час автономної самостійної роботи студентів. Така організація навчання заохочує студентів до активності на заняттях завдяки зниженню рівня ситуативної тривожності, покращує результати навчання ІМ і підвищує рівень сформованості ІК. Проте, для подальшого вивчення проблематики урахування психологічних чинників в контексті створення психолого-педагогічних умов в процесі навчання ІМ було б доречно поглибити розуміння кореляції між самооцінкою студента та його навчанням і успішністю. Враховуючи поширення впровадження групових видів роботи і кооперативного навчання, необхідними також стають дослідження психолого-педагогічних аспектів групової динаміки у зв'язку з організацією продуктивної роботи на заняттях з ІМ для успішного формування ІК студентів ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орлова Н.В. Концепт тривожності як психологічний атрибут вивчення іноземної мови. *Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика*. Київ-Черкаси, 2020. Вип. 5. С. 322-325.
2. Spielberger C. D. Anxiety: Current trends in theory and research. N.Y., 1972. Vol. 1. 268 p.

3. Horwitz, E. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2001, 21, 112-126. doi:10.1017/S0267190501000071
4. Hymes, D. On Communicative Competence. C.J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 1979. P. 5-27
5. Глуховська Н.А. Формування іншомовної компетенції студентів технічних спеціальностей ВНЗ України аграрного профілю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. Вип.1. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://journals.uran.ua/apppfo>
6. Онуфрієва І.Л., Онуфрієва Л.А. Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів – майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 12. С. 727-739.
7. Пантелеєва О.О., Малєєва Т.Є. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей. *Духовність особистості: методологія, теорія, практика*. Северодонецьк, 2019. № 1(88). С. 132-142.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномузычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. Eysenck, M. W. Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, Volume 13, Issue 4, 1979, P. 363-385, [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
10. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 1994, 44, 283-305. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
11. Brame C.J. Flipping the classroom. *Vanderbilt University Center for Teaching*. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom>
12. Buran A., Filyukov A. Mind Mapping Technique in Language Learning. *Proceedings Social and Behavioral Sciences*, 2015., Vol. 206, 215-218 pp. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.researchgate.net/publication/283983705_Mind_Mapping_Technique_in_Language_Learning
13. Orlova N.V. Efficiency of Mind Mapping for the Development of Speaking Skills in Students of Non-linguistic Study Fields. *Освіта і наука. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2017. № 6. С. 151-161
14. Прошьянц Н.А. Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе. Научно-исследоват. работа. 2010, 3. с. 34-38
15. Прудникова Н.Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... доктора пед. наук:13.00.01. Саратов, 2007. 20 с.
16. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2005. 20 с.
17. Шавровська Н.В. Використання синергетичного підходу у діяльності викладача вищого навчального закладу. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 24-25 квітня. 2014 р. Хмельницький, 2014. С. 125-126.
18. Left Brain vs. Right Brain Function in Learning. URL: <http://funderstanding.com/brain/left-brain-vs-right-brain-function-in-learning/>

REFERENCES

1. Orlova N.V. (2020). *Contsept tryvoshchnosti yak psykhologichnyi atrybut vyvchennya inozemnoyi movy* [The concept of anxiety as a psychological attribute of foreign language learning]. *Proceedings of the International scientific and practical conference "Linguistic personality: linguistics and linguodidactics"*. (с. 322-325). Kyiv-Cherkasy. [in Ukrainian]
2. Spielberger C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. N.Y.
3. Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. doi:10.1017/S0267190501000071 [in English]
4. Hymes, D. (1979). On Communicative Competence. C.J. Brumfit & K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London [in English]
5. Hlukhovska N.A. (2016). *Formuvannya inshomovnoyi kompetenzii studentiv tekhnichnykh specialnostey VNZ Ukrainy agrarnoho profilu* [Formation of foreign language competence of students of technical specialties of Ukrainian universities of agricultural specialisation]. *Current issues of pedagogy, psychology and vocational education*, 1. <http://journals.uran.ua/apppfo> [in Ukrainian]
6. Onufriieva I.L., Onufriieva L.A. (2011). *Psykhologichni osoblyvosti Formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetenzii studentiv – maibutnikh vypusknikov nemovnykh specialnostey VNZ*

- [Psychological features of formation of foreign language communicative competence in students as future university graduates of non-linguistic specialties]. *Проблеми сучасної психології*, 12, 727-739 [in Ukrainian]
7. Pantelieieva O.O., Malieieva T.Ye. (2019). *Formuvannya inshomovnoiyi komunikatyvnoi kompetenzii studentiv nemovnykh specialnostey* [Formation of foreign language communicative competence of students of non-language specialties]. *Spirituality of personality: methodology, theory, practice*, 1(88), 132-142. [in Ukrainian]
 8. Passov Ye.I. (1991). *Kommunikativnyy metod obuchenii inoyazychnomu govoreniu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. 2 ed. M.: Prosvescheniie. [in Russian]
 9. Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization., *Journal of Research in Personality, Volume 13, Issue 4*, 1979, 363-385, [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1) [in English]
 10. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x> [in English]
 11. Brame C.J. (2013) Flipping the classroom. *Vanderbilt University Center for Teaching*. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom>
 12. Buran, A., Filyukov, A. (2015). Mind Mapping Technique in Language Learning. Proceedings of the conference “Social and Behavioral Sciences”. Vol. 206, 215-218. URL: http://www.researchgate.net/publication/283983705_Mind_Mapping_Technique_in_Language_Learning [in English]
 13. Orlova N.V. (2017). Efficiency of Mind Mapping for the Development of Speaking Skills in Students of Non-linguistic Study Fields., «*Science and Education*» *Academic Journal of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinski*, 6, 151-161.
1. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-6-23> [in English]
 14. Proshiants N.A. (2010). *Formitovaniye inoyazychnykh lingvisticheskikh kompetentsiy v professionalnom diskurse* [Formation of foreign language linguistic competencies in professional discourse]. *Scientific research work*. (с. 34-38). [in Russian]
 15. Prudnikova N.N. (2007). *Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya inoyazychnoi kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov* [Pedagogical technology for the formation of foreign language competence of students of non-linguistic universities]. *Abstract of the doctor of pedagogical sciences dissertation*. [in Russian]
 16. Fedorenko Yu.P. (2005). *Formuvannya u stashoklasnykiv komunikatyvnoi kompetenzii v protsesi vyvchennya inozemnoiyi movy* [Formation of communicative competence in senior school students in the process of learning a foreign language]. *Abstract the candidate of pedagogical sciences dissertation*. [in Ukrainian]
 17. Shavrovska N.V. (2014.) *Vykorystannia synergetychnoho pidkhodu u diyalnosti vykladacha vyschoho navchalnoho zakladu* [The use of a synergetic approach in the activities of a university teacher]. *Proceedings of the all-Ukrainian scientific and practical conference “Current issues of theory and practice of psychological and pedagogical training of future professionals”*, 125-126. [in Ukrainian]
 18. Left Brain vs. Right Brain Function in Learning. URL: <http://funderstanding.com/brain/left-brain-vs-right-brain-function-in-learning/>

УДК 316.663:316.473]-051:[316.614.5:364.652]-053.6
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-8>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ОЧИМА ПІДЛІТКІВ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ

Поталова С. В.

*аспірантка кафедри педагогіки і психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5115-1840
svetlanaromashka1979@gmail.com*

Ключові слова:

*відповідальність,
відповідальна особистість,
підлітки з неблагополучних
сімей, фактор неблагополуччя,
неблагополучна сім'я,
педагогічно некомпетентна
сім'я, аморальна сім'я,
асоціальна сім'я, конфліктна
сім'я, дифузний рівень
осмислення, контент-аналіз.*

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей уявлень про відповідальність підлітків з неблагополучних сімей. Аргументовано, що без відповідальності, ключової моральної якості особистості, яка в підлітковому віці ініціює прагнення пізнавати себе, критично ставитись до вчинків з позиції власної совісті, майбутнього, ідеалів, повноцінний життєвий сценарій не може бути реалізований. Розкрито суть поняття «відповідальність» як інтегративної якості особистості, що відбиває морально-психологічну спрямованість людини, її здатність до вчинку і готовність відповідати за наслідки власних дій, передусім перед власною совістю. Проаналізовано суть поняття «неблагополучна сім'я», як несприятливого осередку для формування особистості дитини через втрату компенсаторних виховних можливостей. Обґрунтовано ставлення до дитини як ключовий критерій, за яким визначається рівень благополуччя/неблагополуччя родини. Задля проведення експериментального дослідження поділено неблагополучні родини на групи: педагогічно некомпетентна, аморальна, асоціальна, конфліктна. Проаналізовано на основі ключового критерія фактори неблагополуччя і їх вплив на формування і розвиток дитини-підлітка. Визнано у результаті-контент аналізу – основного методу емпіричного дослідження, що підлітки з неблагополучних сімей мають переважно дифузне уявлення про відповідальність, яке характеризується вузько-семантичною когнітивною спрямованістю, сплутаністю і поверховістю. Виокремлено групу підлітків, які взагалі не орієнтуються в семантичних межах поняття відповідальність. Зроблено припущення, що низький рівень сформованості уявлень про відповідальність у підлітків з неблагополучних сімей спричинено недорозвиненістю словесно-логічного мислення через педагогічну запусненість, а також внаслідок несприятливих умов внутрішньо-сімейної взаємодії, що негативно впливає на формування ціннісно-сислової сфери підлітка. Висновується, що задля усунення недоліків в осмисленні підлітками з неблагополучних сімей уявлень про відповідальність, необхідно провести комплексне емпіричне дослідження, котре поглибить знання про психологічні особливості формування відповідальності у дітей відповідної соціальної категорії і допоможе спрямувати вектор психолого-корекційної роботи на формування такої інтегративної особистісної якості як відповідальність.

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A RESPONSIBLE PERSONALITY THROUGH THE EYES OF ADOLESCENTS FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES

Potalova S. V.

*Postgraduate Student at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5115-1840
svetlanaromashka1979@gmail.com*

Key words: *responsibility, responsible personality, adolescents from dysfunctional families, dysfunctional factor, dysfunctional family, pedagogically incompetent family, immoral family, antisocial family, conflict family, diffuse level of understanding, content analysis.*

The article highlights results of an empirical study aimed at studying features of the notions of responsibility in adolescents from dysfunctional families. It has been reasoned that without responsibility, a key moral quality of a person which in adolescence initiates the desire to know own personality, to be critical of actions from the point of conscience, future, ideals, a full-fledged life scenario can not be realized. The essence of the “responsibility” concept as an integrative quality of a personality, which reflects moral and psychological orientation of a person, own ability to act and willingness to be responsible for the consequences of their own actions, especially to their own conscience, has been revealed. The notion of the “dysfunctional family” concept as an unfavorable center for the formation of a child's personality due to the loss of compensatory educational opportunities, has been analyzed. The attitude to the child has been substantiated as a key criterion for determining the level of welfare / dysfunction of the family. For the experimental study, dysfunctional families have been divided into groups: pedagogically incompetent, immoral, antisocial, conflict. Based on the key criterion the factors of distress and their influence on the formation and development of an adolescent child have been analyzed. As a result of the content analysis – main method of the empirical research, it has been recognized that adolescents from dysfunctional families have a predominantly diffuse idea of responsibility, which is characterized by narrow-semantic cognitive orientation, confusion and superficiality. A group of adolescents who do not orient within the semantic boundaries of the responsibility concept has been singled out. It has been assumed that the low level of formation of ideas about responsibility in adolescents from dysfunctional families is caused by underdevelopment of verbal and logical thinking due to pedagogical neglect, as well as due to unfavorable conditions of intrafamily interaction, which negatively affects the formation of value-semantic sphere of adolescents. It has been concluded that in order to eliminate deficiencies in understanding of adolescents from dysfunctional families of ideas about responsibility, it is necessary to conduct a comprehensive empirical study. This study will deepen knowledge about the psychological features of responsibility in children of the relevant social category and will help to direct the vector of psychological and correctional work on the formation of such an integrative personal quality as responsibility.

Постановка проблеми. Підлітковий вік вважається одним із найважливіших з точки зору становлення самодостатньої і цілісної особистості. Це пов'язано із появою таких новоутворень, як почуття дорослості, прагнення до самостійності і автономності, які створюють сприятливе психологічне підґрунтя для формування однієї із базових рис – відповідальності. Набувається ця

особистісна якість насамперед у екологічно-орієнтованому родинному середовищі. Проте на сьогодні тисячі підлітків в Україні перебувають у так званих неблагополучних сім'ях, з декомпенсованою системою морально-етичних цінностей. У таких родинах діти потерпають через психологічне і фізичне насилля, конфлікти, агресію або, навпаки, абсолютну байдужість і знецінення

батьками власної дитини. Такі умови проживання і виховання ускладнюють, а подеколи взагалі блокують процес формування відповідальності, без якої повноцінний життєвий сценарій не може бути реалізований.

Вивчення відповідальності у дітей з неблагополучних сімей за допомогою контент-аналізу дитячих робіт евристичного характеру, присвячених проблемі осмислення відповідного соціально-психологічного феномена, стане одним із психодіагностичних інструментів, який дозволить проаналізувати, що саме вкладають підлітки з неблагополучних сімей у поняття «відповідальність», «відповідальна особистість», яке місце відповідальності посідає в ієрархії їх цінностей, і як саме спрямувати подальшу науково-практичну роботу задля корекції відповідної моральної якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Огляд літератури засвідчує, що останнім часом у психологічній науці спостерігається посилена увага до вивчення відповідальності у підлітків, що через складні або надзвичайні умови життя, викликані переважно соціально-економічними чинниками, втратили можливість повноцінно виховуватись і розвиватись. Так особливості процесу формування і виховання відповідальності у важковиховуваних підлітків досліджувала І. Брецько, вважаючи, що саме відповідальність є «одним із засобів розвитку потреби в самовихованні» – рушійної сили, здатної протистояти девіантним і делінквентним проявам [1]. Т. Гурлева також приділила особливу увагу саме важковиховуваним підліткам, зокрема вивченню психолого-педагогічних умов розвитку відповідальності у таких дітей [6], оперуючи поняттям «автономна відповідальність» [5]. Як формуються уявлення про відповідальність у дітей-сиріт підліткового віку вивчала І. Горошнікова, акцентуючи увагу на взаємозв'язку і відмінностях між розумінням відповідальності і обов'язку [4]. А. Яцеленко наголошував на важливій ролі комунікативних діалогів на шляху формування відповідальності у депривованих молодших підлітків – вихованців шкіл-інтернатів [15]. Специфіку формування відповідальності у підлітків, які виховуються в інституційних закладах опіки, досліджувала Н. Шевченко, обґрунтовуючи, що зростання дитини поза межами сімейного середовища спричинює появу так званого дериваційного синдрому, який негативно впливає на розвиток відповідальності [14]. О. Теняєва досліджувала психологію відповідальності підлітків з девіантною поведінкою, зазначаючи, що формування відповідальності у таких дітей ускладнюється за рахунок домінування предметної продуктивності і екстернальної регуляції [13]. На вивчення відповідальності підлітків

з неповних родин спрямувала наукову діяльність С. Маковецька, зауважуючи, що надмірна вимогливість, яка часто панує в неповних сім'ях, за рахунок чого батько або мати намагається утримувати контроль над дитиною, компенсуючи відсутність іншого з батьків, формує, замість відповідальності, страх бути покараним [11]. С. Маковецька також систематизувала методи групової консультативної роботи з розвитку відповідальності у підлітків із неповних родин [10].

Незважаючи на низку наукових праць, присвячених відповідальності дітей підліткового віку, що опинились у несприятливих життєвих обставинах, бракує робіт, які б досліджували психологію відповідної моральної якості у підлітків саме із неблагополучних сімей. На сьогодні налічують близько тридцяти типів таких сімей, що розрізняються за найрізноманітнішими факторами неблагополуччя (соціальний статус родини, морально-етичні пріоритети, інтелектуально-виховний потенціал сім'ї, поведінкові стереотипи тощо) [9].

Мета статті: висвітлити результати контент-аналізу творчих робіт, присвячених осмисленню підлітками з неблагополучних сімей понять «відповідальність» і «відповідальна особистість».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Наукові досягнення у царині дитячої психології доводять, що саме родині відводиться ключова роль у формуванні відповідальності – однієї з базових рис особистості, що в підлітковому віці ініціює прагнення пізнавати себе, критично ставитись до вчинків з позиції власної совісті, майбутнього, ідеалів – усього того, що дає підставу відчувати себе дорослим [3]. Саме родина, у якій панує любов, взаєморозуміння і взаємоповага, спроможна забезпечити необхідні умови для розвитку у дитини підліткового віку так званої внутрішньої (суб'єктивної, автономної) відповідальності, основною підзвітною інстанцією якої буде власна совість, внутрішній обов'язок, на відміну від так званої соціальної відповідальності, орієнтиром для якої є не моральний закон, а лише виконання того, що вимагають соціальні норми і правила [2].

Очевидно, за несприятливих соціально-психологічних умов, зокрема у випадку зростання підлітків в неблагополучному сімейному середовищі, відповідальність, яку ми, слідом за авторитетними науковцями, будемо визначати як «інтегративну особистісну якість, що відбиває морально-психологічну спрямованість людини, її активне і творче ставлення до життя, здатність до вчинку і готовність відповідати за наслідки власних дій, передусім перед власною совістю» [5, 59], може зазнати в процесі формування когнітивних, ціннісно-сміслових, емотивно-мотиваційних і поведінкових деформацій.

Задля з'ясування, як саме розуміють відповідальність підлітки з неблагополучних сімей, якими психологічними рисами вони наділяють відповідальних особистостей, нами було проведене емпіричне дослідження на основі контент-аналізу творчих робіт, присвячених осмисленню поняття «відповідальність» і «відповідальна особистість». У дослідженні взяли участь 55 підлітків з неблагополучних сімей: 24 дівчини і 31 хлопець віком 14-15 років (вихованці 8-9 класів Запорізької спеціалізованої школи-інтернату № 7). Спираючись на думку М. Буянова про те, що єдиним і беззаперечним критерієм благополуччя/неблагополуччя сім'ї є «ні матеріальні, ні побутові, ні престижні показники..., а тільки ставлення до дитини» [2], неблагополучні сім'ї були поділені на 4 групи, згідно із класифікацією Л. Мацуляк, зокрема: 1) педагогічно некомпетентна; 2) конфліктна; 3) аморальна; 4) асоціальна [11] (фактор неблагополуччя виявлено внаслідок співпраці із соціальним педагогом і психологами закладу).

Контрольну групу склали 46 учнів 8-9 класів Запорізької гімназії № 31 віком 14-15 років: 25 дівчат і 21 хлопець, що виховуються в благополучному сімейному середовищі. Ці учні умовно зараховані до групи «підлітки з благополучних сімей» згідно із загально визначеними критеріями благополуччя (наявність міцних емоційних зв'язків між членами родини, високого рівня координації, взаємоповаги, спільність поглядів, психологічної підтримки, розуміння потреб і інтересів один одного, взаємодія на засадах доброти, довіри, чуйності, любові) [3], які можна було визначити в результаті свідчень класних керівників і учителів початкових класів, які викладали у цих дітей у молодшому шкільному віці, на основі індивідуальних психологічних карт учнів, а також під час бесід із самими дітьми).

Узагальнені статистичні результати дослідження, що висвітлюють рівень сформованості відповідальності у підлітків з неблагополучних сімей представлені в таблиці.

Результати дослідження показали, що найбільшу групу (56%) склали підлітки із так званих педагогічно некомпетентних сімей, в яких батьки внаслідок найрізноманітніших причин (складні соціальні або матеріальні умови, низький виховний потенціал, небажане батьківство або, навпаки, гіперопіка тощо) не сповідують гуманістичні принципи виховання і, як наслідок, обирають один із трьох несприятливих стилів взаємодії з дітьми: авторитарний, стиль потурання або ліберальний (непередбачуваний) [11]. Безперечно, «педагогічно некомпетентна сім'я» є досить широким поняттям, і це дозволяє зробити внутрішній розподіл на виявлені підгрупи:

1) неповні сім'ї (35%); 2) сім'ї, в яких вихованням займаються опікуни внаслідок позбавлення батьків права на піклування (26%); 3) дистантні сім'ї (23%); 4) зовні благополучні (16%). Кожен з виявлених типів сімей був проаналізований крізь призму тих факторів, які дозволяють, слідом за науковцями, віднести їх до неблагополучних, бо всі ці родини втратили компенсаторні психолого-педагогічні можливості повноцінно опікуватись власними дітьми, впливати на їх гармонійний розвиток і виховання [7].

Підлітків з аморальних сімей було виявлено всього – 15%; асоціальних – 11%. Варто зазначити, що поміж усіх респондентів також було виявлено 7% підлітків, які виховуються в сім'ях із яскраво вираженими ознаками і аморальності, і асоціальності. Відповідно прикладом для наслідування стає і аморальний спосіб життя батьків (зловживання алкоголем, наркотиками, дармоїдство, розпуста тощо), і асоціальний (злочинний

Таблиця 1

Рівень сформованості уявлень про відповідальність у підлітків з неблагополучних сімей

РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ	ТИПИ НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ							
	ПЕДАГОГІЧНО НЕКОМПЕТЕНТНА (усього 56%)				АМОРАЛЬНІ (усього 15%)	АСОЦІАЛЬНІ (усього 11%)	АМОРАЛЬНО-АСОЦІАЛЬНІ (усього 7%)	КОНФЛІКТНІ (усього 11%)
	НЕПОВНІ (35%)	ДИСТАНТНІ (23%)	ОПІКУНСЬКІ (26%)	ЗОВНІ БЛАГОПОЛУЧНІ (16%)				
ОСМИСЛЕНИЙ (усього 25%)	73%	86%	-	-	-	-	-	-
ДИФУЗНИЙ (усього 55%)	27%	14%	75%	60%	63%	67%	25%	83%
НЕОСМИСЛЕНИЙ (усього 20%)	-	-	25%	40%	27%	33%	75%	17%

спосіб життя батьків, втягування дітей до злочинних схем, нав'язування девіантного способу мислення тощо). Звичайно, у дітей з асоціальних і аморальних сімей формується абсолютно деформована, викривлена система цінностей, яка найгіршим чином позначається на усвідомленні дитиною власної картини світу, з усіма неминучими негативними соціально-психологічними наслідками.

Підлітків з конфліктних сімей було виявлено 11%. У таких родинах сповідується культ несправедливості, жорстокості і насильства, а крик, грубість, сварки є нормою внутрішньо-сімейної взаємодії. Внаслідок проживання в такому середовищі діти перманентно відчувають напруженість, тривогу і страх, що вкрай негативно позначається на їх психічній організації.

Під час контент-аналізу творчих робіт підлітків з неблагополучних сімей були виявлені як спільні особливості в тлумаченні понять «відповідальність» і «відповідальна людина», так і суттєво відмінні, що дає підстави припустити, що на це може впливати і фактор неблагополуччя.

Досліджуючи лексико-граматичну організацію творчих робіт було виявлено наступне: серед усіх підлітків з неблагополучних сімей, які брали участь в експерименті, лише 7 % респондентів назвали відповідальність «рисою людини», інші переважно тлумачили поняття через підрядні частини: «відповідальність, коли...», «відповідальність, якщо...», або через інфінітиви: «відповідальність – це відповідати за...», «відповідальність – це розуміти...», «відповідальність – це намагатись...» тощо, або взагалі давали терміну іншу назву: «відповідальність – це стрес», «відповідальність – це важка праця». Діти не використовували термінів «якість», «властивість», «особливість», і це дає підстави припустити, що вони не можуть вільно оперувати арсеналом абстрактних понять. На окрему увагу заслуговують і 20 % підлітків, які взагалі не змогли жодним чином окреслити значення межі такого поняття як відповідальність. Тож можна припустити (за умов того, що за інтелектуальним рівнем роботи писали діти з нормативної групи, без затримки розумового розвитку), що під час творчої роботи у цих дітей, ймовірно, вперше, виник прецедент глибоко замислитись над таким феноменом як відповідальність, і вони зіткнулись з нездоланими труднощами на рівні окреслення семантичних меж цього явища.

Вдаліше діти визначились із словосполученням «відповідальна особистість», яке переважно трактували через граматичні конструкції, що відображали певні побутові ситуації або поведінку батьків (рідше свою або учителів, вихователів), які підлітки оцінювали з позиції –

відповідальний/безвідповідальний на основі причинно-наслідкових зв'язків: «відповідальні люди ніколи не зрадять, бо їм буде соромно»; «відповідальні бояться скоїти злочин, бо не хочуть до в'язниці»; «мій брат безвідповідальний, бо не хоче працювати», «деякі вчителі відповідальні, бо хочуть нас навчити всякому різному», «в ідальні працюють відповідальні кухарі, бо в булочках багато начинки» тощо. Хоч в самих конструкціях діти і пояснювали природу відповідальності з позиції причини і наслідку, проте жодного визначення, яке б мало узагальнене звучання (на кшталт: «відповідальна людина має відповідати свої вчинки перед власною совістю і людьми і усвідомлювати наслідки своєї діяльності»), виявлено не було. Формулювання відрізняються лексичною бідністю, спрощеністю граматичних конструкцій, часто примітивністю і алогічністю висловлювань. На підставі проведеного дослідження, можна припустити, що підлітки з неблагополучних сімей мають проблеми із розвитком словесно-логічного (абстрактного) мислення, що суттєво ускладнило виконання евристичного завдання. Окремо зазначимо: в цитатах дітей, що використовувались під час описової частини дослідження, збережена граматична цілісність конструкцій, а лексико-орфографічна організація висловлювань (через надмірну кількість помилок) була відредагована відповідно до норм чинного Українського правопису 2019 року).

Як було зазначено вище, в результаті детального аналізу робіт було визначено, що підлітки з різних типів неблагополучних сімей мають суттєві відмінності в розумінні такого явища як відповідальність. Для більш ретельного і структурованого висвітлення результатів контент-аналізунами була використана концепція В. Сахарової про чотирикомпонентну структуру відповідальності, що складається: 1) з суб'єкта (хто відповідає); 2) інстанції (перед ким відповідає); 3) об'єкта (за що відповідає); 4) санкції (як відповідає) [12]. Спираючись на цю теоретичну модель, ми умовно розподілили сформованість уявлень про відповідальність на наступні рівні: 1) осмислений (усвідомлені всі компоненти відповідальності); 2) дифузний (не всі компоненти осмислені, розпливчасте, нечітке розуміння); 3) неосмислений (структурні компоненти не диференціюються, уявлення про відповідальність не сформоване).

Осмислений рівень відповідальності продемонстрували всього 25% респондентів: із них – 73 % підлітки з неповних сімей і 86 % з дистантних; інші підлітки з цих сімей продемонстрували дифузний рівень осмислення відповідальності). Саме серед цих дітей були ті, що відповідальність називали рисою людини. Формулювання мали наступне змістове навантаження: «відпо-

відальність – це риса людини, це помічниця... наприклад, коли пообіцяв, вона нагадує: треба виконувати..., без цього ніяк»; «відповідальний – це кому соромно, не виконав домашнє завдання – і починаєш то брехати, то виправдовуватись», «немає безвідповідальних, всі за щось відповідають: батьки за дітей, діти за навчання або за своїх домашніх улюбленців»; «відповідальним бути приємно... бувають заздрять, вчителі ж у приклад ставлять...»; «люди відповідальні працюють дуже-дуже багато, їм треба додому їсти приносити»; «моя мама дуже відповідальна, вона працює у ковід-відділенні», «мені важко бути відповідальним, бо відповідальні: якщо пообіцяли – не порушують обіцянки, а я пообіцяю і не роблю», «моя мама відповідальна, вона дуже далеко працює, щоб у нас з Сонею все було»; «я щодня відповідаю за тата» (соціальний педагог пояснила, що мама на заробітках, а батько інвалід, і дитина має опікуватись батьком).

Тож психологічний портрет відповідальної особистості для цих дітей має такі характеристики: відповідальний – це той, хто має внутрішній обов'язок перед тими, за кого відповідає, відповідальні не чекають винагороди, похвали з боку оточення, але в той же час відповідальність допомагає відчувати себе гідною людиною. Тобто враховуючи інтерпретації дітей, у цих родинах, незважаючи на неблагополуччя внаслідок відсутності другого з батьків через розлучення, смерть або вимушену розлуку заради заробітку, внаслідок чого діти можуть відчувати психологічний дискомфорт, який може негативно позначатись на їх розвитку, на формування «правильних» уявлень про відповідальність (з усвідомленням суб'єкта, об'єкта, інстанції і санкцій) фактор неблагополуччя не позначився. Безперечно, висловлюванням бракує узагальнень, відповідальність мислиться суто на побутовому рівні, і за розумінням близька до так званої соціальної відповідальності, що виражає свідоме ставлення до вимог суспільної (у нашому випадку сімейної) необхідності і обов'язків [5].

Дифузний рівень продемонстрували 55 % респондентів. Сплутане або досить поверхове уявлення про відповідальність продемонстрували 100% підлітків із педагогічно неспроможних сімей, які належать до підгрупи – зовні благополучні сім'ї (у цих родинах домінуючою є авторитарна фігура батька, зовні дуже турботливого і чуйного, який знецінює інших, зокрема образ матері, контролює і карає дітей за непослух заборонами і обмеженнями). Окремо варто виділити зовні благополучну родину, в якій батьки займаються благодійництвом, проте власну дитину, аргументуючи надважливими причинами, пов'язаними з їх добродійною діяльністю, забирають

декілька разів на рік з інтернату, через що дитина має яскраво виражені ознаки депривації.

Осмилення категорії відповідальності у дітей з цієї групи набуло такого семантичного окреслення: «відповідальними можуть бути тільки дорослі», «відповідальні не люблять, якщо у них щось не виходить», «коли за щось відповідаєш, постійно тривожишся», «бути відповідальним страшно», «відповідальний дуже нудний» тощо. 75 % дифузного осмилення відповідальності склали підлітки з сімей, в яких вони знаходяться під опікою через позбавлення батьків права на піклування. Їх уявлення про відповідальність має вузько-семантичну оціночну трактовку, спрямовану на осмилення відповідальності в контексті тієї життєвої ситуації, в якій вони опинились: в інтерпретаціях простежується приховані осуд і образа на батьків: «якщо людина народила дитину, то вона зобов'язана відповідати за неї», «про своїх дітей можуть забути безвідповідальні мами, а відповідальні ніколи не забудуть», або бракує цілісності в уявленнях про відповідальність: «добре, що у мене є відповідальна тітка»; «відповідальні люди охайні і виховані», «якщо відповідальний, ніколи не запізнишся на урок», «відповідальні люди знають, як заробити гроші» тощо.

Розмиті уявлення про відповідальність мали діти з неповних і дистантних сімей (27% з неповних і 14% з дистантних – ті підлітки, що не потрапили до групи з осмиленим рівнем відповідальності). В їх інтерпретаціях можна знайти схожість із висловлюваннями дітей, які знаходяться під опікою: «якщо ти відповідальний, то ніколи не покинеш того, кого любиш», «безвідповідальні люди можуть образити іншого» тощо.

Тобто у підлітків з дифузними уявленнями психологічний портрет відповідальної особистості має вузько-семантичні характеристики, з гостро вираженим оціночним характером, в яких простежується біль і образа на батьків, або уявлення про відповідальність має деформований чи поверховий характер. У жодному з творів не простежувалась лінія саморефлексії, жодного разу діти не міркували в категоріях «Я» і «відповідальність», внаслідок чого можна говорити про те, що підлітки з дифузними уявленнями навряд чи перебувають зі світом у суб'єкт-суб'єктних відносинах, і це непередбачуваним чином може позначитись на їх особистісному становленні.

На окрему увагу заслуговують підлітки з асоціальних і аморальних сімей. В їх інтерпретаціях відповідальність трактувалась з позиції «злочину і кари» – те, що в науці розглядають в ключово-ридричній відповідальності. У роботах були наявні словосполучення «кримінальна відповідальність», «відповідальність за злочин», навіть для прикладу наводились номери статей з Криміналь-

ного кодексу України (№ 309, № 310). Зрозуміло, що у цих дітей також дифузне, вузько-семантичне уявлення про відповідальність саме як про інтегративну якість особистості (серед усіх респондентів – дифузні уявлення продемонстрували 63% підлітки з аморальних сімей, 67% – з асоціальних, і 25% з аморально-асоціальних). Відповідно психологічний портрет відповідальної особистості у підлітків з аморальних і асоціальних родин має ознаки правопорушника, який мусить нести відповідальність за скоєне.

Переважно дифузний рівень продемонстрували і підлітки з конфліктних сімей. Незважаючи на невелику кількість респондентів (усього 11% від загальної кількості), можна говорити про тенденції, котрі були виявлені в цій групі: у висловлюваннях підлітків, крім шаблонних і передбачуваних інтерпретацій, були такі, що суттєво відрізнялись за логікою міркувань від підлітків з інших груп. Нами були зафіксовані такі дефініції:

«відповідальними можуть бути ті, хто розуміє, навіщо воно їм треба»; «відповідати людина може тільки за себе», «відповідальні люди часто стають директорами або бізнесменами», «відповідальні завжди розраховують на нагороду». Можна відзначити, що в цих дефініціях простежуються егоцентричні мислформи. Очевидно, робити однозначні висновки стосовно специфіки висловлювань дітей з цієї групи є недоцільним, оскільки кількість підлітків не є значущою для репрезентації узагальнених результатів, але те, що обстежені діти з конфліктних сімей також продемонстрували дифузне уявлення про відповідальність, залишається беззаперечним фактом.

Неусвідомлений рівень відповідальності був виявлений у підлітків, що зростають в усіх, вище зазначених типах неблагополучних сімей (20% від загальної кількості респондентів), крім дітей з неповних і дистантних сімей. До такого висновку ми прийшли, бо основні формулювання, присвячені відповідальності звучали у цих дітей так: «я ніколи не замислювався над цим питанням», «мені складно про це говорити», «про відповідальність нам розповідали в школі, але я нічого не запам'ятала». Роботи цих підлітків відзначались яскраво вираженим регресивним характером, що найчастіше проявлялось в алогічних контекстуальних причинно-наслідкових зв'язках. Цілісність цих робіт можна було б окреслити як «ірраціональний потік свідомості». Були виявлені роботи, в яких, крім назви твору, орієнтовного плану, складеного за допомогою педагога, жодного слова написано не було. Можливо, ці діти і мають певні уявлення про такий феномен як відповідальність, проте рівень їх логіко-словесного мислення не дозволив по суті відтворити власні думки.

Враховуючи результати контент-аналізу творчих робіт підлітків з благополучних сімей, необхідно наголосити на наступному: головна відмінність когнітивних досягнень дітей полягає в тому, що абсолютна більшість (98% респондентів) продемонструвала осмислений рівень розуміння відповідальності, що зафіксований в низці рефлексивних формулювань, наснажених глибоким, часто філософським смислом. Наведемо приклади найяскравіших висловлювань: «коли берешся за діло, автоматично стаєш відповідальною»; «відповідальність – це здатність виконувати дії, заздалегідь розуміючи наслідки», «відповідальність – це риса характеру, важлива не тільки для дорослих, а й для підлітків, бо у цьому він формується для майбутнього», «відповідальні не хехтують дрібницями, зосереджені на меті, їх думки завжди спрямовані в майбутнє»; «відповідальна людина – не перекладає провину на іншого, а міркує над своїм вчинком, не дозволить сказати щось образливе»; «відповідальна людина здатна адекватно оцінити свої вчинки і розуміти їх наслідки». На окрему увагу заслуговують визначення двох дівчат-дев'ятикласниць (текст подається без жодних змін): «відповідальність – це моральний борг перед світом, відповідальні люди беруть участь в еко-заходах, сортують сміття, турбуються про безхатніх тварин, тобто піклуються про тих, перед ким відчувають внутрішню відповідальність»; «відповідальність – це доросле і осмислене розуміння своїх вчинків і наслідків цих вчинків, розуміння того, що ти цього хочеш, що тебе не змусили, а ти за власним бажанням робиш ті чи інші речі». Останні дві дефініції за рівнем узагальнення і глибиною осмислення наближені до розуміння саме моральної відповідальності – найвищого прояву цього феномена в людській життєдіяльності.

Діти із благополучних сімей порівнювали відповідальність із бджолою, сонцем, що піклуються про життєздатність кожного з нас, наділяли відповідальних людей такими рисами, як: дисциплінованість, чіткість, спокій, зібраність, пунктуальність, працьовитість, завзятість, енергійність, порядність, доброзичливість. Двічі процитували А. Екзюпері: «ми у відповіді за тих, кого приручили».

Усього 2% респондентів продемонстрували дифузний рівень, вказуючи, що «відповідальність притаманна тільки чоловікам» і «відповідальність – це справа дорослих». Проте такі інтерпретації не мають статистичної значущості, а подані вище цитати дають підстави говорити про глибоку обізнаність і ерудицію дітей, багатство внутрішнього світу, а найголовніше – цілісне уявлення про відповідальність як інтегративну якість особистості.

Отже, в результаті контент-аналізу творчих робіт стає очевидним, що підлітки з благополучних сімей і кількісно, і якісно значно випереджають своїх однолітків з неблагополучних сімей стосовно осмислення семантичних меж такого поняття як відповідальність. Безперечно, діти з неблагополучних сімей потребують психолого-корекційної роботи, спрямованої на формування цілісного, унормованого уявлення про відповідальність як ключову особистісну моральну рису.

Висновки. У результаті контент-аналізу творчих робіт підлітків з неблагополучних і благополучних сімей, присвячених осмисленню поняття «відповідальність» і «відповідальна особистість», було визначено наступне: підлітки з неблагополучних сімей лише на 25% продемонстрували осмислений рівень розуміння такого феномена як відповідальність, зокрема це переважна більшість дітей з неповних і дистантних сімей, на відміну від однолітків, що зростають в сприятливому сімейному середовищі, і які на 98% показали високий рівень осмислення відповідальності саме як інтегративної особистісної якості; 55% підлітків, що виховуються в сім'ях

із усіма вище зазначеними ознаками неблагополуччя: педагогічно некомпетентних, аморальних, асоціальних і конфліктних, – репрезентували дифузне осмислення відповідальності, характерними ознаками якого є вузько-семантична когнітивна спрямованість, сплутане або поверхове уявлення про феномен відповідальності; 20% підлітків з неблагополучних сімей, крім дітей з неповних і дистантних родин, взагалі не впорались з творчим завданням, не репрезентувавши жодних уявлень про відповідальність. Очевидно, це пов'язане із недорозвиненістю логіко-словесного мислення через педагогічну запущеність, а також є наслідком несприятливих умов внутрішньо-сімейної взаємодії, що негативно впливає на формування морально-ціннісної сферитаких дітей. Отже, отримані результати дають можливість визначити наукові перспективи для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення особливостей розвитку відповідальності у підлітків з неблагополучних сімей задля розробки психолого-педагогічних заходів, націлених на формування у них відповідної моральної якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брецько І.І., Гольцапфел Ю.О. Особливості виховання та формування відповідальності у важковиховуваних підлітків. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. Мукачево: РВВ МДУ, 2018. С. 28-34.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки дет. психиатра: кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
3. Вовчик-Блакитна О.О. Сім'я як середовище розвитку дитини. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України*. 2012. Т. 7. Вип. 36. С. 103-112.
4. Горошнікова І.Г. Формування уявлень про обов'язки та відповідальність у дітей-сиріт підліткового віку в процесі правової соціалізації в умовах загальноосвітньої школи-інтернату. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота*. 2012. Вип. 15. С. 61-63.
5. Гурлева Т.С. Гармонізація відповідальності в підлітків: теоретична модель. *Психолог: Київ: Шкільний світ*, 2018. № 13-14. С. 58-63.
6. Гурлева Т.С. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності у важковиховуваних підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. 24с.
7. Калмикова Л.В. Вплив різних типів неблагополучних сімей на поведінку і розвиток підлітків. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2010. № 2. С. 94-98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_24. (дата звернення 02.07.2021).
8. Канішевська Л. В. Виховання відповідальності у старших підлітків у позаурочній діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_239_17. (дата звернення 11.07.2021).
9. Маковецька С.В. Психологічні особливості розвитку відповідальності підлітків з неповних родин. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2012. Том. VI. Вип. 8. С. 122-131.
10. Маковецька С.В. Систематизація методів групової консультативної роботи з розвитку відповідальності підлітків з неповних родин. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України*. 2012. Т. 24. Ч. 6. С. 265-273. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pzpp_2012_24_6_36. (дата звернення 22.11.2019).

11. Мацуляк Л.А. Неблагополучні сім'ї як чинник негативної соціалізації у суспільстві неповнолітніх. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Вип. 8. С. 682-691.
12. Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харабовск, 2003. 23с.
13. Теняева О.В. Особенности ответственности подростков с девиантным поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2011. 23 с.
14. Шевченко Н.Ф., Поталова С.В. Формування відповідальності у підлітків, які виховуються в інституційних закладах опіки. *Психологічний журнал*. 2020. Вип. 5. № 9. С. 334-348. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8>
15. Яценко А.А. Виховання відповідальності у молодших підлітків шкіл-інтернатів у процесі комунікативних діалогів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: збірник наукових праць. КНЛУ. 2014. Вип. 49. С. 29-32.

REFERENCES

1. Bretsko, I.I. & Hol'tsapfel, YU.O. (2018). Osoblyvosti vykhovannya ta formuvannya vidpovidal'nosti u vazhkovykhovuvanykh pidlitkiv [Features of education and formation of responsibility in difficult teenagers]. *Nauka maybutn'oho: zbirnyk naukovykh prats' studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh—Science of the future: a collection of scientific works of students, graduate students and young scientists*. Mukachevo : RVV MDU. 28-34. [in Ukrainian].
2. Buyanov, M.I. (1988). Rebenok iz neblagopoluchnoy sem'i: zapiski det. Psikhiatra : kn. dlya uchiteley i roditeley [A child from a dysfunctional family: notes for children. psychiatrist: book. for teachers and parents]. Moscow : Prosveshcheniye. [in Russian].
3. Vovchyk-Blakytina, O.O. (2012). Sim'ya yak seredovyshe rozvytku dytyny [The family as a child's development environment]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka Natsional'noyi APN Ukrayiny—Actual problems of Psychology: a collection of scientific works of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 7 (36): 103-112. [in Ukrainian].
4. Horoshnikova, I.H. (2012). Formuvannya uyavlen' pro obov'yazky ta vidpovidal'nist' u ditey-syrit pidlitkovoho viku v protsesi pravovoyi sotsializatsiyi v umovakh zahal'noosvitn'oyi shkoly-internatu [Formation of ideas about the duties and responsibilities of adolescent orphans in the process of legal socialization in a boarding school]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu—Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. Ser. Pedagogika, sotsial'na robota. 15: 61-63. [in Ukrainian].
5. Hurlyeva, T.S. (2018). Harmonizatsiya vidpovidal'nosti v pidlitkiv: teoretychna model' [Harmonization of responsibility in adolescents: a theoretical model]. *Psykholog — Psychologist*. Kyiv: Shkil'nyy svit. 13-14: 58-63. [in Ukrainian].
6. Hurlyeva, T.S. (2015). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannya vidpovidal'nosti u vazhkovykhovuvanykh pidlitkiv [Psychological and pedagogical conditions for the formation of responsibility in difficult adolescents] : *Candidate's thesis abstract*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Kalmykova, L.V. (2010). Vplyv riznykh typiv neblahopoluchnykh simey na povedinku i rozvytok pidlitkiv [The influence of different types of disadvantaged families on the behavior and development of adolescents]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu "Ukrayina" — Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*. 2: 94-98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_24. [in Ukrainian].
8. Kanishevs'ka, L. V. (2016). Vychovannya vidpovidal'nosti u starshykh pidlitkiv u pozaurochniy diyal'nosti [Education of responsibility in older adolescents in extracurricular activities]. *Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny—Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*. 39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_239_17. [in Ukrainian].
9. Makovyeyeva, S.V. (2012). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku vidpovidal'nosti pidlitkiv z nepovnykh rodyn [Psychological features of the development of responsibility of adolescents from single-parent families]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny—Actual problems of Psychology: a collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. VI(8): 122-131. [in Ukrainian].
10. Makovyeyeva, S.V. (2012). Systematyzatsiya metodiv hrupovoyi konsul'tatyvnoyi roboty z rozvytku vidpovidal'nosti pidlitkiv z nepovnykh rodyn [Systematization of methods of group counseling work

- on the development of responsibility of adolescents from single-parent families]. *Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka Natsional'noyi APN Ukrayiny –Problems of general and pedagogical psychology: a collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 24(6): 265-273. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pzpp_2012_24_6_36. [in Ukrainian].
11. Matsulyak, L.A. (2010). Neblahopoluchni sim'yi yak chynnyk nehatyvnoyi sotsializatsiyi u suspil'stvi nepovnolitnikh [Unhappy families as a factor of negative socialization in the society of minors]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats' K-PNU imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny –Problems of modern psychology: a collection of scientific works of K-PNU named after Ivan Ogienko, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 8: 682-691. [in Ukrainian].
 12. Sakharova, V.G. (2003). Otvetstvennost' kak lichnostnyy faktor i vozmozhnosti yeye diagnostiki [Responsibility as a personal factor and the possibility of its diagnosis]: *Candidate's thesisabstract*. Kharabovsk. [in Russian].
 13. Tenyayeva, O.V. (2011). Osobennosti otvetstvennosti podrostkov s deviantnym povedeniyem [Features of the responsibility of adolescents with deviant behavior]: *Candidate's thesisabstract*. Moscow. [in Russian].
 14. Shevchenko, N.F.&Potalova, S.V. (2020). Formuvannyavidpovidal'nostiupidlitkiv, yakivykhovuyut' syavinstytutsiynykhzakladakhopiky [Formation of responsibility in adolescents who are brought up in care institutions]. *Psykholohichnyy zhurnal – Psychological Journal*. 5(9) : 334-348. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8> [in Ukrainian].
 15. Yatsenko, A.A. (2014). Vychovannya vidpovidal'nosti u molodshykh pidlitkiv shkil-internativ u protsesi komunikativnykh dialohiv [Education of responsibility in younger adolescents of boarding schools in the process of communicative dialogues]. *Teoretychni pytannya kul'tury, osvity ta vychovannya: zbirnyk naukovykh prats' – Theoretical issues of culture, education and upbringing: a collection of scientific papers*. KNLU. 49: 29-32. [in Ukrainian].

УДК 376-053.5:616.896]:316.614
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-9>

СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МЕТОДИ З НАУКОВО ДОВЕДЕНОЮ ЕФЕКТИВНІСТЮ

Скрипник Т. В.

*професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Маршала Тимошенка, 13Б, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-8511-4984
t.skrypnyk@kubg.edu.ua*

Супрун Г. В.

*старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Маршала Тимошенка, 13Б, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-3282-7603
h.suprun@kubg.edu.ua*

Максимчук М. О.

*старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка
вул. Маршала Тимошенка, 13Б, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-1834-6897
m.maksymchuk@kubg.edu.ua*

Ключові слова: аутизм,
учні з аутизмом, соціальний
розвиток, методи з науково
доведеною ефективністю.

У статті йдеться про підходи та методи впливу на соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Проведене дослідження актуальне з огляду на те, що стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії є одним з найбільш виражених функціональних обмежень цих дітей. Водночас, в Україні відсутні традиції цілеспрямованого і послідовного впливу на соціальний розвиток дітей як дошкільного віку, так і молодшого шкільного віку. Особливу гостроту це питання набуває щодо інклюзивного навчання, де толерантність, взаємоповага і взаємопідтримка мають стати незмінними характеристиками загальної атмосфери у класі. На жаль, українським освітянам недостатньо відомі методи, які мають визнану в інших країнах і науково підтверджену ефективність стосовно впливу на соціальний розвиток дітей з аутизмом. У проведеному нами дослідженні взяло участь 48 дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Їх було діагностовано за модифікованим нами Контрольним списком соціальних навичок (університет Вашингтону). Продемонстрований учнями з аутизмом низький рівень сформованості соціальних навичок спонукав нас розробити програму втручання, що базувалася на методах з науково доведеною ефективністю «Visual Supports», «Peer-Based Instruction and Intervention» та «Social Narratives», а також ресурсах технології «Класний менеджмент». Після застосованого втручання було проведено повторне обстеження за Контрольним списком соціальних навичок. Отримані результати засвідчили статистично значущі відмінності у показниках до і після проведеного втручання.

З'ясовано, що найбільше зростання отримано за показниками «Поведінка на початку гри», «Проміжна/перехідна ігрова діяльність» та «Розуміння емоцій». Визначено умови для позитивних змін стосовно емоційної саморегуляції дітей з аутизмом та оволодіння навичками взаємодії у класному колективі. Серед цих умов: більш злагоджена співпраця учасників команди супроводу; більш тривалий час для втручання; облік додаткових потреб певних учнів з РАС, що передбачає застосування додаткових методів з науково доведеною ефективністю.

SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH AUTISM RELYING ON EVIDENCE BASED PRACTICE

Skrypnyk T. V.

*Professor at the Department of Special and Inclusive Education
Borys Grinchenko Kyiv University
Marshala Tymoshenko str., 13B, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8511-4984
t.skrypnyk@kubg.edu.ua*

Suprun H. V.

*Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education
Borys Grinchenko Kyiv University
Marshala Tymoshenko str., 13B, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3282-7603
h.suprun@kubg.edu.ua*

Maksymchuk M. O.

*Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education
Borys Grinchenko Kyiv University
Marshala Tymoshenko str., 13B, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1834-6897
m.maksymchuk@kubg.edu.ua*

Key words: *autism, students with autism, social development, evidence based practice.*

The article focuses on the approaches and methods of social sphere development in primary school children with autism. The study is relevant given that the persistent deficit of social communication and social interaction is one of the most important functional limitations of these children. At the same time, there are no traditions of purposeful and consistent influence on the social development of children of both preschool and primary school age in Ukraine. This issue is particularly acute in inclusive education, where tolerance, mutual respect and mutual support should become core characteristics of the general atmosphere in class. Unfortunately, Ukrainian educators are not sufficiently aware of those methods that in other countries are recognized and scientifically proven to be effective in influencing the social development of children with autism. The current study involved 48 primary school children with autism. They were assessed with the Social Skills Checklist (University of Washington) modified by us for the study. The study revealed the low level of social skills development among primary school children with autism. Thus, an intervention program built on such evidence-based methods as “Visual Supports”, “Peer-Based Instruction and Intervention” and “Social Narratives”, as well as resources of “Classroom Management” technology was designed.

The obtained results showed statistically significant differences in Social Skills Checklist indicators before and after the intervention program. It was found that largest increase was obtained across such domains as “Behavior at the Beginning of a Game”, “Transitional Game Activity” and “Understanding of Emotions”. The conditions for positive changes in emotional self-management development, as well as interaction skills development in children with autism are determined in the study. Among these conditions: more coordinated cooperation of the members of IEP teams; longer time for intervention; taking into account the additional needs of certain students with ASD, which provides for the use of additional methods with evidence based practice.

Постановка проблеми. Серед функціональних обмежень дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) одним із найбільш виражених є стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Серед характеристик дітей цієї групи вирізняють: брак реагування на звернення, прохання і пропозиції інших людей; нездатність грати з іншими дітьми, орієнтуватися на них, зважати на них, виявляти соціальні навички (вітатися, прощатися, вибачатися, просити те, що хочеш); неспроможність розпочинати соціальну взаємодію; розвивати ті чи інші стосунки; розуміти контекст ситуації і власну соціальну роль у них.

Недостатнє розуміння дітьми з РАС правил взаємодії, а також відсутність цілеспрямованого оволодіння ними соціальними навичками негативно позначається на процесі їхньої соціальної адаптації та ускладнює їхній подальший розвиток і соціалізацію. У цілому, можна зазначити: дитина з аутизмом зі значними труднощами переймає досвід соціального життя, засвоює правила та норми поведінки.

Незважаючи на те, що міжнародна спільнота на регулярній основі у закладах освіти впроваджує соціально-емоційне навчання (social-emotional learning, SEL), в Україні подібні програми відсутні. Заплановані класним керівником виховні години, навіть присвячені важливим соціальним питанням (взаємовідносини, керування своїми емоціями, співчуття іншим тощо), є несистематичними і непослідовними.

Проведені дослідження [1; 2] засвідчили недостатній рівень здатності українських педагогів створювати відповідне інклюзивне освітнє середовище, що має набувати ознак поваги до різноманіття та нагальну потребу у підвищенні компетентності педагогів щодо цілеспрямованого емоційного розвитку школярів.

Якщо йдеться про клас з інклюзивною формою навчання, то вміння налагоджувати сприятливу для навчання і розвитку усіх дітей атмосферу постає особливо гостро. Коли ж серед учнів з'являються діти з РАС, то потреба у спеціальних заходах щодо створення продуктивної взає-

модії набуває особливого звучання, адже ці діти не зважають на інших людей і не наслідують їх. Тому оволодіння методами соціального розвитку дітей з РАС дасть змогу педагогам закладу освіти здійснювати успішну підтримку учасниками міждисциплінарної команди супроводу, а також налагоджувати ефективну взаємодію у класному колективі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розуміючи значущість соціального розвитку дітей з РАС, у цілому, у цій статті нам хотілося б конкретизувати необхідність розвитку як соціальної, так й емоційної компетентності. На наше переконання, уміння розпізнавати, розуміти і керувати емоціями (те, що узагальнено охоплено терміном «емоційний інтелект») – це важливі уміння у контексті міжособистісного спілкування й соціальної взаємодії, тобто – соціальної сфери. Дослідження останніх десятиліть гостро піднімають тему щодо ролі соціальних якостей та емоційного інтелекту не тільки у плані соціалізації особистості, але й у плані оволодіння академічними навичками на всіх етапах освітнього процесу (початкова та старша школа).

Так, польська науковець D. Al-Khamisy у своєму дослідженні визначає, що діалогова модель співпраці (з опорою на здатність до командної взаємодії як показник емоційного інтелекту) уможливило запобігання розвитку дислексії [3]. Португальські науковці доводять позитивний вплив емоційного інтелекту на само-ефективність учнів та їхні академічні досягнення [4]. Група іспанських дослідників [5] здійснила метааналіз взаємозв'язку емоційного інтелекту та академічної успішності за 44 публікаціями (2017-2020 роки). У межах цього дослідження виявлено достатній зв'язок між емоційним інтелектом та академічними досягненнями; при цьому, основний акцент робиться на тому, що для успішності в навчальній діяльності велике значення мають такі складники емоційного інтелекту і соціального розвитку, як: адаптивні можливості, самоідентичність, емоційна саморегуляція та навички міжособистісного спілкування. Американські науковці доводять роль соціальних

навичок як чинника покращення в осіб з особливими освітніми потребами соціального пізнання, соціальних функцій та соціальної впевненості, а також зниження тривожності та тенденції до зменшення симптомів депресії [6].

Загально визнаним є той факт, що у дітей з РАС відсутні сформовані соціальні якості, але іншим чином (ситуативно і непослідовно) виявляються ті самі потреби соціального плану, як і в інших дітей: базова потреба у безпеці, потреба у приналежності та любові, потреба у соціальних зв'язках та ін. При цьому доведено, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом для формування соціально-емоційних навичок [7].

У вітчизняних дослідженнях: розкрито суттєву роль соціальних навичок в особистісному зростанні школяра в контексті нової української школи, що передбачає відповідну компетентність вчителя щодо створення атмосфери емоційного комфорту, партнерські взаємини між школярами, вчителями й батьками [8]; встановлено зв'язок між емоційним інтелектом у дітей молодшого шкільного віку з такими поняттями, як соціалізація, комунікативність, адаптація, а також його вплив на підвищення академічної успішності учнів початкових класів [9]. З'ясовано також, що формування у молодших школярів емоційного інтелекту як комплексу наскрізних умінь потребує спеціальної підготовки вчителя та цілеспрямованої системної роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів [10]. У нашому попередньому дослідженні представлено технологічний аспект формування соціально-емоційних компетенцій в учнів інклюзивних класів з опорою на Нову модель емоційного інтелекту А. S. Drigas та С. Papoutsis [1].

Незважаючи на те, що в українських наукових джерелах наявні дослідження, присвячені розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту у школярів, при цьому вкрай недостатньо навчально-методичних розробок, завдяки яким можна було б значно посилити педагогічну майстерність фахівців у формуванні соціальних навичок в учасників інклюзивного навчання, у цілому, та у дітей з РАС, зокрема.

Мета статті – систематизувати підходи та методи формування соціальних навичок в учнів початкових класів з аутизмом, а також перевірити стан їхньої соціального розвитку після проведеного втручання з опорою на методи з науково доведеною ефективністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Застосування ефективних втручань щодо соціального розвитку дітей з РАС має важливе значення у контексті реалізації їхнього потенціалу та повноцінної участі у життєдіяльності. Особливо важливими серед них є ті, які заслуговують визнання

практиків, а також ті, що мають науково доведену ефективність.

Проведений педагогічний експеримент [2], спрямований на оволодіння педагогами технологією формування емоційного інтелекту учнів з особливими освітніми потребами, засвідчив позитивні зміни як у плані соціально-емоційного розвитку учнів, так і у їхніх досягненнях у навчальній діяльності. Отримані зрушення у майстерності педагогів завдяки послідовно організованому навчанню спонукали нас продовжити дослідницько-експертну діяльність у цьому напрямі. Міжнародними дослідженнями також підтверджено, що розвиток соціальних якостей учнів багато у чому залежить від стану сформованості цих якостей у педагогів, власне, від змісту і спрямованості педагогічної практики [11; 12; 13].

Новий ракурс нашого дослідження полягав у визначенні підходів та методів цілеспрямованого соціального розвитку учнів інклюзивних класів з РАС.

У діагностичній частині ми спиралися на напрацювання співробітників вашингтонського університету, які у межах проєкту «DATA» (Developmentally Appropriate Treatment for Autism) розробили Контрольний список соціальних навичок [14]. Впроваджений у проєктній діяльності підхід передбачав об'єднання дітей з РАС з дітьми, які мають типовий розвиток, щоб вони мали здатність практикувати і розвивати соціальні навички в природних умовах, при цьому контрольний список соціальних навичок давав змогу тримати у фокусі уваги потрібні орієнтири та здійснювати моніторинг динаміки розвитку дітей. Наявний «Контрольний список соціальних навичок» було нами модифіковано до завдань нашого дослідження, в наслідок чого ми виокремили три шкали: 1) соціальна гра та емоційний розвиток; 2) емоційна регуляція; 3) навички групової взаємодії.

За модифікованим «Контрольним списком» було обстежено 48 дітей молодшого шкільного віку з РАС від 7 до 12 років. Дослідження здійснювалося за письмовою згодою батьків; бланки заповнювали педагоги разом з батьками. Рейтингова шкала передбачала оцінювання за часовими показниками: майже завжди (4 бали); часто (3 бали), інколи (2 бали) та майже ніколи (1 бал). Отриманий частотний розподіл показників представлено у таблиці (табл. 1)

За показниками, представленими у таблиці, можна дійти висновку, що за станом сформованості усіх соціальних навичок переважають оцінки «Майже ніколи» та «Іноді», при цьому стосовно 6 параметрів оцінка «Майже завжди» відсутня, а два інші параметри мають незначні відсотки за цією оцінкою. Таким чином, здійснене дослід-

Таблиця 1

**Частотний розподіл показників за шкалами «Контрольного списку»
до впровадження програми втручання**

Шкали опитувальника		Відсоток (%)			
		Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
Соціальна гра та емоційний розвиток	Поведінка на початку гри	12,5	47,9	33,3	6,3
	Проміжна /перехідна ігрова діяльність	58,3	31,3	10,4	0
Емоційна регуляція	Розуміння емоцій	45,8	41,7	12,5	0
	Саморегуляція	33,3	52,1	14,6	0
	Гнучкість	66,7	33,3	0	0
Навички взаємодії в групі	Звернення по допомогу	68,8	31,3	0	0
	Слідує/бере участь у житті групи	52,1	39,6	8,3	0
	Участь у груповій діяльності	27,1	41,7	27,1	4,2

дження виявило критично недостатню сформованість соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

Для впровадження цілеспрямованого втручання з метою підвищення рівня сформованості соціальних навичок у дітей з РАС ми обрали такі методи з науково доведеною ефективністю, як «Visual Supports», «Peer-Based Instruction and Intervention» та «Social Narratives» [15], а також візуальні засоби з технології «Класний менеджмент».

Застосування методу «Visual Supports» («Візуальна підтримка») дало нам змогу налагодити процес структурування простору, часу і діяльності. В освітньому просторі було впроваджено: а) символічне та кольорове позначення зон (навчання, сенсорне розвантаження, гра-спілкування); б) візуальний розклад дня (заняття, перерва, вільний час, харчування, додаткові заняття/активності); в) правила поведінки, які учасники команди супроводу узгоджено застосовували під час взаємодії з тією чи іншою дитиною з РАС на уроках, заняттях, у період дозвілля, а батьки – в соціально-побутових умовах.

Метод «Peer-Based Instruction and Intervention» («Навчання та втручання, опосередковане однолітками») у нашому дослідженні передбачав сплановані види взаємодії дітей з РАС та їхніх однокласників за умови: 1) попередньої підготовки однокласників (навчання здатності бачити сильні сторони у дитини з РАС, умінню привертати її увагу, надавати продуктивну допомогу, вчити її тому, як разом навчатися і грати тощо); 2) відпрацювання різних методів такого втручання «Модель», «Помічник», «Похвала і заохочення»: 3) долучення до процесу втручання різних однолітків.

Впровадження методу «Social Narratives» («Соціальні історії») полягало у розробці та використанні серії соціальних історій, розроблених індивідуально для кожної дитини з урахуванням

актуальних цілей її розвитку, стосовно тих ситуацій, які викликали у неї найбільші труднощі, наприклад: повідомити про фізіологічні потреби, попросити про допомогу вчителя під час уроку, повідомити про погане самопочуття, запитати в іншої дитини дозволу погратись її іграшкою, запросити до гри однолітка.

Використання ресурсів технології «Класний менеджмент» дали змогу створити привабливе, підтримувальне, розвивальне середовище для усіх учнів інклюзивного класу та сприяти їхньому соціальному розвитку. У цьому напрямі впливу ми використовували ідеї, які було систематизовано у попередньому науковому дослідженні (візуалізовані правила та процедури; спектр емоцій та техніки для самозаспокоєння на картках; дошка «Зірка класу», «Емоційний термометр»; кутки учнів та педагога; креативна дошка класних обов'язків) [1]. Ці ресурси «Класного менеджменту» педагоги задіювали, щоб надавати можливість кожному учню виконувати значущі ролі, створювати ситуації для розвитку таких соціальних навичок, як: активне слухання, виявлення цікавості до іншого, здатність розділяти радість та сум, уміння цінувати внесок кожного у спільну справу, вміння спільно приймати рішення.

Проведена оцінка стану сформованості соціальних навичок після проведеного дослідження показала суттєві відмінності у порівнянні з попередніми показниками. Відмінності представлено нами за параметром «середній бал» та за Т-критерієм Ст'юдента (табл. 2).

Аналіз результатів статистичної обробки даних, представлених у таблиці 2, свідчить про те, що наявні статистично значущі відмінності у показниках між ДО і ПІСЛЯ втручання ($p < 0,001$). При цьому визначено, що найбільшу різницю середніх мають перші три параметри, отже саме у «Поведінці на початку гри», «Проміжній /перехідній ігровій діяльності» та «Розумінні емоцій» помітне найбільше зростання

Порівняння середнього балу за шкалами «Контрольного списку» за Т-критерієм Ст'юдента до та після впровадження програми втручання

Шкали опитувальника та їх параметри		Середнє значення ДО	Середнє значення ПІСЛЯ	Різниця середніх значень	Т-критерій Ст'юдента	Рівень значимості
1. Соціальна гра та емоційний розвиток	Поведінка на початку гри	2,3	3,4	-1,1	-10,566	0,000
	Проміжна /перехідна ігрова діяльність	1,5	2,5	-1,0	-12,401	0,000
2. Емоційна регуляція	Розуміння емоцій	1,7	2,7	-1,0	-12,528	0,000
	Саморегуляція	1,8	2,6	-0,8	-8,883	0,000
	Гнучкість	1,3	2,1	-0,8	-7,722	0,000
3. Навички взаємодії в групі	Звернення по допомогу	1,3	2,0	-0,7	-7,742	0,000
	Слідує/бере участь у житті групи	1,6	2,4	-0,8	-10,149	0,000
	Участь у груповій діяльності	2,1	3	-0,9	-10,007	0,000

показників у дітей з аутизмом після проведення програми втручання.

Що стосується інших параметрів, то нами узагальнено умови їх становлення у дітей з РАС: більш узгоджена співпраця фахівців між собою та фахівців з батьками цих дітей, щоб набуті уміння відпрацьовувалися в умовах життєдіяльності за межами закладу освіти; більш тривалий час для втручання; урахування додаткових потреб певних учнів з РАС у нормалізації стану, активізації комунікативної діяльності, що передбачає застосування додаткових методів з науково доведеною ефективністю (наприклад, «Альтернативна та допоміжна комунікація», «Сенсорна інтеграція ®» та ін.).

Висновки. Проведене нами дослідження дало змогу з'ясувати суттєву потребу в навчально-методичному забезпеченні процесу втручання щодо становлення у дітей молодшого віку з РАС соціальних навичок. Відсутність традицій в українській освітянській спільноті щодо цілеспрямованого й послідовного формування у дітей, у цілому, і у дітей з аутизмом, зокрема, соціальних яко-

стей спонукало нас до пошуку й систематизації ефективних підходів і методів, що застосовують учасники команд супроводу дітей з РАС з інших країн у своїй успішній практиці. Розроблена нами система втручання, що охоплювала методи з науково доведеною ефективністю («Visual Supports», «Peer-Based Instruction and Intervention», «Social Narratives») та візуальні засоби з технології «Класний менеджмент», виявила значну позитивну динаміку в формуванні соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з РАС. Це було підтверджено порівняльним аналізом середнього балу за методикою «Контрольний список соціальних навичок», що використано для обстеження цих дітей до початку процесу втручання та після цього процесу, а також – за Т-критерієм Ст'юдента. Наші подальші дослідження будуть присвячені визначенню етапності у формуванні соціальних навичок у дітей з РАС та визначенню особливостей їх формування у відповідності до віку та контексту урахування їхнього цілісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Skrypnyk T., Martynchuk O., Klopota O., Gudonis V., Voronska N. Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers Collaboration. *Pedagogika*. 2020. Vol. 138 (2). P. 193-208.
2. Martynchuk O., Skrypnyk T., Maksymchuk M., Babych N., Biriukova K. Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. Vol. III., P. 159-172.
3. Al-Khamisy D. Supporting the student at risk of dyslexia in school according to the dialogue model. Polish school experiences. *International Technology, Education and Development. Conference Proceedings*. 2017. 3432-3438.
4. Costa A., Faria L. The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*. 2015. 37. P. 38-47.
5. Sánchez-Álvarez N., Martos M.-P., Extremera N. (2020) A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*. 2020. 11. P. 1517.

6. Connor A., Sung C., Strain A., Zeng S. T., Fabrizi S. Building Skills, Confidence, and Wellness: Psychosocial Effects of Soft Skills Training for Young Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2020. 50(6). P. 2064-2076.
7. Garbenis S., Geleziniene R., Siauciulyte G. Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*. 2020. 10(1). P. 106-120.
8. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті нової української школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні Науки*. 2019. № 2 (65). С. 296-301.
9. Брославська Г. М., Дригач Т. Г. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. 47. С. 7-13.
10. Мельник О. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73, Т. 1. С. 128-133.
11. Denervaud S., Mumenthaler C., Gentaz E., Sander D. Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*. 2020. Vol. 69: 101353.
12. Hoffmann J. D., Brackett M. A., Bailey C. S., Willner C. J. Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*. 2020. 20 (1). P. 105-109.
13. Tveit H. H., Drugli M. B., Fossum S., Handegård B. H., Stenseng F. Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child-teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2020. Vol. 29 (5). P. 625-636.
14. Schwartz I., Sandall S., McBride B. Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An Inclusive School-Based Approach to Educating Young Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2004. Vol. 24(3). P. 156-168.
15. Hume K., Steinbrenner J. R., Odom S. L., Morin K. L., Nowell S. W., Tomaszewski B. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021. 45(7).

REFERENCES

1. Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Klopota, O., Gudonis, V., & Voronska, N. (2020). Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers Collaboration. *Pedagogika*, 138(2), 193-208. doi:10.15823/p.2020.138.11
2. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Maksymchuk, M., Babych, N., & Biriukova, K. (2021). Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 159-172. doi:10.17770/sie2021vol3.6409
3. Al-Khamisy, D. (2017). *Supporting the student at risk of dyslexia in school according to the dialogue model. polish school experiences*. Paper presented at the 11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. 6-8 March, 2017. https://www.researchgate.net/publication/314334818_Supporting_the_student_at_risk_of_dyslexia_in_school_according_to_the_dialogue_model_Polish_school_experiences
4. Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.011
5. Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517.
6. Connor, A., Sung, C., Strain, A., Zeng, S. T., & Fabrizi, S. (2020). Building Skills, Confidence, and Wellness: Psychosocial Effects of Soft Skills Training for Young Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 2064-2076. doi:10.1007/s10803-019-03962-w
7. Garbenis, S., Geleziniene, R., & Šiaučiulytė, G. (2020). Development of emotional intelligence in students with special educational needs. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1(10), 106-120. doi:10.21277/sw.v1i10.525
8. Sukhopara, I. (2019). Chynnyky rozvytku emotsiioho intelektu molodshykh shkoliariv u konteksti novoi ukrainiskoi shkoly [Factors of development of emotional intelligence of junior schoolchildren in the context of a new Ukrainian school]. *Scientific Visnyk V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical Sciences*, 65(2), 296-301. doi:10.33310/2518-7813-2019-65-2-296-301. [In Ukrainian].

9. Broslavska, G. M., & Dryhach, T. G. (2020). Rozvytok emotsiinoho intelektu uchniv pochatkovykh klasiv [Development of emotional intelligence of primary school pupils]. *The Scientific Notes of the Pedagogical Department*(47), 7-12. doi:10.26565/2074-8167-2020-47-01. [In Ukrainian].
10. Melnyk, O. (2020). Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Development of emotional intelligence of junior school children]. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*, 1(73), 128-133. doi:10.32840/1992-5786.2020.73-1.24. [In Ukrainian].
11. Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E., & Sander, D. (2020). Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*, 69, 101353. doi:10.1016/j.learninstruc.2020.101353
12. Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching Emotion Regulation in Schools: Translating Research Into Practice With the RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. doi:10.1037/emo0000649
13. Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H., & Stenseng, F. (2020). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child–teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(5), 625-636. doi:10.1007/s00787-019-01387-5
14. Schwartz, I., Sandall, S., McBride, B., & Boulware, G.-L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An Inclusive School-Based Approach to Educating Young Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 156-168. doi:10.1177/02711214040240030301
15. Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7). doi:10.1007/s10803-020-04844-2

УДК 376.4.062.3
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-10>

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ НА НЕУСПІХ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Соколова Г. Б.

*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
вул. Фонтанська дорога, 4, Одеса, Україна
orcid.org/0000-0002-9913-1814
absokolova@ukr.net*

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, діти із затримкою психічного розвитку, адекватна емоційна реакція, позитивне ставлення, ситуація успіху/неуспіху, навчання.

Стаття присвячена проблемі, яка має практичне та науково-теоретичне значення, оскільки специфіка організації освіти дітей з особливими потребами може бути обумовлені не тільки обмеженням здоров'я, але й соціокультурними чинниками. Численні зарубіжні та вітчизняні дослідження довели, що діти, які мають загострений страх невдач та низький рівень домагань, демонструють низькі результати, а коли процедура навчання зменшує страх невдачі, показники інтелектуального та психічного розвитку значно покращуються. Основна дослідницька мета дослідження полягала у застосуванні методу лонгітюдного дослідження емоційних реакцій дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) на неуспіх та формування адекватних реакцій, які не призводять до відмови від виконання завдання з опорою на провідні індивідуально-психологічні характеристики дитини із ЗПР. Для досягнення мети було розроблено та застосовано оригінальний авторський алгоритм дослідження та подальшого формування адекватних емоційних реакцій дитини на ситуації неуспіху в умовах навчання. Дітям пропонувалися три види занять: ігрового, довільного (вольового) та інтелектуального спрямування.

Виявлено, що лонгітюдна форма дослідження є найбільш ефективною, оскільки процес формування та закріплення адекватних емоційних реакцій дітей із ЗПР на ситуації неуспіху є довготривалим, ефективність якого суттєво посилюється залученням до роботи батьків. Показано, що між змістовною стороною завдання та ставленням дітей до ситуацій неуспіху існує зв'язок, а формування адекватних емоційних реакцій на неуспіх його закріплює. В ігрових завданнях всі діти достатньо легко реагували на ситуації неуспіху, самостійно та із задоволенням виправляли помилки, а при виконанні довільного (вольового) та інтелектуального завдань у дітей проявився ширший діапазон індивідуально-психологічних особливостей. Найбільш сильно страх неуспіху впливає на результати виконання інтелектуальних завдань, оскільки пов'язаний із очікуванням негативного результату. Тому важливою умовою формування успішного, емоційно забарвленого навчання для дітей із ЗПР є завершення будь-якого кроку навчальної діяльності тільки на позитивній емоції.

FORMATION OF EMOTIONAL REACTIONS TO FAILURE IN CHILDREN WITH DEPRIVATION OF MENTAL DEVELOPMENT

Sokolova H. B.

*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department Defectology and Physical Rehabilitation
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
Fontanska Doroha str., 4, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-9913-1814
absokolova@ukr.net*

Key words: *child with special educational needs, children with mental retardation, adequate emotional reaction, positive attitude, situation of success / failure, learning.*

The article is devoted to the problem, which has practical and scientific-theoretical significance, as the specifics of the organization of education of children with special needs may be due not only to health limitations, but also socio-cultural factors. Numerous foreign and domestic studies have shown that children who have an acute fear of failure and a low level of harassment give low results, and when the training procedure reduces the fear of failure, the indicators of intellectual and mental development are significantly improved. The main research goal of the study was to apply the method of longitudinal study of emotional reactions of children with MR to failure and the formation of adequate reactions that do not lead to failure to perform the task based on leading individual psychological characteristics of a child with CPD. To achieve this goal, an original author's algorithm of research and further formation of adequate emotional reactions of the child to the situation of failure in the learning environment was developed and applied. Children were offered three types of activities: play, voluntary (volitional) and intellectual orientation.

It was found that the longitudinal form of research is the most effective, because the process of forming and consolidating adequate emotional reactions of children with MR to the situation of failure is long-term, the effectiveness of which is significantly enhanced by parental involvement. It is shown that there is a connection between the content of the task and the attitude of children to situations of failure, and the formation of adequate emotional reactions to failure fixes it.

In game tasks, all children easily tolerated situations of failure, independently and with pleasure corrected mistakes, then when performing arbitrary (volitional) and intellectual tasks, children showed a wider range of individual psychological characteristics. The fear of failure has the greatest impact on the results of intellectual tasks, as it is associated with the expectation of a negative result. Therefore, an important condition for the formation of successful, emotionally colored learning for children with MR is the completion of any step of educational activities only on positive emotions.

Постановка проблеми. Поняття «дитина з особливими освітніми потребами», яке широко використовується як у соціальному, так і в науково-професійному сенсах, дозволяє педагогам та психологам не тільки визначати шляхи задоволення цих потреб, але й екстраполювати їх на всі категорії та групи особливих дітей. Науково-теоретичний аспект цієї проблеми важливий тому, що розширює межі між віковою та спеціальною психологією, між нормативністю та порушеним

розвитком. Ця теза важлива, оскільки освітні потреби дитини можуть бути обумовлені не тільки обмеженням здоров'я, але й низкою соціокультурних чинників (Л. І. Прохоренко [3]). Успіхи дітей при виконанні будь-яких завдань (навчальних, комунікативних, мовленнєвих, ігрових тощо) часто визначаються не тільки їхнім інтелектуальним розвитком, запасом знань, але й мотивованістю, емоційними реакціями, соціальним досвідом, сформованими рисами характеру.

Ось чому тема, яка піднімається в даному дослідженні є актуальною.

Дослідження зарубіжних вчених довели, що діти, які мають загострений страх невдач та низький рівень домагань, в умовах тестування давали низькі результати, а коли процедура психодіагностичного обстеження організовувалася таким чином, що страх невдачі максимально зменшувався, показники їхнього інтелектуального та психічного розвитку були значно кращими (А. Ziegler [5]). Тобто, низькі тестові показники можуть свідчити не стільки про низькі інтелектуальні показники, скільки про процедурно-методичні помилки фахівця, який організовує це дослідження. Більшість дітей із ЗПР к молодшому шкільному віку вже мають сформований особистісний комплекс: невпевненість в собі, страх невдачі та неадекватну реакцію на неї, слабку мотивацію досягнення мети та ін. Часто психолого-педагогічне вивчення дітей із ЗПР є однократними, а особливості уявлення про їх особистісний розвиток проявляються у формуальному експерименті (В. І. Лубовський [2]), який не завжди дозволяє: фіксувати або регулювати емоціональні реакції дітей, враховувати емоційний вплив фахівця на дитину в процесі надання їй допомоги під час виконання завдання, оскільки дитина, довго не розуміючи завдання, може не тільки переживати негативні емоції, але й внутрішньо відмовитися від виконання завдання. Ось чому найбільш доречною формою вивчення емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами є лонгітудне дослідження, яке, на думку Й. Шванцари, дозволяє ретельно проаналізувати особливості взаємозв'язків між окремими компонентами їх особистості та чинниками розвитку [4].

Мета статті: презентація результатів лонгітудного дослідження емоційних реакцій дітей із ЗПР на неуспіх та формування адекватних реакцій, які не призводять до відмови від виконання завдання.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В лонгітудному дослідженні, перший етап якого триває протягом 2020-2021 років прийняли участь 30 дітей із ЗПР 6-7 років. Оскільки формування у дітей з особливими освітніми потребами адекватних емоційних реакцій не можливе без участі батьків, вони теж були залучені до роботи, інколи приймали участь в емпіричному дослідженні та завжди отримували інструкції з закріплення досягнень дитини вдома.

Дослідження проводилося с кожною дитиною індивідуально. Ми пропонували їм наступні завдання: вставні картинки, обведення по контуру фігур «дім», «ялинка», «кораблик», прості

лічильні операції в межах індивідуальних можливостей кожної дитини.

Як показало спостереження, перше завдання супроводжувалося позитивними емоціями, сприймалося дітьми як гра, викликало зацікавленість; друге завдання не залежало від інтелектуального розвитку, а моторних порушень та ліворукості в експериментальній групі не було. Останнє завдання було пов'язане з інтелектуальним розвитком та індивідуальними можливостями дитини в оволодіння лічильними операціями.

Для проведення емпіричного дослідження емоційних реакцій дитини на ситуації неуспіху нами був розроблений спеціальний дослідницький алгоритм дій, який містив наступне:

- створення ситуацій штучного успіху (коли він не залежить від дитини, її дій та реакцій);
- навчання дитини конкретній операції в ситуації успіху (досягнення акцентуються, недоліки ігноруються);
- звертання уваги дитини на недоліки виконання певної операції, але без критики, із похвалою за старанність та наполегливість;
- м'яке введення у діяльність дитини елементів неуспіху (ми звертали увагу на помилки, але не сварили дитину і не хвалили її, позбавляючи таким чином відчуття успіху);
- спільний із дитиною пошук засобів досягнення успіху, виправлення помилок;
- самостійне виправлення помилок;
- створення ситуації неуспіху, виправлення помилок та очікування успіху;
- введення такої важливої змінної як оцінювання та створення ситуації успіху дитини із отриманням найвищої оцінки;
- створення ситуації неуспіху та відсутність позитивної оцінки без отримання негативної. Пошук виходу із ситуації;
- виконання завдання із обговоренням якості його виконання. Спроба самостійного оцінювання результатів та виправлення помилок.

Основна мета дослідницької роботи полягала у виявленні деяких індивідуально-психологічних особливостей дітей із ЗПР при виконанні різних завдань та навчання їх адекватному реагуванню на ситуації неуспіху.

Як ми відмічали вище, умовно усі завдання розподілялися на ігрові, довільні (вольові) та інтелектуальні: ми припустили, що, починаючи роботу з ігрових завдань, цікавих та привабливих для дітей із ЗПР, на першому етапі легше буде сформувати адекватну реакцію на неуспіх. В подальшому ми сподівалися на перенос адекватних форм реагування на інші форми роботи. Включення завдань на формування довільності мало показати роль таких особистісних характеристик як наполегливість, старанність. Ми очі-

кували, що найбільш сильні негативні реакції у дітей із ЗПР будуть викликати завдання інтелектуальної спрямованості.

Аналіз проведеної роботи показав наступне. Як ми і припускали, найбільш успішно формування адекватних емоційних реакцій на ситуацію неспіху проявлялося при виконанні ігрових завдань. Умовно ми виділили дві групи дітей за двома типами поведінкових реакцій. У першу групу (15 осіб) були включені діти із внутрішньою мотивацією, у другу групу (15 осіб) – діти із домінуючою зовнішньою мотивацією. Перший тип реакцій (1 ГР) характеризувався вираженим інтересом до змістовного боку завдання, який мотивував дитину до виконання; неспіх в ігрових завданнях частково гальмував їх виконання, але після паузи прагнення дитини продовжувати роботу відновлювалося. При реакціях 1 ГР оцінювання не мало особливого значення для дитини. Вже через 2 заняття ми констатували наявність адекватних емоційних реакцій на неспіх в процесі ігрової діяльності.

Реакції другого типу (2 ГР) виникали як відповідь на зовнішнє стимулювання дитини. Інтерес до завдання, який виникав на початку роботи, швидко зникав, діти потребували підтримки. Активно працюючи над ігровим завданням в умовах успіху, діти швидко втрачали інтерес, коли виявлявся неспіх, але, орієнтуючись на наші реакції, вони швидко навчилися адекватно реагувати на неспіх та виправляти помилки. Наявність адекватних емоційних реакцій на неспіх в процесі ігрової діяльності було сформовано через 4 заняття.

Виконання завдання на розвиток довільності передбачало обведення фігур та вимагало від дітей таких особистісних характеристик як зосередженість, цілеспрямованість, старанність. Умовно ми виділили три групи дітей за трьома типами поведінкових реакцій. У першу групу (1 Д) увійшли діти із помірною зовнішньою стимуляцією (8 осіб), у другу (2 Д) – діти із сильною зовнішньою стимуляцією (13 осіб) та у третю (3 Д) – діти із сильною зовнішньою стимуляцією, схильні до співробітництва з дорослим (9 осіб).

При реакціях 1 Д діти проявляли інтерес та бажання навчитися обводити фігури, вони адекватно реагували на труднощі, які виникали в процесі роботи, та орієнтувалися на наші реакції. Ситуації неспіху їх засмучували, але перемагало бажання виправити помилки та отримати високу оцінку. Наявність адекватних емоційних реакцій на неспіх в процесі довільної діяльності було сформовано через 5-6 занять.

При реакціях 2 Д у дітей виникала короткочасна зацікавленість завданням, але при перших же невдачах вона швидко згасала. Діти не проявляли самостійних зусиль, обводили фігури, але,

адекватно реагуючи на успіх та похвалу, деякий час продовжували виконання завдання. Ми були вимушені стимулювати зовні їхню активність. Ситуації неспіху дезорієнтували активність дітей, вони не хотіли виправляти помилки, але дуже раділи успіху. Зовнішнє оцінювання результатів діяльності виявилось важливим стимулом для виконання завдань на довільність. Наявність адекватних емоційних реакцій на неспіх в процесі довільної діяльності в групі 2 Д було сформовано через 8-10 занять.

При реакціях 3 Д у дітей було відсутнє бажання працювати навіть у ситуаціях успіху: вони майже не реагували на нашу похвалу та переключали увагу на щось інше. На стадії діяльності без похвали, але й без осуду їхня діяльність вже порушувалася. Не залежно від якості роботи неспіх призводив до відмови від виконання завдання. Для формування адекватної реакції на неспіх в цій групі була потрібна сильна зовнішня стимуляція (ми доповнювали стандартний набір трафаретів), багаторазове проходження усіх етапів нашого алгоритму, тривалі паузи для подолання психічного «перенасичення». Наявність адекватних емоційних реакцій на неспіх в процесі довільної діяльності в групі 3 Д було сформовано через 20 занять.

Виконання інтелектуального завдання було найскладнішим для дітей із ЗПР та максимально індивідуалізованим. Діти рахували по 1 та по 2 в межах 6, а ті, для кого оволодіння усною лічбою було складним завданням, здійснювали ці операції, спираючись на зовнішній матеріал. Для подолання ситуації неспіху ми пропонували дітям виконувати складне для них завдання самостійно, повторно або з нашою допомогою, що сприяло виправленню помилок. У випадку переживання труднощів дітям надавалася підтримка та допомога. Нами було виділено дві групи дітей (зі сформованою самооцінкою – 11 осіб та із несформованою самооцінкою – 19 осіб) та два типи емоційних реакцій. При реакціях 1 ІН діти раділи успіху у випадках співпадіння нашої оцінки їхньої діяльності із внутрішнім відчуттям успіху: ми хвалили дітей, а потім питали: «А ти правильно виконав це завдання?». Діти 1 ІН упевнено відповідали: «Так!» та демонстрували бажання навчитися виконанню інтелектуальних завдань. Якщо ми хвалили дитину, а завдання було виконано неправильно, виникало здивування та збентеження, а на наше питання чи правильно виконано завдання, дитина відповідала «Не знаю» або «По-моєму, ні». На наш погляд, поява таких відповідей може свідчити про формування адекватної самооцінки та аутентичні емоційні реакції на успіх або неспіх. Важливо, що поступово змінювалися реакції дітей на неспіх як на тимчасовий стан, з

якого можна вийти, звернувшись за допомогою до дорослих або додатково виконавши завдання на конкретному матеріалі. Завдяки такому підходу виконання завдань з усної лічби поступово втрачало для дітей своє негативне значення. Наявність адекватних емоційних реакцій на неуспіх в процесі виконання інтелектуальних завдань в групі 1 ІН було сформовано за 5-6 занять.

При реакціях 2 ІН при сприйнятті успіху та неуспіху діти орієнтувалися виключно на наші реакції. Позитивним є те, що вони виходили із ситуацій неуспіху не відмовляючись від діяльності, зверталися за допомогою або виконували завдання на конкретному матеріалі, але подібні реакції були нестійкими та при повторному неуспіху відмовлялися від роботи або демонстрували небажання продовжувати. Крім того, у цій групі ситуації неуспіху суттєво підвищували кількість помилок навіть у доступних за складністю прикладах. Формування адекватних емоційних реакцій формувалося довше за всі інші форми роботи – за 18-20 занять.

Особливе місце в проведеному дослідженні займала робота з батьками, без якої ефективність та результативність суттєво зменшувалися. Основний зміст участі батьків полягав у закріпленні сформованих під час експериментальної роботи емоційних реакцій дітей. Оскільки батьки завжди були присутні на заняттях, вони повторювали його вдома, завершуючи на тому ж етапі, що і ми. Бесіда з батьками показала, що завдання ігрового змісту засвоювалося дітьми добре, вдома емоційні реакції, які їх супроводжували, майже не потребували додаткового закріплення, вони були відпрацьовані на занятті. Довільне та інтелектуальне завдання викликало у батьків труднощі: вони не завжди могли відтворити те, що ми проводили із дітьми під час експериментальної роботи та діти приходили на наступні заняття без закріплених бажаних емоційних реакцій.

Будь-які труднощі ми обов'язково обговорювали та аналізували з батьками, виділивши їхні головні помилки: недотримання інструкцій психолога (робота завжди мала завершуватися на позитивній емоції, а батьки інколи переривали її на негативному зауваженні, що призводило

до зникнення бажаного позитивного ефекту) та бажання форсувати алгоритми роботи вдома, що призводило до перевтомлення та роздратування дитини. Ці зауваження важливі при організації дитини 6-7 років і при типовому розвитку, а у дітей із затримкою психічного розвитку є особливо значимими.

В таблиці 1 ми відобразили етапи проведеної роботи.

Отже, у проведеній емпіричній серії занять для дітей створювалася така емоційно-пізнавальна діяльність, в якій пізнавальні психічні процеси набували афективного характеру. При виконанні ігрового та довільного (вольового) завдань у дітей, схильних до 1 типу реакцій, проявлявся інтерес до змістовного боку діяльності. При виконанні довільного (вольового) завдання діти орієнтувалися на реакцію психолога, що сприяло становленню соціально-значимої мотивації та дозволяло упоратися і з емоційними, і зі змістовними проблемами. Поступово якісне виконання завдань починало стимулювати дітей до продовження роботи, подолання труднощів та виходу із ситуацій неуспіху шляхом виправлення помилок. Виконання інтелектуального завдання переконливо довело не тільки важливість формування адекватних емоційних реакцій на успіх/неуспіх, але й самооцінки, яка фактично забезпечує стійкість цих реакцій. Важливо, що діти не сприймали ситуацію успіху якщо вона не співпадала із їхнім внутрішнім відчуттям цього успіху, а неуспіх не вів їх до відмови від подальшого виконання роботи і не викликав сильних негативних реакцій, коли не співпадав із внутрішніми очікуваннями.

Діти, схильні до другого типу реакцій при відносно легкому подоланні труднощів при виконанні завдань та переживанні неуспіху, при вирішенні довільного (вольового) завданні потребували більшої зовнішньої стимуляції. Вони орієнтувалися на реакції психолога, але довго залишалися пасивними та не виявляли зацікавленості. Момент першого виникнення позитивного емоційного відгуку виникав у них співпадав із активним пошуком виходу з ситуації неуспіху та подолання труднощів. В процесі виконання інтелектуального завдання при прийнятті ситуацій

Таблиця 1

Формування адекватних емоційних реакцій дітей із ЗПР на ситуації успіху/неуспіху при виконанні ігрових, довільних та інтелектуальних завдань

Види занять					
Ігрове		Довільне (вольове)		Інтелектуальне	
Кількість занять	Тип реакції	Кількість занять	Тип реакції	Кількість занять	Тип реакції
2	1	5-6	1	5-6	1
4	2	8-10	2	18-20	2
		20	3		

успіху/неуспіху вони переважно орієнтувалися на реакції психолога, а не на самооцінку. Вважаємо, що інтелектуальне завдання (усна лічба) для дітей із ЗПР з даним типом реакцій не сприяло становленню самооцінки та чітко диференційованого емоційного відгуку. Тому й ситуація штучного успіху викликала радість, а не здивування.

У дітей із реакціями 3 типу значні труднощі виникали при виконанні довільного (вольового) завдання. Зміст завдання викликав негативний відгук, зовнішня мотивація не була значимою, а навіть тимчасовий неуспіх провокував відмову від продовження роботи. Тільки різноманіття змісту завдань та тривала позитивна мотивація підтримували позитивні емоційні реакції на ситуації неуспіху у формі виправлення помилок. При виконанні інтелектуального завдання адекватні реакції на неуспіх були нестійкими, оскільки самооцінка у дітей ще не сформована. Страх неуспіху негативно впливав на продуктивність емоційної діяльності та, вірогідно, був пов'язаний із негативними очікуваннями.

Висновки і перспективи подальших розробок. Лонгітюдне формування адекватних емоційних реакцій у дітей із ЗПР дозволило виявити деякі індивідуально-психологічні особливості, які визначають продуктивність інтелектуальної діяльності та особливості взаємодії з дорослими. Важливим чинником, провокуючим негативні реакції, особливо у інтелектуальній діяльності, є страх негативного емоційного очікування та основна корекційна робота має бути спрямована на його подолання. Позитивне очікування від ситуації може визначатися як змістовим боком, так і ступенем сформованості адекватних реакцій на неуспіх та способів виходу з нього. Важливим засобом закріплення досягнених результатів є спільна з дорослим робота та її обов'язкове завершення на позитивній ноті.

Оскільки дослідження є лонгітюдним, перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку полягають у спостереженні за реакціями дітей цієї вибірки на ситуації успіху/неуспіху в умовах шкільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабанова О. А. Развитие возрастного-психологического подхода в современной психологии. Альманах института коррекционной педагогики. 2018. № 35 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35/the-development-of-the-age-a-psychological-approach-in-modern-psychology> [in Russian]
2. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. СПб: Питер, 2013. 245 с.
3. Прохоренко Л. І. Освіта осіб з особливими потребами: науково-психологічний супровід // Педагогіка і психологія. *Вісник Академії педагогічних наук України*. Київ, 2019. № 4. С. 25–34. URL: http://libtomcat.knute.edu.ua/library/DocDescription?doc_id=254368
4. Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага, 2017. 345 с.
5. Ziegler A. How desirable are gifted boys for girls and gifted girls for boys? Results of a chatroomstudy // *Australasian Journal of Gifted Education*. 2011. No 19. P. 16–20.

REFERENCES

1. Karabanova O. A. (2018). Razvitie vozrastno-psihologicheskogo podhoda v sovremennoj psihologii [Development of the age-psychological approach in modern psychology]. Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. Al'manah № 35 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35/the-development-of-the-age-a-psychological-approach-in-modern-psychology> [in Russian]
2. Lubovskij V. I. (2013). Psihologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitija detej [Psychological problems in the diagnosis of abnormal development of children]. SPb: Piter. [in Russian].
3. Prokhorenko L. I. (2019). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: naukovo-psykholohichniy suprovid [Education of people with special needs: scientific and psychological support]. Pedahohika i psykholohiia. *Visnyk Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Shvantsara Y. (2017). Dyahnostyka psykhycheskoho razvytyia [Diagnostics of mental development]. Praha. [in Russian].
5. Ziegler A. (2011). How desirable are gifted boys for girls and gifted girls for boys? Results of a chatroomstudy // *Australasian Journal of Gifted Education* No 19. P. 16–20.

УДК 159.9:37.015
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-11>

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗПОДІЛ РОЛЕЙ В СІМ'Ї СУЧАСНОЮ МОЛОДДЮ

Тавровецька Н. І.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Херсонський державний університет
вул. Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0002-9497-7386
1882181@gmail.com*

Ключові слова: сімейна взаємодія, нуклерна сім'я, батьківсько-дитячі стосунки, сімейні ролі, психічна стаття.

У статті представлено результати емпіричного дослідження уявлення сучасної молоді про розподіл ролей у сім'ї. Розглянуто аналіз розробленості питання з точки зору гендерного аспекту (психічної статі респондентів) та з урахуванням структури сім'ї респондентів (повні та неповні родини). Наведено результати за опитувальником «Індивідуально-типологічний» (Л.М. Собчик) та опитувальником «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошиної, Л.Я. Гозмана). Констатовано, що для сучасної молоді характерним є відсутність готовності брати на себе відповідальність за долю іншої людини, брати на себе батьківські обов'язки, не сформована установка на створення майбутньої сім'ї. Виявлено вплив гендерних стереотипів щодо розподілу сімейних ролей, статистично доведена відмінність у сприйнятті ролей в родині між хлопцями та дівчатами, які виховуються у неповних родині. Встановлено, що у групі респондентів в залежності від типу психічної статі є розбіжності в уявленнях про тип сім'ї, а отже й про розподіл ролей у сім'ї. Дівчата з фемінним типом психічної статі більш схильні до вибору традиційного розподілу ролей у сім'ї, також є й проміжний тип. Фемінні хлопці обирають егалітарні та традиційні сім'ї. Найбільшу кількість таких респондентів склали хлопці з неповних родин. Їх фемінність можна пояснити саме вихованням матері-одиначки. Хлопці з маскуліним типом психічної статі, серед яких є як з повної родини так і ні обирають традиційний типу родини, а от дівчата проявляють амбівалентний вибір: егалітарна та традиційна родина. Молодь з андрогінним типом психічної статі обирають егалітарний тип сімейних стосунків та розподілу ролей. За результатами дослідження доведено, що для образу сучасної сім'ї в уявленнях молоді характерна присутність ознак різних типів сімейних стосунків: традиційні, проміжні та егалітарні сім'ї. У висновках представлені результати, які підтверджені сучасними аналогічними розвідками з даної проблематики. А саме, показано, що відсутній негативний вплив розлучення на відносини батька і дитини, що дитячо-батьківські відносини, у більшості відсотках результатів, залежать від типу психічної статі респондентів, від їх уявлення про образ шлюбного партнера та ті типи сімейних стосунків, які транслює батьківська сім'я.

FORMATION OF AN IDEA OF THE DISTRIBUTION OF ROLES WITHIN THE FAMILY BY THE MODERN YOUTH

Tavrovetska N. I.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Psychology

Kherson State University

Universytetska str., 27, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0002-9497-7386

1882181@gmail.com

Key words: *family interaction, nuclear family, parent-child relations, family roles, mental gender.*

The article presents findings of the empirical study of the modern youth's vision of the distribution of roles within the family. The analysis of the development status of the issue under study from the perspective of gender (mental gender of respondents) and given a family composition of the respondents (nuclear and single-parent families) has been considered. The outcomes under "Individual and Typological Questionnaire" (L.M. Sobchuk) and "Questionnaire of Family Roles Distribution" (Iu. Ie. Aloshyna, L. Ia. Hozman) have been demonstrated. It has been stated that the modern youth are characterized by a lack of readiness to undertake for the life of another person, to assume parental duties and an unmatured attitude towards family creation. The author has found out the effect of gender stereotypes on the distribution of family roles, statistically proved the difference in taking family roles by boys and girls who are being upbrought in single-parent families. It has been established that depending on a type of mental gender, the group of respondents shows different ideas of a family type and thus of the roles' distribution within the family. Girls having a feminine type of mental gender tend to the conventional distribution of roles within the family; there is also a transitional type. Feminine boys choose egalitarian and traditional families. Most such respondents are boys from single-parent families. Their femininity is driven by the parenting of the single mother. Boys with a masculine type of mental gender who are both from nuclear families and aren't choose the traditional family; however, girls make an ambivalent choice. The youth with an androgynous type of mental gender choose an egalitarian type of family relations and distribution of roles. Based on the research findings, the author has justified that the youth's visions of the modern family are characterized by the features of different types of family relations: traditional, transitional, and egalitarian families. The conclusions convey the results which have been confirmed by modern similar research on the issue under study. In particular, it has been shown that there is no adverse effect on father-child relations due to divorce, as these relations mainly depend on a type of the respondents' mental gender, their idea of a marriage partner and the types of families relations supported by the family of origin.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення уявлень молоді про розподіл ролей у родині, про шлюбно-сімейні відносини пов'язана з величезним значенням інституту сім'ї в суспільстві. Сучасні дослідження в області шлюбно-сімейних відносин свідчать про наявність безлічі актуальних невіршених питань, як про позитивні, так і негативні тенденції розвитку та трансформації родин. Існують різні точки зору щодо трансформацій, що відбуваються в інститутах сім'ї та

шлюбу. Прихильники еволюціоністського підходу переконані, що сім'я і шлюб розвиваються. Еволюціонують та набувають нових форм шлюбних відносин, які раніше не визнавались. З точки зору функціонального підходу сучасний стан і динаміка сім'ї та шлюбу в наш час, розцінюються як криза та руйнування усталених форм шлюбних відносин, деградація в уявленнях молоді про цінності родини. Ці два підходи є антагоністами і будуть існувати завжди, так як вони демонстру-

ють два теоретико – емпіричних підходи у дослідженнях родини – «розвиту» та «гомеостазу» стосунків, ролей у родині та інше.

Аналіз публікацій присвячених вивченню уявлень молоді про сім'ю, про розподіл ролей у родині, про батьківсько-дитячі взаємини не втрачає своєї актуальності і тому є підстави. В останні десятиліття традиційні шлюбно-сімейні відносини змінюються під впливом різних як зовнішніх і внутрішніх детермінант, які призводять до трансформації уявлень про шлюб та сім'ю у сучасної молоді. До внутрішніх чинників змін шлюбно-сімейних відносин відносять зростання індивідуальних потреб в ієрархії життєвих цінностей подружжя; збільшення цінності партнерських стосунків у шлюбі; втрачання відмінностей чоловічих і жіночих ролей в сім'ї; ослаблення родинних зв'язків та інше. Відбувається посилення таких процесів, як зниження престижу сім'ї, поширення альтернативних форм шлюбно-сімейних відносин, зниження потреби мати дітей, зростання числа родин, які виховують дітей у неповній родині.

Однак, ми не можемо ігнорувати й позитивні моменти трансформаційних процесів у родинних взаєминах, що впливають на формування уявлень про шлюб у сучасної молоді. Поява нових форм шлюбно-сімейних відносин має й прогресивне значення, створюючи умови для розвитку особистості, пристосування до сучасних вимог. Володіючи достатнім ступенем гнучкості, сім'я, змінюючи свій вигляд, здатна зберігати специфічні функції, знаходячи одночасно ресурси для гармонійного прийняття інновацій. Особливе ставлення та безпосередню виключність в цей процес демонструє молоде покоління. У розгляді формування уявлень молоді про шлюбно-сімейні відносини особливе місце займає вивчення розподілу ролей в сім'ї, ставлення до родини, шлюбу, вплив гендерних стереотипів.

Мета статті: представити результати емпіричного дослідження уявлення сучасної молоді про розподіл ролей у сім'ї з різною структурою (повні та неповні родини); здійснити аналіз зв'язку психічної статі та спрямування на тип сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Формування уявлення про об'єкт, суб'єкт, подію, результат та інше – складний та тривалий процес. В.М. Фомічова наголошує на необхідності чітко відрізнити питання щодо різниці між загальними уявленнями, як процесом, та соціальними уявленнями. Уявлення по відношенню до фізичного об'єкту – процес, який закінчується результатом і має свої критерії та характеристики, а соціальні уявлення – є результатом взаємодії та спілкування з іншими людьми, по відношенню до соціальних об'єктів, явищ. Саме соціальні уяв-

лення є підґрунтям та основою для формування суджень та висновків, та регуляторів відповідної соціальної поведінки. Звідси, формування уявлення й про розподіл ролей у родині, про шлюбні відносини [9, с. 91].

Розглянемо 4 групи уявлень, характерних серед молодих осіб, які не мають ще досвіду у подружньому житті, які надає Л. Москвічева: 1) «затишне й тепле коло домашнього спілкування», тобто у сім'ї панує кохання та взаємопорозуміння; 2) «фортеця, сховище», тобто надійний захист від негараздів зовнішнього світу; 3) «незмінний організм, дерево», тобто сім'я є цілісним організмом, це допомога та підтримка родичів у функціонуванні сім'ї; 4) «взаємну відповідальність», тобто уявлення про майбутню сім'ю, де кожен член родини несе відповідальність один за одного [6].

На процес формування уявлення про розподіл ролей у сім'ї, про взаємні стосунки між дітьми та батьками головним чином впливає образ своєї, батьківської родини. За результатами дослідження Е. Козловської, образ та уявлення про майбутні сім'ї у молоді залежить від рівня збігу їх образів родини з батьківським образом сім'ї, що є базовим компонентом [3].

У емпіричному дослідженні авторів С.А. Масленнікова, Г.І. Непряхіна уявлення молоді про шлюбно-сімейні відносини пов'язані з їх уявленнями про розподіл ролей в сім'ї, ціннісними орієнтаціями, наявністю досвіду шлюбно-сімейних відносин і виражаються через любов, прихильність і інтимність відносин. Авторки констатують, що уявлення про шлюбно-сімейні відносини у молоді зараз є суперечливими. Однак для всіх молодих людей почуття любові є підставою для створення сім'ї і шлюбу. Для сучасної молоді любов, емоційна прив'язаність, продовження роду залишається значимим аспектом шлюбно-сімейних відносин, які відповідають глибоко особистим потребам людей [5, с. 180].

Інше емпіричне дослідження присвячене вивченню психологічного змісту уявлень студентської молоді про сімейні ролі шлюбних партнерів. За результатами дослідження, авторка Д.Є. Карпова робить висновки, що значною мірою уявлення молоді формуються на основі двох механізмів: трансляції та копіювання батьківської моделі поведінки у повних родині та компенсації (заміщення однієї з ролей батьків у неповних родині). Таким чином, в основу уявлення про розподіл сімейних ролей покладений сімейний сценарій, особливості структури сім'ї та статеві ідентичність молоді [2, с. 10].

На формування уявлення молоді про майбутню родину та особливий вплив батьків різної статі звертають увагу й зарубіжні дослідники. Так у своїх чисельних дослідженнях Р. А. Cowan наво-

дить результати впливу батьків, особливо чоловіків, на формування адекватної самооцінки підлітків, відсутність міжособистісних конфліктів з однолітками; виявляє високий рівень задоволеності партнерів шлюбом, що впливає на формування образу майбутньої сім'ї у дітей [10, с. 172]. Інші дослідники, Popov L. M. & Iesanmi Ruth A., констатують, що в сімейному контексті погляди на виховання дітей і відносини між батьками і дітьми розширилися і тепер включають батьків як активних менеджерів соціального середовища дитини. Гармонійна взаємодія між батьками та їхніми дітьми, гарне сімейне оточення, емоційний аспект мають позитивний характер а підтримку для дитини під час формування уявлень про шлюб. Хоча деякі дослідження показують негативний вплив розлучення на відносини батька і дитини, неясно, чи є ці ефекти є додатковими з точки зору дітей. Авторами доведено, що хороші відносини між батьками та їхніми дітьми покращують загальне самопочуття (у дітей) і призводять до поліпшення соціального життя, захищають від емоційних потрясінь і самогубств [11, с. 253].

У своєму емпіричному дослідженні ми спиралися саме на ці наукові дослідження та намагалися з'ясувати вплив структури родини (повної та неповної) на формування уявлень молоді про шлюбний розподіл ролей. На емпіричному етапі дослідження застосовано опитувальник «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л.М. Собчик). Представлена типологія індивідуально-особистісних якостей ґрунтується на цілісному розумінні особистості з позиції теорії домінуючих тенденцій, які наявні та проникають на всі рівні особистості. Для дослідження розподілу ролей у родині респондентами з різним родинним статусом ми застосували опитувальник «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альшиної, Л.Я. Гозмана), який призначений для вивчення установок особистості стосовно розподілу сімейних ролей між чоловіком та жінкою. Складається з 21 твердження, які дають змогу виявити установки молодих людей стосовно розподілу ролей в сферах сімейного життя: 1) виховання дітей; 2) матеріальне забезпечення сім'ї; 3) підтримка емоційного клімату в сім'ї; 4) організація розваг; 5) виконання ролі «господаря» / «господарки»; 6) відповідальність за задоволення інтимними стосунками; 7) організація сімейної субкультури. Дослідження проводилось серед учнів 10-х класів закладів середньої освіти м. Херсона. Загальна кількість осіб – 63 (30 хлопців та 33 дівчини). У дослідженні за критерій відбору до складу вибірки ми застосували родинну структуру, а саме повний складу сім'ї чи неповний (відсутність одного з батьків). Ми припустили, що формування уявлень про ролевий розподіл в сім'ї буде мате різницю в залежності

від складу сім'ї, а також буде обумовлюватися типом психічної статі. До складу вибірки 1 (респонденти з повних родин) увійшли – 33 особи, до складу вибірки 2 (неповна родина) – 30.

За результатами дослідження домінуючих тенденцій індивідуально-типологічних рис за опитувальником Л.М. Собчик ми виявили ступінь ідентифікації сучасної молоді, наших респондентів з традиційною культурною і соціальною роллю чоловіка або жінки. Так як ми припустили вплив психічної статі на формування уявлень про розподіл ролей в сім'ї то й проаналізуємо отримані результати. Сім'я виступає моделлю визначеного стилю життя і є джерелом формування важливих життєвих цінностей й переконань у молоді. Сімейна система формує певний рівень вияву індивідуальності й автономії, підкріплюючи ті чи інші зразки статево-рольової поведінки. Існуючий поділ людей на чоловіків і жінок – це установка сприйняття розходжень між людьми. Сьогодні біологи ставлять під сумнів обґрунтованість чіткого поділу людей тільки на дві протилежні статі. Вони пропонують кілька рівнів сексуальної організації людини: генетична стать; гонадна стать; морфологічна стать; церебральна стать [7, с. 154]. Опитувальник дав змогу визначити маскуліність-фемініність особистості в традиційному, стереотипному його розумінні. Аналізуючи результати можна сказати, що хлопці та дівчата поділяються на три групи, а саме: фемінінну, маскуліну, андрогенну. Особливістю такого поділу є те, що хлопці рівномірно розділились на фемінінну та маскуліну групи, а жінки мають свою особливість. У жіночій групі маскуліність нижча ніж фемініність. Жінки більш андрогенні ніж чоловіки. Такий результат свідчить про те, що жінки швидше можуть змінювати тип поведінки в залежності від ситуації, чоловіки діляться на фемінінних та маскуліних і менша частина може адекватно повести себе у будь-якій ситуації.

У більшості опитованих (34%) показники фемініності підвищені, що свідчить про те, що статево-рольова ідентифікація, як хлопців так і дівчат, здійснюється з відхиленням від традиційних стереотипних норм маскуліності-фемініності. За результатами дослідження у 42% опитованих статево-рольова ідентифікація відбувається без таких відхилень; у 24% показники помірні, а у 26% опитованих показники свідчать про акцентуації у статево-рольових характеристиках, що свідчить, про те, що статево-рольова ідентифікація відбувається за нетрадиційними схемами маскуліності-фемініності. Отримані результати підтверджуються сучасними науковими дослідженнями, а саме, що однією з тенденцій розвитку сім'ї є злам гендерних стереотипів. Зі змінами

позиції жінки у суспільстві чоловік втрачає безперечне право «маскулінності», тобто об’єктивно закріплюється перехід до біархальної сім’ї. Для уявлень молоді про сучасну сім’ю характерно наявність одночасно різних типів сімейних стосунків, як з традиційним укладом, так і нових, гендерно-нейтральних [8, с. 150]. Таким чином ми визначили, що маскулінна ідентичність молоді значима у андрогенній та маскулінній групі, але відсутня у фемінній.

Наступною методикою для визначення розподілу ролей у родині респондентами з різним родинним статусом ми застосували опитувальник «Розподіл ролей у сім’ї» (Ю.Є. Альшиної, Л.Я. Гозмана). На рис. 1 представлено кількісні результати середніх значень ідеального розподілу ролей у сім’ї молоддю з повних родин.

Як бачимо з рис. 1, дівчата з повних родин, на відміну від хлопців, більш схильні до цього, щоб сімейні ролі ділилися з ними порівну, проте вихованню дітей вони готові приділити більше уваги. Дівчата з повних родин вважають, що матеріальне забезпечення сім’ї повинні здійснювати більше чоловіки. Суттєво іншими є результати у групі респондентів з неповних родин (рис. 2).

Аналіз рисунків дає підстави стверджувати, що переважна більшість молоді (хлопців та дівчат) з повних родин, на відміну від молоді з неповних родин, мають бажання спільно розділити більшість сімейних ролей без поділу їх на «жіночі» і «чоловічі». Але, що стосується функцій пов’язаних з вихованням дітей та домашнім господарством, то, навіть, хлопці з повних родин не бажають їх поділяти зі своїми майбутніми дружинами.

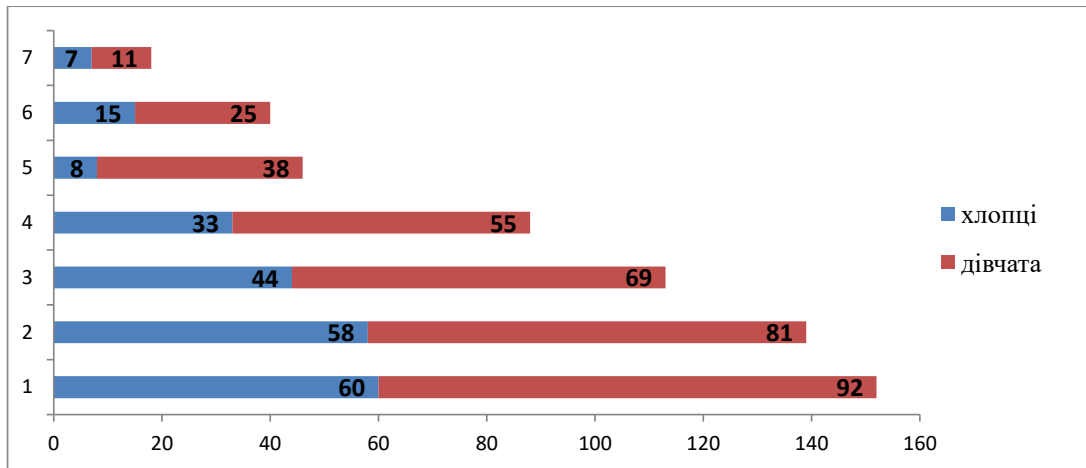


Рис. 1. Розподіл сімейних ролей за уявленням молоді з повної родини

Примітка: 1. Організація сімейної субкультури; 2. Сексуальний партнер; 3. Роль господаря (господині); 4. Організація розваг; 5. Емоційний клімат; 6. Матеріальне забезпечення; 7. Виховання дітей.

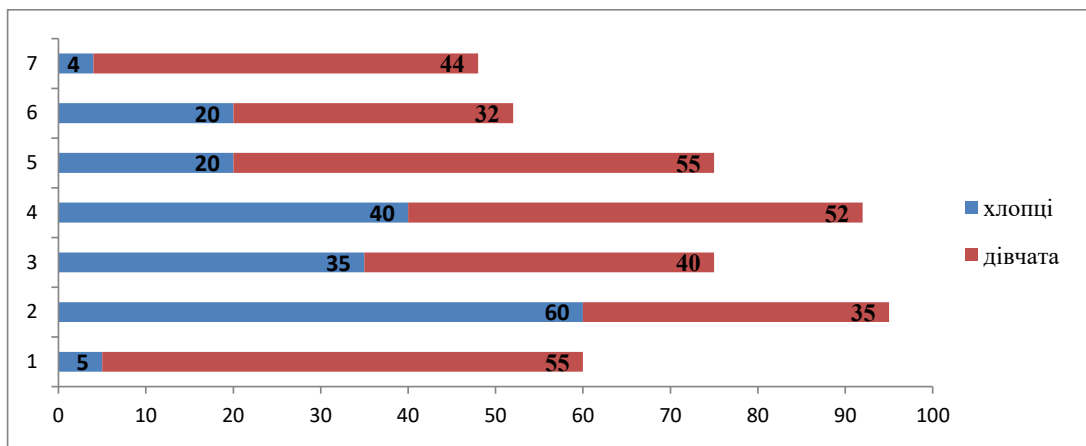


Рис. 2. Розподіл сімейних ролей за уявленням молоді з неповної родини

Примітка: 1. Організація сімейної субкультури; 2. Сексуальний партнер; 3. Роль господаря (господині); 4. Організація розваг; 5. Емоційний клімат; 6. Матеріальне забезпечення; 7. Виховання дітей.

А хлопці з неповних родин вважають, що більшу частину сімейних обов'язків повинна виконувати жінка. Такі результати ми можемо пояснити тим, що у неповних сім'ях є деструктивний розподіл ролей та функцій. Зазвичай неповна родина – це жінка з дітьми, яка виконує всі сімейні ролі, й традиційно «жіночі», й традиційно «чоловічі». Такий розподіл ролей сприймають підлітки з цих родин як взірць, і ми можемо припустити, що й будувати свої родину (особливо хлопці, у яких відсутній взірць образу батька, господаря) будуть й у своїх родинах. Отримані результати підтверджуються й рядом сучасних аналогічних досліджень. Зокрема, І. Крупник у своєму емпіричному дослідженні присвяченому висвітленню уявлення про майбутню родину серед молоді, образу «ідеальний шлюбний партнер» наголошує на впливі гендерних стереотипів, якими керується сучасна молодь. Образ «справжнього чоловіка» уявляють як відповідальний, сміливий, рішучий, розумний а образ «справжньої дружини» – приваблива, гарна господиня, турботлива. Автор зазначає, що сучасна молодь у своїх уявленнях схильна до шаблонності та стереотипності у образі чоловіка та дружини. Уявлення є занадто «ідеальні», навіть абстрактні. Такі результати свідчать про сучасні трансформаційні процеси сім'ї, девальвацію цінностей сім'ї, появу нових форм шлюбних відносин та інше [4, с. 341].

Підчас інтерпретації результатів дослідження, з'ясовано, що стереотипні уявлення про розподіл ролей у сім'ї більш виражені у підлітків з неповних сімей. У відповідності зі стереотипними уявленнями про розподіл ролей у сім'ї хлопці з неповних сімей мають уявлення, що основну частину сімейних обов'язків повинна виконувати дружина, а чоловік повинен забезпечувати матеріальне благополуччя сім'ї, здійснювати контакти з соціумом. Цікавим є результат у дівчат, які взяли на себе виконання функцій по матеріальному забезпеченню сім'ї. Такі результати є свідчення прийняття дівчатами егалітарних відносин у родині.

Для встановлення статистично значущих показників вибірки порівнювалися за допомогою U-критерію Манна – Уїтні. Отримані результати дослідження наведені в таблиці 1.

За підсумками дослідження ми дійшли висновку, що між вибірками респондентів повних родин менше розходжень, ніж між вибірками респондентів з неповних родин, тобто гармонійне поєднання при розподілі ролей ми констатуємо у повних родин.

Виходячи із характеру розподілу сімейних ролей, виділяють три типи сімей: традиційні, егалітарні і проміжні. Традиційні сім'ї – це сім'ї, де всі домашні обов'язки ділять на «чоловічі» і «жіночі» і більшу частину цих обов'язків виконує жінка, тобто ми можемо говорити про статевотипизований, жорсткий розподіл ролей. Егалітарні сім'ї характеризуються спільним поділом сімейних ролей без поділу їх на чоловічі і жіночі, таким сім'ям властива взаємозаміна подружжя в домашніх справах. В сім'ях проміжного типу не виражений типовий варіант розподілу внутрішньо сімейних ролей, й такі сім'ї є найбільш вразливими до впливів соціуму.

У результаті дослідження виявилось, що сучасної молоді відсутня готовність брати на себе відповідальність за долю іншої людини, зміцнювати подружній союз, брати на себе батьківські обов'язки, не сформована установка на створення майбутньої сім'ї. Більше 65% респондентів вважають, що у сім'ї має панувати патріархат; 3,2% дівчат висловились за те, що головою сімейства має бути чоловік, такої ж думки дотримується кожен третій юнак. На домінування в сім'ї, на думку всіх опитаних, не впливає рівень освіти, життєвий досвід партнера (про це заявило 22,13% хлопців та 17,44% дівчат). Неузгодженість сімейних цінностей у сфері батьківського виховання дітей зумовлена певною невпевненістю частини дівчат щодо серйозного ставлення чоловіків до виховання дітей, виконання ними батьківських функцій.

Щоб встановити, чи існує зв'язок між типами сімей і уявленнями про розподіл ролей в сім'ї та типом психічної статі ми проаналізували результати відповідей за опитувальниками.

Аналіз таблиці 2 доводить нам, що у групі респондентів в залежності від типу психічної статі є розбіжності в уявленнях про тип сім'ї, а отже й про розподіл ролей у сім'ї. Дівчата з фемінним типом психічної статі більш схильні до вибору

Таблиця 1

Рівень відмінностей між чоловіками та жінками при розподілі ролей

Сімейні ролі	Молодь з повних родин	Молодь з неповних родин
Виховання дітей	-	U = 649 (p ≤ 0,01)
Матеріальне забезпечення сім'ї	-	-
Підтримування емоційного клімату в сім'ї	U = 948 (p ≤ 0,05)	-
Організація розваг	-	U = 881 (p ≤ 0,01)
Виконання ролі «господаря» / «господарки»	U = 735 (p ≤ 0,01)	U = 845 (p ≤ 0,01)
Відповідальність за задоволення інтимних відносин	U = 851 (p ≤ 0,05)	U = 774 (p ≤ 0,05)
Організація сімейної субкультури	-	U = 633 (p ≤ 0,05)

Таблиця 2

Розподіл уявлень молоді щодо сімейних ролей в залежності від типу психічної статті

Група Тип сім'ї	Шкали					
	Фемінна		Маскулінна		Андрогінна	
стать	Хлопці	Дівчини	Хлопці	Дівчини	Хлопці	Дівчини
Егалітарні сім'ї	11,2%	8,6 %	8,6%	14,6 %	14,5%	13,8 %
Проміжні сім'ї	12,1%	13,6%	10,4%	8,8%	10,2%	10,6%
Традиційні сім'ї	8,2%	12,6%	16,6%	12,7%	8,2%	4,7%

традиційного розподілу ролей у сім'ї, також є й проміжний тип. Тобто дівчата з таким типом більш схильні коритись, будувати сімейні стосунки за традиційним (патріархальним) укладом. Фемінні хлопці у нашому дослідженні обирають егалітарні та традиційні сім'ї. Найбільшу кількість таких респондентів склали хлопці з неповних родин, і тому їх уявлення про рольовий розподіл у сім'ї є викривленим, адже вони не мають постійного чоловічого образу для наслідування, але мають приклади чоловічого образу у соціумі, які формуються завдяки гендерним стереотипам. Їх фемінність можна пояснити саме вихованням матері-одиначки.

Для порівняння є результати хлопців з маскулінним типом психічної статті, серед яких є як з повної родини так і ні. Всі вони тяжіють до традиційного типу родини, а от дівчата проявляють амбівалентний вибір – є високі показники й егалітарної та традиційної родини. Підлітки з андрогінним типом психічної статі обирають егалітарний тип сімейних стосунків та розподілу ролей. За висловлюванням та емпіричним дослідженням С. Бем, андрогінність – це поєднання кращих, найбільш соціально-адаптованих рис особистості чоловічої і жіночої статі [1, с. 248]. Такий тип уявлення у підлітків про розподіл ролей у сім'ї є, на нашу думку, є гармонійним, позитивним, так як саме він надасть можливість розподіляти ролі, функції, обов'язки у родині не згідно біологічної статі, а згідно особистих уподобань, можливо-

стей, прагнень. А це, у свою чергу, зробить сім'ю більш адаптованою у соціальних взаєминах.

Висновки. Розподіл уявлень молоді щодо сімейних ролей свідчить про процеси перебудови у шлюбних відносинах, у формуванні цінностей родини та свого місця у сімейних стосунках. Ряд останніх досліджень свідчать про поступове набуття ознак егалітарності, тобто: готовність та здатність до взаємозаміни у виконанні сімейних функцій та ролей, більша гнучкість поведінки у сімейних конфліктах та прийняття нової ролі, що не відповідає біологічній статі, прийняття відповідальності кожного члена сім'ї. Однак, у нашому дослідженні, ми констатуємо лише тенденції до егалітарних стосунків, спостерігаємо процес вирівнювання функцій шлюбних партнерів, що особливо помітно у відходженні від стереотипних уявлень у виконанні ролей батька і матері. Для образу сучасної сім'ї в уявленнях молоді характерна присутність ознак різних типів сімейних стосунків, як з традиційним укладом, так і нових, егалітарних взаємин. Отже, нами було сформульовано висновок, що уявлення молоді про сімейні ролі характеризується особливим змістом, структурою та залежить від типу психічної статі та статі батьків, з якими виховується молодь. Зважаючи на такі висновки, серед подальших розвідок та перспектив дослідження, з'ясування впливу нових форм шлюбних відносин на уявлення образу родини серед молоді, визначення тенденцій та закономірностей у цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004. 336 с.
2. Карпова Д.Є. Психологічний зміст та функції уявлень студентської молоді про сімейні ролі шлюбних партнерів. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Серія Психологічні науки*, 2017, вип. 2. Том. 2. С. 8-14.
3. Козловська Е.В. Психологічна готовність молодого подружжя до гармонізації стосунків : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2011.18 с.
4. Крупник І. Образи «ідеальних» чоловіка та дружини в уявленнях молоді: теорія і практика. *Психологічні ресурси в умовах життєвої та суспільної кризи: соціальний та особистісний виміри*: колективна монографія. Херсон, 2021. С. 336.
5. Масленникова С.А., Непряхина А.И. Изучение представлений современной молодежи о брачно-семейных отношениях. *Человеческий капитал*. 2019. № 5(125). С. 177-184. DOI: 10.25629/НС.2019.05.22
6. Москвичева Н.Л. Семья в системе ценностных ориентаций личности студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. СПб., 2000. 20 с.

7. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Магдисяк Л. І., Дучимінська Т. І. Психологія молоді сім'ї: монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 235 с.
8. Протас О. Л. Трансформація інституту сім'ї як чинник умов сімейного виховання. *Вісник післядипломної освіти. Випуск 11(40) «Серія «Педагогічні науки»*. 2020. С. 136-153. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-136-153](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-136-153)
9. Фомічова В.М. Уявлення молоді про чинники щасливого подружнього життя. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. : зб. наук. пр. К., 2015 № 2 (27). С. 90-96.
10. Cowan Philip A. The Role of Parental Relationships in Children's Well-Being: A Modest Set of Proposals for Improving the Lives of Children. *Human Development* 2019; 62. P.171–174. DOI: 10.1159/000500173
11. Popov Leonid M. & Plesanmi Ruth A. Parent-Child Relationship: Peculiarities and Outcome. *Review of European Studies*; Vol. 7, No. 5; 2015. С. 253-263. DOI:10.5539/res.v7n5p253

REFERENCES

1. Bem, S. (2004). Linzyi gendera: Transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov [Gender Lenses: Transforming Views on Gender Inequality]. М., 336. [in Russian].
2. Karpova, D.Ie. (2017). Psykholohichnyi zmist ta funktsii uiavlennia studentskoi molodi pro simeini roli shliubnykh partneriv [Psychological meaning and function concepts of the role of family marriage partners]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho deravnogo universytetu: Seriya Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University: Psychological Sciences Series* vyp.2. tom.2 S. 8-14. [in Ukrainian].
3. Kozlovska, E.V. (2011). Psykholohichna hotovnist molodoho podruzzhzia do harmonizatsii stosunkiv [Psychological readiness of a young couple to harmonize relations]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Krupnyk, I. (2021). Obrazy «idealnykh» cholovika ta druzhyny v uiavlenniakh molodi: teoriia i praktyka [Images of "ideal" husband and wife in the minds of young people: theory and practice]. *Psykholohichni resursy v umovakh zhyttievoi ta suspilnoi kryzy: sotsialnyi ta osobystisnyi vymiry – Psychological resources in a life and social crisis: social and personal dimensions* : kolektyvna monohrafiia. Kherson. S. 336. [in Ukrainian].
5. Maslennikova, S.A. & Nepryahina, A.I. (2019). Izuchenie predstavleniy sovremennoy molodezhi o brachno-semeynykh otnosheniyah [The study of the representations of modern youth about marriage and family relations] *Chelovecheskiy kapital – Human capital*. № 5(125). S. 177-184. [in Russian].
6. Moskvicheva, N.L. (2000). Semya v sisteme tsennostnykh orientatsiy lichnosti studenta [Family in the system of value orientations of the student's personality]: *Extended abstract of candidate's thesis*. SPb. [in Russian].
7. Mushkevych, M. I., Fedorenko R. P., Mahdysiuk L. I., & Duchymynska T. I. (2018). Psykholohiia molodoi simi [Psychology of a young family]. Lutsk : Vezha-Druk, [in Ukrainian].
8. Protas, O. L. (2020). Transformatsiia instytutu simi yak chynnyk umov simeinoho vykhovannia [Transformation of family institution as a factor of conditions of family upbringing]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. (Serii Pedagogichni nauky) – Bulletin of Postgraduate education. (Educational Sciences Series)*. Issue 11(40). S.136-153. [in Ukrainian].
9. Fomichova, V.M. (2015). Uiavlennia molodi pro chynnyky shchaslyvoho podruzhnogo zhyttia [Young people's ideas about the factors of a happy married life]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedagogiky – Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*. К., № 2 (27). С. 90-96. [in Ukrainian].
10. Cowan, Philip A. (2019). The Role of Parental Relationships in Children's Well-Being: A Modest Set of Proposals for Improving the Lives of Children. *Human Development*; 62. P.171–174. DOI: 10.1159/000500173
11. Popov, L. M. & Plesanmi Ruth A. (2015). Parent-Child Relationship: Peculiarities and Outcome. *Review of European Studies*; Vol. 7, No. 5. P.253-263. DOI:10.5539/res.v7n5p253

УДК 331.108.43:06.08
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-12>

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРАЦЕЮ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Ткалич М. Г.

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології
Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України
вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-4101-9659
mtkalych@gmail.com*

Дубяга Я. І.

*доктор філософії з психології,
провідний фахівець з профорієнтації
Оріхівська районна філія
Запорізького обласного центру зайнятості
вул. Покровська, 37-а, Оріхів, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0001-8046-3811
yana020881@gmail.com*

Ключові слова: самореалізація особистості, професійна самореалізація, рефлексивно-результативний компонент самореалізації, задоволеність професійною діяльністю, державна служба зайнятості, фахівець.

Стаття присвячена аналізу результатів емпіричного етапу дослідження особливостей самореалізації фахівців державної служби зайнятості (ДСЗ) – задоволеності професійною діяльністю як рефлексивно-результативного компоненту цього процесу. Визначено теоретичне підґрунтя дослідження та основні особливості професійної самореалізації особистості, яка є індивідуальним, циклічним, динамічним та безупинним процесом реалізації особистісного потенціалу, відображає всі етапи професійного розвитку особистості, що характеризуються підвищенням професійного рівня, у процесі якої відбувається формування образу «Я-професіонал», розвиток професійної ідентичності, професійної зрілості. Виокремлено специфіку самореалізації фахівців служби зайнятості, яку визначають декілька основних її компонентів: особистісний, професійно-компетентнісний та рефлексивно-результативний компоненти, які узгоджуються з концепціями професійного розвитку особистості та особливостями професійної діяльності фахівців ДСЗ. Визначено місце задоволеності професійною діяльністю в контексті самореалізації. Критеріями задоволеності професійною діяльністю виступають соціально-психологічні та організаційні, соціально-економічні складові діяльності фахівців Служби. Емпіричним шляхом доведено, що рівень задоволеності професійною діяльністю фахівців ДСЗ є середнім. Найбільше фахівці ДСЗ (n=318) задоволені взаємовідносинами з колегами та умовами праці, проте проблемними є параметри професійної відповідальності, професійного статусу та змісту роботи порівняно із заробітком. Виявлені особливості задоволеності працею у фахівців за статтю, віком, стажем роботи в ДСЗ та специфікою професійної діяльності. Основні відмінності стосуються вікових груп фахівців, а, отже, рівнів особистісної зрілості (з якою пов'язана професійна відповідальність), стажу роботи. Результати дослідження засвідчили наявність ряду проблем у рівні задоволеності професійною діяльністю фахівців служби зайнятості, що вказують на необхідність впровадження та застосування технологій розвитку їх професійної самореалізації загалом та підвищення рівня задоволеності професійною діяльністю зокрема.

JOB SATISFACTION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PERSONNEL: THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH

Tkalych M. H.

*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor;
Professor at the Department of Psychology
Ukrainian State Employment Service Training Institute,
Novovokzalna str., 17, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4101-9659
mtkalych@gmail.com*

Dubiaha Ya. I.

*PhD in Psychology,
Leading Vocational Guidance Specialist
Orikhiv District Branch of Zaporizhia Regional Employment Center
Pokrovska str., 37-a, Orikhiv, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8046-3811
yana020881@gmail.com*

Key words: *self-realization of personality, professional self-realization, reflexive-productive component of self-realization, job satisfaction, state employment service, specialist.*

The article is devoted to the analysis of the empirical study results of the peculiarities of self-realization of specialists of the state employment service (PES) – satisfaction with professional activity as a reflexive and effective component of this process. It has been determined the theoretical basis of the study and the main features of professional self-realization of the individual, which is an individual, cyclical, dynamic and continuous process of personal potential, reflects all stages of professional development, characterized by improving the professional level, in the process of forming the image of "Self-professional", development of professional identity, professional maturity. The study highlighted the specifics of self-realization of employment service professionals, which is determined by several main components: personal, professional-competence and reflexive-productive components, which are consistent with the concepts of professional development and the professional activities of SES specialists. The place of satisfaction with professional activity in the context of self-realization has been also determined. The criteria of satisfaction with professional activity are socio-psychological and organizational, socio-economic components of the Service. It has been empirically proven that the level of satisfaction with the professional activity of SES specialists is average. Most PES specialists (n = 318) are satisfied with the relationship with colleagues and working conditions, but the parameters of professional responsibility, professional status and content of work compared to earnings are problematic. Determination of job satisfaction of specialists by sex, age, length of service in the SES and the specifics of professional activity were revealed. The main differences concern the age groups of specialists, and, consequently, the levels of personal maturity (which is associated with professional responsibility), work experience. The results of the study has showed a number of problems in the level of job satisfaction of employment service professionals, indicating the need to introduce and apply technologies for the development of their professional self-realization in general and increase satisfaction with professional activity in particular.

Постановка проблеми. Професійна діяльність не просто засіб забезпечити собі життя, а особливий циклічний та динамічний процес, який змінює і розвиває особистість, забезпечує її здійснення як реального суб'єкта діяльності, що відтворює в ній свій соціальний світ. Спонування до професійної самореалізації у людини виникає у зв'язку з незадоволеною потребою в реалізації своїх професійних вмінь та здібностей (професійного потенціалу), бажанням належати до певної професійної спільноти (потреба у професійній ідентичності), отримувати задоволення від результатів діяльності (користь суспільству, самоповага), досягати поставлених цілей. На нашу думку, потреба в самоактуалізації є фундаментальною складовою зрілої особистості, яка сприяє формуванню її професійної зрілості.

Професійна самореалізація є складним феноменом, який містить багато компонентів та обумовлений низкою чинників. Ми розглядаємо задоволеність професійною діяльністю як рефлексивно-результативний компонент професійної самореалізації особистості [11], який є важливим для суб'єктивної оцінки самореалізації фахівцем.

Мета статті: проаналізувати результати емпіричного етапу дослідження особливостей самореалізації фахівців державної служби зайнятості (ДСЗ) – задоволеності професійною діяльністю як рефлексивно-результативного компоненту цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самореалізації та самоактуалізації у професійній діяльності є предметом наукових розробок вже понад 20 років. Сучасні концепції особистісно-професійного розвитку представлені у працях Л. Карамушки, О. Кокуна, Л. Коростильової, Д. Леонтєва, П. Лушина, С. Максименка, О. Огієнко, Л. Сердюк, Т. Титаренко, М. Ткалич, та ін.; положення щодо професійних компетенцій та компетентностей фахівців – у працях Н. Бібік, Ю. Борець, Ж. Вірної, І. Матійків, А. Мудрик, О. Овчарук, та ін.; дослідження особливостей професійної діяльності та кар'єрного зростання фахівців ДСЗ у дослідженнях Є. Калюжної, О. Ковбаско, Л. Ляміної, Ю. Маршавіна, Л. Матвієнко, Н. Ортікової, О. Смирнової, та ін. Безпосередньо задоволеність професійною діяльністю розробляються Б. Генкіним, Л. Малімон, Л. Мітіною, С.Г. Москвичовим, М. Ткалич, та ін.

Представлені наукові розробки були нами враховані при побудові моделі самореалізації фахівців державної служби зайнятості та визначили спрямованість емпіричного вивчення проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потреба у професійній самореалізації є комплексним поняттям і складається з багатьох компонентів: усвідомлення професійних здібностей,

професійно-ціннісні орієнтації, професійне цілепокладання, рівень домагань особистості, професійна зрілість та професійна ідентичність [1; 3; 5].

На основі теоретичного аналізу проблеми, можна говорити про такі особливості професійної самореалізації особистості:

1. Професійна самореалізація є індивідуальним, циклічним, динамічним та безупинним процесом реалізації особистісного потенціалу людини в професійній діяльності.

2. Професійна самореалізація відображає всі етапи професійного розвитку особистості, що характеризуються підвищенням професійного рівня особистості.

3. В процесі професійної самореалізації відбувається формування образу «Я-професіонал», розвиток професійної ідентичності, професійної зрілості.

В контексті аналізу професійної діяльності фахівців ДСЗ [4; 6; 7; 8; 9; 11], виокремимо такі її *особливості*: клієнтоорієнтованість, що передбачає індивідуальний підхід до кожного клієнта, кожної конкретної ситуації безробіття; інтенсивні контакти з клієнтами різного віку, статі, освітнього рівня, професійного досвіду; підвищена емоційна та психологічна напруженість при роботі з клієнтами, що знаходяться в різних емоційних станах; широкий діапазон складності посадових обов'язків, що вимагає високого рівня професійної компетентності; інноваційність, динамічність та творчий характер праці, що проявляється у постійному вдосконаленні методів роботи, ефективному використанню ресурсів, пошуку нових можливостей; висока моральна та професійна відповідальність перед клієнтами, колегами, безпосереднім керівництвом та суспільством; необхідність безперервного підвищення особистісного та професійного рівня.

Особливості професійної самореалізації в професійній діяльності фахівців ДСЗ визначають декілька основних її компонентів: особистісний, професійно-компетентнісний та рефлексивно-результативний компоненти, які, на наш погляд, в повній мірі узгоджуються з концепціями професійного розвитку особистості та особливостями професійної діяльності фахівців ДСЗ.

Одним з показників рефлексивно-результативного компоненту самореалізації ми визначаємо задоволеність професійною діяльністю фахівцями.

Л. Карамушка та М. Ткалич зазначають, що задоволеність професійною діяльністю розуміється як ставлення до праці в найбільш загальному плані; усвідомлення робочих можливостей насичення своїх потреб, значущості своєї праці, ролі, результатів професійної діяльності сьогодні або в майбутньому [2].

На наш погляд, задоволеність професійною діяльністю визначається як усвідомлення праці, ролі, результатів професійної діяльності сьогодні або в майбутньому. Таким чином, йдеться про свідоме, когнітивне ставлення особистості до реалізації своїх потреб у праці.

Критеріями задоволеності професійною діяльністю, на наш погляд, є наступні:

1) соціально-психологічні: можливості професійного росту, кар'єри, престижність професійної діяльності, ставлення до професійної діяльності рідних друзів, соціально-психологічний клімат у колективі тощо.

2) організаційні, соціально-економічні: матеріальна винагорода, наявність достатньої кількості вільного часу, організація робочого місця, графік роботи, соціальні гарантії тощо.

На підставі вищезазначеного, до складу загальної задоволеності професійною діяльністю фахівця служби зайнятості нами віднесено: інтерес до роботи, задоволеність змістом роботи, задоволеність досягненнями у роботі, задоволеність взаємовідносинами з колегами та керівництвом, задоволеність професійним статусом, задоволеність умовами праці.

З урахуванням теоретичних узагальнень було проведено емпіричне вивчення особливостей задоволеності працею фахівців ДСЗ. Дослідження проводилося у Запорізькій, Дніпропетровській, Львівській та Одеській областях. В опитуванні взяли участь 318 фахівців державної служби зайнятості.

Для визначення рівня задоволеності працею фахівців ДСЗ була використана методика «Інтегральна задоволеність працею», яка визначає задоволеність працею в цілому та окремо по кожній шкалі. Шкала «Інтерес до роботи» відображає зацікавленість змістом та процесом діяльності. Шкала «Задоволеність досягненнями у роботі» означає значимість результату діяльності. Дані за шкалою «Задоволеність взаємовідносинами з колегами» розкривають бажання працювати в

колективі, задоволення від формальних та неформальних взаємовідносин із колегами. Шкала «Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом» вказує на ступінь прийняття працівниками стилю управління в організації та відношення до особистості керівника. За шкалою «Задоволеність професійним статусом» вказує на цінність престижу професії байдужість до професійного статусу чи потребу займати більш високу професійну сходинку. Шкала «Задоволеність змістом роботи порівняно із заробітком» вказує на важливість отримувати задоволення від процесу виконання функціональних обов'язків ніж розмір заробітної плати. За шкалою «Задоволеність умовами праці» свідчить про достатню задоволеність ергономічними та психологічними умовами праці Шкала «Професійна відповідальність» визначає міру усвідомлення та добровільного виконання особистістю своїх професійних обов'язків.

Спочатку розглянемо загальний рівень та рівні окремих складових задоволеності працею фахівців ДСЗ, що представлені в таблиці 1.

Отже, більшість фахівців виявляють помірний інтерес до професійної діяльності, середній та високий рівень задоволення досягненнями в роботі та умовами праці, взаємовідносинами з колегами і керівництвом. Задоволеність умовами праці є важливим показником балансу «робота – життя», який сприяє професійній самореалізації фахівців [12]. Низький рівень виявлено за шкалою «професійна відповідальність» (34,3%) Також 27,4% фахівців виявляють незадоволення професійним статусом та 28,3% – заробітком. Отже, міра усвідомлення та реалізації свої професійних обов'язків, низький професійний статус та недостатня зарплата є проблемним полем у рівні задоволеності професійною діяльністю фахівців.

Далі розглянемо особливості задоволеності працею фахівців ДСЗ за статтю, що представлені в таблиці 2.

Як бачимо з таблиці, у рівні задоволеності працею між жінками та чоловіками, що працюють в

Таблиця 1

Загальний рівень та рівні окремих складових задоволеності працею фахівців ДСЗ (у % від загальної кількості опитаних)

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Інтерес до роботи	5,3	87,4	7,2
Задоволеність досягненнями у роботі	2,2	45,6	52,2
Задоволеність взаємовідносинами з колегами	1,6	18,6	79,9
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	11,6	42,1	46,2
Задоволеність професійним статусом	27,4	62,9	9,7
Задоволеність змістом роботи порівняно із заробітком	28,3	58,8	12,9
Задоволеність умовами праці	1,9	28,9	69,2
Професійна відповідальність	34,3	42,5	23,3
Загальна задоволеність працею	8,5	62,6	28,9

Таблиця 2

**Особливості загальної задоволеності працею фахівців ДСЗ
та її окремих складових за статтю (у стенах)**

Шкали	жінки	чоловіки
Інтерес до роботи	3,60	3,47
Задоволеність досягненнями у роботі	3,38	3,32
Задоволеність взаємовідносинами з колегами	5,14	5,32
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	4,24	4,26
Задоволеність професійним статусом	2,06	1,95
Задоволеність змістом роботи порівняно із заробітком	2,09	2,26
Задоволеність умовами праці	3,57	3,63
Професійна відповідальність	0,88	1,00
<i>Загальна задоволеність працею</i>	<i>24,16</i>	<i>24,42</i>

Таблиця 3

**Вікові особливості загальної задоволеності працею фахівців ДСЗ
та її окремих складових (у стенах)**

Шкали	до 25 років	від 26 до 35 років	від 36 до 45 років	від 46 до 55 років	старше 55 років
Інтерес до роботи	3,82	3,67	3,52	3,58	3,58
Задоволеність досягненнями у роботі	3,45	3,45	3,31	3,42	3,30
Задоволеність взаємовідносинами з колегами	5,45	5,07	5,09	5,22	5,23
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	4,45	4,43	4,09	4,46	3,84
Задоволеність професійним статусом	1,82	1,82	2,22	2,10	2,07
Задоволеність змістом роботи порівняно із заробітком	1,36	2,01	2,16	2,23	2,05
Задоволеність умовами праці	3,82	3,62	3,52	3,60	3,51
Професійна відповідальність	1,00*	0,98*	0,70*	1,04*	0,88*
<i>Загальна задоволеність працею</i>	<i>24,36</i>	<i>24,34</i>	<i>23,82</i>	<i>24,69</i>	<i>23,74</i>

* - ($p < 0,05$)

службі зайнятості, суттєвих відмінностей не виявлено. Отже, дані про відсутність суттєвих відмінностей у різних параметрах професійної самореалізації, які були представлені в наших попередніх дослідженнях [10], ще раз підтверджені.

Вікові особливості загальної задоволеності працею фахівців ДСЗ та її складових наведено в таблиці 3.

За допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) встановлено, що існує *позитивний статистично значущий зв'язок* ($p < 0,05$) між таким чинником як *вік фахівців та показником «професійна відповідальність»*. Це вказує на те, що найвищий рівень професійної відповідальності притаманний фахівцям вікової категорії від 46 до 55 років. Також зазначимо, що фахівців віком до 25 років виявляють більший інтерес до діяльності, більш задоволені взаєминами з колегами, досягненнями в роботі та умовами праці, проте найменш задоволені заробітком та професійним статусом, що може бути обумовлено відносно невеликим досвідом роботи. За іншими показниками суттєвої різниці між віковими групами фахівців не виявлено.

Особливості загальної задоволеності працею фахівців ДСЗ та її складових в залежності від *стажу роботи в ДСЗ* представлено в таблиці 4.

Отже, найбільш задоволені досягненнями у роботі, умовами праці, взаємовідносинами з керівництвом і колегами та мають найвищий рівень професійної відповідальності – фахівці, що працюють в ДСЗ від 5 до 10 років, хоча різниця з іншими фахівцями не суттєва. Також зазначимо, що за допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) встановлено існування *позитивного статистично значущого зв'язку* ($p < 0,05$) між інтересом до роботи та стажем роботи в ДСЗ. Це вказує на те, що найвищий рівень інтересу притаманний фахівцям, які не знають специфіки професійної діяльності та із задоволенням пізнають її.

Далі розглянемо особливості загальної задоволеності працею фахівців ДСЗ та її складових в залежності від специфіки професійної діяльності (табл. 5).

Зауважимо, що статистично значущої різниці у загальному рівні та рівні окремих складових задоволеності працею між групами фахівців, що від-

Таблиця 4

Особливості загальної задоволеності працею фахівців ДСЗ та її окремих складових в залежності від стажу роботи в ДСЗ (у стенах)

Шкали	до 1 року	від 1 до 3 років	від 3 до 5 років	від 5 до 10 років	більше 10 років
Інтерес до роботи	3,91*	3,57*	3,67*	3,48*	3,53*
Задоволеність досягненнями у роботі	3,44	3,24	3,28	3,55	3,39
Задоволеність взаємовідносинами з колегами	5,21	4,94	4,96	5,38	5,20
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	4,47	4,16	4,26	4,65	4,11
Задоволеність професійним статусом	1,85	1,86	2,00	2,14	2,15
Задоволеність змістом роботи порівняно із заробітком	2,12	2,20	2,04	1,85	2,14
Задоволеність умовами праці	3,50	3,53	3,41	3,65	3,64
Професійна відповідальність	0,88	0,82	0,91	1,05	0,87
<i>Загальна задоволеність працею</i>	24,79	23,59	23,63	24,93	24,19

* - ($p < 0,05$)

Таблиця 5

Особливості загальної задоволеності працею фахівців ДСЗ та її окремих складових в залежності від специфіки професійної діяльності (у стенах)

Шкали	надання послуг безробітним	надання послуг роботодавцям	адміністративно-управлінська діяльність
Інтерес до роботи	3,57	3,68	3,55
Задоволеність: - досягненнями у роботі	3,39	3,26	3,45
- взаємовідносинами з колегами	5,15	5,19	5,10
- взаємовідносинами з керівництвом	4,26	4,04	4,42
- професійним статусом	1,99	2,12	2,16
- змістом роботи порівняно із заробітком	2,10	2,09	2,08
- умовами праці	3,55	3,56	3,66
Професійна відповідальність	0,87	0,90	0,94
<i>Загальна задоволеність працею</i>	24,10	23,99	24,61

різняються за специфікою професійної діяльності не виявлено. Таким чином, можна стверджувати, що незначні відмінності у показниках задоволеності працею фахівців лише опосередковано пов'язані із спеціалізацією фахівців ДСЗ.

Висновки. Рівень задоволеності професійною діяльністю фахівців ДСЗ в цілому знаходиться на середньому рівні. Найбільше фахівці ДСЗ задоволені взаємовідносинами з колегами та умовами праці, проте проблемними є параметри професійної відповідальності, професійного статусу та змісту роботи порівняно із заробітком. Виявлені особливості задоволеності пра-

цею у фахівців за статтю, віком, стажем роботи в ДСЗ та специфікою професійної діяльності. Основні відмінності стосуються вікових груп фахівців, а, отже, рівнів особистісної зрілості (з якою пов'язана професійна відповідальність), стажу роботи. В цілому, результати цього етапу дослідження засвідчили наявність ряду проблем у рівні задоволеності професійною діяльністю фахівців служби зайнятості, що вказують на необхідність впровадження та застосування технологій розвитку їх професійної самореалізації загалом та підвищення рівня задоволеності професійною діяльністю зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірна Ж., Мудрик А. Особистісна вимогливість як чинник ефективної професійної реалізації державного службовця. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 99–109.
2. Карамушка Л.М. Ткалич М.Г. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): Монографія. Запоріжжя.: «Просвіта», 2009. 262 с.

3. Коқун О.М. Психология професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
4. Компетентнісний підхід як інструмент розвитку кадрового потенціалу державної служби зайнятості України : матеріали круглого столу. К. : ІПК ДСЗУ, 2012. 33 с.
5. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб. : Речь, 2005. 222 с.
6. Малімон Л.Я. Задоволеність працею як інтегративний показник професійного благополуччя працівника організації. *Психічне здоров'я публічних службовців* : матеріали дослідження. Луцьк : Волиньполіграф, 2018. С. 17-30.
7. Ортікова Н.В. Проблематика побудови моделі кар'єрного зростання фахівців державної служби зайнятості : теоретичний аспект. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 2. С. 85–90.
8. Профільювання та кейс-менеджмент в сфері зайнятості населення : метод. посібник / Волгіна О., Гусак Н. та ін. : за заг. ред. О. Іванова, О. Волгіна; ПРООН в Україні, Проект «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». Київ : Ваіте, 2017. 72 с.
9. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / Л.З. Сердюк, І.В. Данилюк, В.В. Турбан, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська та ін. ; за ред. Л.З. Сердюк. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
10. Ткалич М.Г. Психология гендерной взаимосодії персонала организаций : [монографія]. Київ-Запоріжжя: ЗНУ, 2015. 315 с.
11. Ткалич М.Г., Дубяга Я.І. Психолого-організаційні технології розвитку професійної самореалізації фахівців ДСЗУ. *Психология особистості на сучасному ринку праці*: монографія. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. С. 237-244
12. Tkalych, M., Snyadanko, I., Guba, N., Zhelezniakova, Yu. (2020) Social and psychological support for personnel in organizations: work-life balance programmes. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, Vol. 8, # 2, pp. 159-166

REFERENCES

1. Virna Zh., Mudryk A. (2013) Osobystisna vymoglyvist' jak chynnyk efektyvnoi' profesijnoi' realizacii' derzhavnogo sluzhbovcja [Personal demands as a factor of effective professional realization of a civil servant]. *Psychologija i suspil'stvo*. № 3. S. 99–109. [in Ukrainian]
2. Karamushka L.M. Tkalych M.G. (2009) Samoaktualizacija menedzheriv u profesijno-upravlins'kij dijial'nosti [Self-actualization of managers in professional and managerial activity]: Monografija. Zaporizhzhja.: «Prosvita». 262 s. [in Ukrainian]
3. Kokun O.M. (2012) Psyhologija profesijnogo stanovlennja suchasnogo fahivcja [Psychology of professional development of a modern specialist]: monografija. K. : DP «Inform.-analit. Agenstvo». 200 s. [in Ukrainian]
4. Kompetentnisnyj pidhid jak instrument rozvytku kadrovogo potencialu derzhavnoi' sluzhby zajnjatosti Ukrai'ny [Competence approach as a tool for developing the human resources potential of the state employment service of Ukraine:] : materialy kruglogo stolu. K. : IPK DSZU, 2012. 33 s. [in Ukrainian]
5. Korostyleva L.A. (2005) Psihologija samorealizacii' lichnosti: zatrudnenija v professional'noj sfere. SPb. : Rech'. 222 s. [in Russian]
6. Malimon L. Ja. (2018) Zadovolenist' praceju jak integratyvnyj pokaznyk profesijnogo blagopoluchchja pracivnyka organizacii' [Job satisfaction as an integrative indicator of professional well-being of an employee of the organization]. *Psyhichne zdorov'ja publichnyh sluzhbovciv : materialy doslidzhennja*. Luc'k : Volyn'poligraf. S. 17-30. [in Ukrainian]
7. Ortikova N.V. (2019) Problematyka pobudovy modeli kar'jernogo zrostannja fahivciv derzhavnoi' sluzhby zajnjatosti : teoretychnyj aspekt [Problems of building a model of career growth of specialists of the state employment service: a theoretical aspect]. *Problemy suchasnoi' psihologii'*. № 2. S. 85–90. [in Ukrainian]
8. Profiljuvannja ta kejs-menedzhment v sferi zajnjatosti naseleonnja : metod. Posibnyk [Profiling and case management in the field of employment] / Volgina O., Gusak N. ta in. : za zag. red. O. Ivanova, O. Volgina; PROON v Ukrai'ni, Proekt «Pidtrymka reformy social'nogo sektoru v Ukrai'ni». Kyi'v : Vaite, 2017. 72 s. [in Ukrainian]
9. Psyhologichni tehnologii' samodeterminacii' rozvytku osobystosti [Psychological technologies of self-determination of personality development] : monografija / L. Z. Serdjuk, I. V. Danyljuk, V. V. Turban, O. I. Pen'kova, N. D. Volodars'ka ta in. ; za red. L. Z. Serdjuk. K. : Instytut psyhologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny, 2018. 192 s. [in Ukrainian]

10. Tkalych M.G. (2015) *Psychologija gendernoi' vzajemodii' personalu organizacij* [Psychology of gender interaction of personnel of organizations]: [monografija]. Kyi'v-Zaporizhzhja: ZNU. 315 s. [in Ukrainian]
11. Tkalych M.G., Dubjaga Ja.I. (2020) *Psychologo-organizacijni tehnologii' rozvytku profesijnoi' samorealizacii' fahivciv DSZU* [Psychological and organizational technologies for the development of professional self-realization of SESU specialists]. *Psychologija osobystosti na suchasnomu rynku praci: monografija*. Herson: OLDI-PLJuS. S. 237-244
12. Tkalych, M., Snyadanko, I., Guba, N., Zhelezniakova, Yu. (2020) Social and psychological support for personnel in organizations: work-life balance programmes. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, Vol. 8, # 2, pp. 159-166

УДК 316.613.434-053.4
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-13>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шевченко Н. Ф.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Булгакова О. Ю.

*доктор психологічних наук, доцент,
декан факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, Одеса, 65000
orcid.org/0000-0002-1750-0349
halen30@ukr.net*

Ціник Я. Л.

*магістрант кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-2392-5693
yeriskovskaya.yana@gmail.com*

Ключові слова: *агресивність,
агресія, тривожність,
старший дошкільний вік,
психологічна корекція
агресивності.*

В статті представлено результати емпіричного дослідження проявів агресивності у дітей старшого дошкільного віку. Агресивність дитини дошкільного віку охарактеризовано як специфічну форму її дій, завдяки яким дитина демонструє переваги у силі або використовує силу стосовно інших. Визначено домінуючі чинники формування агресивної поведінки дітей дошкільного віку: стилі сімейного виховання та системи сімейних взаємин, чинники мікросередовища (прикладі агресивної поведінки, що демонструють дорослі, одноліткі та телебачення), фізичні умови оточуючого середовища; вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості. Вивчення прояву агресивності у дітей дошкільного віку за шкалою агресивності виявило перевагу вербальної агресії над іншими видами; меншою мірою представлена фізична та непрямая агресія. Встановлено, що більшість досліджуваних дошкільників не проявляють агресивність або лише мають тенденції до агресивної поведінки. Результати дослідження за методикою «Неіснуюча тварина» показали, що більша частина вибірки виявляють слабкий рівень агресивності або зовсім не проявляють її. Найменшу частку складають дошкільники з високим та дуже високим рівнем агресивності. Вивчення прояву агресивності за методикою «Тест Руки» засвідчило, що в більшості досліджуваних дошкільників відсутні відкриті агресивні дії. Водночас, у третини вибірки зафіксовано показники

вище за норму, що вказує на тенденцію до відкритої агресивної поведінки, небажання пристосовуватися до своєрідного соціального оточення. Аналіз результатів за методикою «Тест тривожності» показав, що значна частка дошкільників мають середній та високий рівні тривожності. Тривожність дитини може виступати особистісним параметром, який сприяє прояву агресивності. На основі теоретичних підходів до проблеми дитячої агресивності в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, вікових особливостей старшого дошкільного віку, а також результатів проведеного емпіричного дослідження, було визначено основні напрями роботи та завдання психокорекційного тренінгу зі зниження та попередження прояву агресивності у дітей старшого дошкільного віку.

FEATURES OF THE AGGRESSIVENESS MANIFESTATION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Shevchenko N. F.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor at the Chair of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Bulgakova O. Yu.

*Doctor of Psychology, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
Staroportofrankovskaya str., 26, Odesa, Ukraine
orcid.org/0000-0002-1750-0349
halen30@ukr.net*

Tsinyk Ya. L.

*Undergraduate at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2392-5693
yeriskovskaya.yana@gmail.com*

Key words: *aggressiveness, aggression, anxiety, senior preschool age, psychological correction of aggression.*

The article presents results of an empirical study of features of aggression manifestations in children of senior preschool age. The aggression of a preschool child has been characterized as a specific form of his or her actions, by which the child demonstrates advantages in strength or uses force over others. The dominant factors of formation of the aggressive behavior of preschool children have been determined: styles of family upbringing and system of family relations, microenvironmental factors (examples of an aggressive behavior demonstrated by adults, peers and television), physical conditions of the environment; age and individual psychological characteristics of an individual. Study of the aggression manifestation in preschool children by the scale of aggression has revealed the advantage of the verbal aggression over other types; physical and indirect aggression

are less represented. It has been found that most of the studied preschoolers do not show aggression or only have a tendency to the aggressive behavior. The results of the study by the method of "Non-existent animal" has shown that most of the sample demonstrate a low level of aggression or do not demonstrate it at all. The smallest part of preschoolers has a high and very high level of aggression. The study of the aggression manifestation by the method of "Hand-Test" has shown that in most of the studied preschoolers there are no overt aggressive actions. However, in the third of the sample there have been diagnosed indicators above the norm, which mean a tendency to overt aggressive behavior, unwillingness to adapt to the social environment. Analysis of results by the "Anxiety Test" has shown that a significant part of preschoolers has medium and high levels of anxiety. A child's anxiety can be a personal parameter that contributes to the manifestation of aggression. Theoretical approaches to the problem of a child aggression in modern foreign and domestic psychology, age characteristics of the older preschool age, as well as the results of an empirical research, have allowed to indicate the main directions and objectives of the psychological correction program to reduce and prevent aggression in senior preschool age children.

Вступ. Актуальність дослідження визначається соціальними та економічними реконструкціями, які призводять не тільки до демократизації суспільства, але й до посилення проблем, пов'язаних зі зростанням насильства, конфліктності і напруженості між людьми. Перевантаженість негативними емоціями закономірно веде до появи ворожості, конфліктів, агресії, зокрема, у сімейних взаєминах. Проблема агресії в дитячому віці є особливо актуальною за сучасних умов, оскільки зачіпає не тільки навколишніх людей – батьків, вихователів, однолітків, але й створює труднощі для самої дитини у її взаєминах з оточуючими. Окрім цього, агресивність у дитячому віці впливає не тільки на взаємини з оточуючими, але й визначає загальний розвиток особистості дитини. Особливо гостро ця проблема проявляється в старшому дошкільному віці – у зв'язку з переходом дитини з дитячого садку до школи, тобто зміною соціальної ситуації розвитку. Неконтрольована поведінка в більш ранньому дитячому віці може перерости в поведінку з асоціальними тенденціями в підлітковому віці [5; 16]. Таким чином, своєчасне виявлення дітей, які проявляють агресивність в поведінці, необхідно з метою попередження несприятливого варіанта розвитку і для організації необхідної психологічної допомоги.

В західній психології агресивна поведінка людини розглядається в рамках інстинктивістського, біологічного, соціального та когнітивного підходів [1; 3; 9; 14], які подають різні трактування агресивності та агресивної поведінки.

У сучасній психологічній науці проблема агресії висвітлена в працях вітчизняних [4; 12] та зарубіжних вчених [6; 11; 13; 15]. Науковцями досліджено прояви агресивності та агресивної

поведінки на різних етапах онтогенезу, переважно, в осіб молодшого шкільного, підліткового та юнацького віку [17; 18]. Водночас аналіз наукової літератури засвідчив дефіцит праць, в яких би висвітлювалася проблема проявів агресивності в дошкільному віці [6; 10; 16; 20], зокрема, в старшому дошкільному віці.

Мета статті: представити результати емпіричного дослідження проявів агресивності у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Визначення терміну агресії з позицій різних наукових підходів має широкий діапазон пояснення. Зазвичай його використовують для позначення таких дій, які можуть бути мотивовані: страхом або фрустрацією; бажанням викликати страх у інших; прагненням досягнути визнання власних ідей чи здійснення власних інтересів [5; 20]. Аналіз наукової літератури з проблеми агресії та агресивності (як психологічної властивості особистості) засвідчив існування трьох основних наукових концепцій, що трактують природу агресивності: інстинктивістська (агресія як вроджений інстинкт індивіда; теорії психоаналітичного спрямування), теорія фрустрації (агресія як поведінкова реакція на фрустрацію) та соціального научіння (агресія як засвоєння поведінки в процесі соціалізації через спостереження певного способу дій) [3; 9; 12].

На думку провідних фахівців [2; 4; 6; 8], прояви агресії – одна з доволі поширених у дошкільному віці проблем, оскільки ті чи інші форми агресивності притаманні більшості 5-7-річних дітей. За даними досліджень цих науковців, із засвоєнням основних моральних правил і норм поведінки у багатьох старших дошкільників прояви агресив-

ності поступаються просоціальним формам. Водночас, в деяких дітей означеної вікової категорії агресія як стійка форма поведінки не лише зберігається, а й розвивається, трансформуючись у стійку негативну якість особистості, наслідком чого є деформація особистісного розвитку, звуження можливостей повноцінного спілкування з однолітками.

В загальному вигляді агресивність дошкільника характеризується як специфічна форма його дій, завдяки яким він демонструє переваги у силі або використовує силу стосовно інших, прагне нанести шкоди. Проте не кожен прояв агресивної поведінки дитини слід однозначно оцінювати як негативний. Виникаючи в критичній ситуації, агресія виконує захисну функцію, допомагає дитині мобілізуватися для розв'язання проблеми [7].

Формування агресивності у дитячому віці обумовлене багатьма внутрішніми та зовнішніми чинниками. Враховуючи соціальну ситуацію розвитку старшого дошкільного віку, а також беручи до уваги дані провідних досліджень дитячої агресивності, можна визначити такі домінуючі чинники формування агресивної поведінки дітей дошкільного віку: стилі сімейного виховання та системи сімейних взаємин, чинники мікросередовища (приклади агресивної поведінки, що демонструють дорослі, однолітки та телебачення), фізичні умови оточуючого середовища; вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості [2; 7].

Дослідницьку вибірку склали 63 дитини старшого дошкільного віку (5–6 років). Дослідження проводилось на базі закладів дошкільної освіти № 89 і № 172 м. Запоріжжя.

Психодіагностичний інструментарій дослідження склали методики: «Малюнок неіснуючої тварини» [15] для виявлення наявності агресії у дітей; «Шкала агресивності» (авт. П. Орпінас, Р. Франковскі [19]) з метою визначення рівня агресії дошкільників за допомогою експертних оцінок; «Тест руки» (авт. Е. Вагнер, Б. Брайклін [10]) для діагностики агресії; «Тест тривожності» (авт. Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки [15]) з метою вивчення ступеню тривожності дошкільників.

Перейдемо до аналізу результатів емпіричного дослідження. Розглянемо дані, отримані за методикою «Шкала агресивності» [19]. Методика вимірює поведінку дітей, яка може призвести до психологічної чи фізичної травматизації інших та дозволяє отримати інформацію про частоту прояву прямих форм фізичної й вербальної агресії та гніву. В ході дослідження експерти-вихователі давали інформацію про поведінку дітей протягом останніх семи днів.

Згідно з отриманими даними, експерти відмітили у досліджуваних дітей прояви агресії. Зокрема, вихователі відзначили перевагу вербальної агресії (виявлено у 36,51% респондентів) над

іншими видами. Прояви фізичної агресії зафіксовано у 34,92% дітей, а непрямой – в 17,46% досліджуваних.

Слід відзначити, що більшість досліджуваних дошкільників, за даними експертів, не проявляють агресивність або лише мають тенденції до агресивної поведінки (фізична агресія – 65,08%; вербальна агресія – 63,49%; непрямая агресія – 82,54%).

Перейдемо до результатів дослідження за методикою «Неіснуюча тварина». Кількісний аналіз даних та інтерпретації (контент-аналіз) малюнків ми здійснювали за І.А. Фурмановим [15], яким виокремлено 15 «симптомокомплексів» агресії. Особлива увага в симптомокомплексі «Агресія» приділена кількості, розташуванню і характеру кутів у малюнку, прямим символам агресії (кігті, зуби, дзьоби, роги, копита, всілякі шипи, велика кількість рук або ніг), характеру ліній (лінії прямі, гостро намальовані кути, чи використовується в малюнку штрихування). Нами також зверталася увага на випадки вмонтування механічних частин в тіло «тварини»: постановка тварини на постамент, тракторні або танкові гусениці, триніжок; прикріплення до голови пропелера, гвинта; вмонтування в око електролампи, в тіло і кінцівки тварини – рукояток, клавіш і антен. В процесі аналізу малюнків нам зустрічалася фігура кола, що символізує і виражає тенденцію до скритності, замкнутість, закритість свого внутрішнього світу, небажання давати відомості про себе оточуючим, тривожність.

Згідно з отриманими даними, 49,21% дітей, тобто більша частина вибірки, виявили слабкий рівень агресивності або її відсутність. В 38,1% досліджуваних зафіксовано середній рівень агресивності. Найменшу частку склали дошкільники з високим (9,52%) та дуже високим (3,17%) рівнями агресивності.

Розглянемо результати за методикою «Тест Руки» (Е. Вагнер, Б. Брайклін [10]). На думку авторів, відповіді за категоріями 1 (агресія) та 2 (вказівка) свідчать про готовність досліджуваного до зовнішнього прояву агресивності, небажання пристосовуватись до оточення. Категорії відповідей 3 (страх), 4 (прив'язаність), 5 (комунікація), 6 (залежність) вказують на тенденцію до дій, спрямованих на пристосування до соціального середовища та незначну ймовірність агресивної поведінки. В нашому дослідженні ми використовували інтерпретацію результатів тесту, яка ґрунтується на порівнянні сумарного балу з тестовими нормами і прийнятті рішення про рівень агресивності і актуальному стані досліджуваного. В ході дослідження ми відносили відповіді досліджуваних дошкільників до певних категорій:

1. Агресія: рука сприймається як домінуюча, завдає пошкодження, активно захоплююча

який-небудь предмет, що здійснює агресивну дію (щипає, давить комаха, готова нанести удар тощо).

2. Вказівка: рука бере участь у дії імперативного характеру: веде, направляє, перешкоджає, панує над іншими людьми (дає вказівку, каже «вийди геть» тощо).

3. Страх: рука виступає у відповідях як жертва агресивних проявів іншої особи або прагне захистити кого-небудь від фізичних впливів; може сприйматися як завдає пошкодження самої себе. До цієї категорії також включалися відповіді, що містили тенденції до заперечення агресії (не зла рука; кулак стиснутий, але не для удару; піднята в страху рука, рука, відвертає удар тощо).

4. Емоційність: рука висловлює любов, позитивні емоційні настанови до інших людей; бере участь у дії, виражає прихильність, позитивне ставлення, доброзичливість (дружнє рукостискання; поплескування по плечу; рука, яка гладить тварину, яка дарує квіти тощо).

5. Комунікація: рука бере участь в комунікативній дії – звертається до кого-небудь, контактує або прагне встановити контакти (жестикуляція в розмові, мова жестів, показує дорогу тощо).

6. Залежність: рука висловлює підпорядкування іншим особам: бере участь в комунікативній дії в позиції «знизу», успіх якої залежить від доброзичливого ставлення іншої сторони (прохання; піднята рука для питання; рука, протягнута за милостинею; людина зупиняє попутну машину тощо).

7. Демонстративність: рука різними способами виставляє себе на показ, бере участь в демонстративній дії (показує кільце, милується манікюром, показує тіні на стіні, танцює, грає на музичному інструменті тощо).

8. Каліцтво: рука пошкоджена, деформована, хвора, нездатна до будь-яких дій (поранена рука, рука хворого, зламанний палець тощо).

9. Активна безособовість: рука бере участь у дії, не пов'язаній з комунікацією; проте рука повинна змінити своє фізичне місце розташування, докласти зусилля (втягає нитку в голку, пише, шиє, веде машину, пливе тощо).

10. Пасивна безособовість: рука в спокої, або спостерігається поява тенденції до дії, завершення якої не вимагає присутності іншої людини, але при цьому рука все ж не змінює свого фізичного стану (лежить, відпочиваючи; спокійно витягнута; звислась під час сну тощо).

11. Опис: у цю категорію входять описи руки без вказівки на чинені нею дії (пухка рука, красива рука, рука дитини тощо).

Згідно з отриманими даними, в 69,84% дошкільників відсутні відкриті агресивні дії (показники в межах або нижче норми – $K > 1$). В 30,16% респондентів зафіксовано показники вище норми – $K < 1$. Саме відповіді перших двох

категорій (агресія та вказівка) підвищують ймовірність прояви агресії у відкритій поведінці. Їх об'єднує відсутність прагнення «зважати» на інших людей, враховувати почуття, права і наміри інших в своїй поведінці. Тенденції до дії в цих категоріях відображають готовність до відкритої агресивної поведінки, небажання пристосовуватися до своєрідного соціального оточення.

Перейдемо до аналізу результатів за методикою «Тест тривожності» (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки) [15]. Тривожність розглядається як вид емоційного стану, функція якого – в забезпеченні безпеки суб'єкта на особистісному рівні. Тривожність, яку відчуває дитина стосовно певної ситуації залежить від власного негативного емоційного досвіду в цій або подібних ситуаціях. Завищений рівень тривожності свідчить про недостатню емоційну пристосованість дитини до тих або інших соціальних ситуацій. Експериментальне виявлення ступеню тривожності розкриває внутрішнє ставлення дитини до певної ситуації, дає інформацію про характер взаємин дитини з однолітками та дорослими в сім'ї, дитячому садку. В ході дослідження ми розраховували індекси тривожності досліджуваних дошкільників.

Дані діагностики показали, що значна частка дошкільників мають середній (44,44%) та високий (36,51%) рівні тривожності. Лише в 19,04% досліджуваних індекс тривожності знаходиться в межах низького рівня. Тривожність дитини може виступати особистісним параметром, який сприяє прояву агресивності. Головним джерелом тривоги в дошкільному віці є сім'я, оскільки саме тип сімейного виховання є визначальним фактором впливу на психіку дитини. Надалі, роль сім'ї значно зменшується, оскільки зростає роль школи та однолітків. Висока ймовірність виховання тривожної дитини в ситуації сімейного виховання по типу гіперопіки та авторитарного характеру спілкування (надмірна турбота, контроль, наявність обмежень і заборон, завищені вимоги з боку батьків і вихователів, часті докори). При такому вихованні дитина втрачає впевненість в собі, постійно боїться негативної оцінки, що може перерости в тривожність як стабільне особистісне утворення [8; 16].

Розглянемо питання щодо профілактики та корекції агресивності в старшому дошкільному віці.

З точки зору сучасних дослідників [2; 5–7], найбільш ефективною формою профілактичної та корекційної роботи агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку є соціально-психологічний тренінг. Забезпечення дієвості та ефективності тренінгових заходів, спрямованих на зниження агресивності та агресії у дошкільників, відбувається за рахунок включення в них наступних компонентів [10]:

1. Афективний – на основі встановленої залежності між агресією та негативно забарвленими емоційними переживаннями, розвивальні заходи мають бути спрямовані на зниження афективно-агресивного сприйняття оточуючої дійсності шляхом особистісного прийняття і засвоєння соціально-прийнятних конструктивних способів розрядки афективно-агресивного потенціалу.

2. Когнітивний – тренінг має спрямовуватися на вироблення у дошкільників умінь оптимального спілкування, зокрема: розуміння когнітивних передумов виникнення різних психологічних станів; умінь визначати власну роль у виникненні непорозумінь з іншими; здатність сприймати оточуючих та себе такими як є.

3. Поведінковий – розвивальні заходи мають спрямовуватися на формування у дітей навичок гнучкості поведінки, здатності на основі засвоєних афективних та когнітивних умінь і навичок оцінювати комунікативні ситуації спілкування, прогнозувати їх розвиток та керувати їх перебігом.

Враховуючи вікові особливості старшого дошкільного віку, основною формою реалізації тренінгових завдань має бути гра. Саме гра, як провідна діяльність цього вікового періоду, сприяє усвідомленню дитиною соціально прийнятних форм поведінки; у грі ці форми стають її власними, а не нав'язливими зовні утвердженнями [7; 17]. Корекція поведінки проблемних дітей повинна йти за рахунок спонукання активності дитини через пошук і розкриття життєвих смислів, розвиток творчості та допитливості. Це веде до створення відповідних переживань, формування позитивного емоційного ставлення до дійсності. Слід зауважити, що в старшому дошкільному віці гра, попри все інше, повинна виконувати ще й навчальну функцію [3; 20].

Серед основних завдань психокорекційної роботи з метою зниження та попередження прояву агресивності у дітей старшого дошкільного віку, можна виділити наступні:

- навчання дошкільників конструктивним формам поведінки та формування у них комунікативних навичок;
- сприяння покращенню взаємовідносин дошкільників з оточуючими завдяки формування навичок самоконтролю та саморегуляції;
- розвиток здатності адекватного сприйняття себе та інших; розвиток здатності розуміти емоційний стан іншого;
- зниження надмірного напруження та тривоги за рахунок розширення спектру емоційного реагування;
- ігрова профілактика агресивної поведінки;
- сприяння розвитку адекватних моральних уявлень.

Розглянемо засоби впливу, які можуть використовуватись при розробці психокорекційної програми [2; 3; 5; 8; 10]. Для відреагування негативних емоцій, зняття емоційного напруження доцільно застосовувати рухливі ігри, фізичні вправи, техніки ауторелаксації та саморегуляції. Розглядаючи агресивну поведінку в якості певного типу реагування на зовнішні стимули, об'єктом впливу стає поведінка дошкільників, а основною метою – навчання досліджуваних конструктивним формам поведінки – альтернативних до агресивної. Для цього мають відпрацьовуватись моделі прийнятої поведінкової активності та емоційного реагування за допомогою таких методів роботи дітьми, як бесіда, тренінгові вправи (в тому числі фізичні вправи, рухливі ігри, психогімнастичні вправи), арт-терапія (малювання, етюди, пантоміма), рольове програвання моделей бажаної поведінки у різних життєвих ситуаціях, техніки ауторелаксації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. В статті представлено результати емпіричного дослідження проявів агресивності у дітей старшого дошкільного віку. Вивчення прояву агресивності у дітей дошкільного віку за шкалою агресивності виявило перевагу вербальної агресії над іншими видами; в меншому ступені представлена фізична та непрямая агресія. Більшість досліджуваних дошкільників не проявляють агресивність або лише мають тенденції до агресивної поведінки. Результати дослідження за методикою «Неіснуюча тварина» показали, що більша частина вибірки виявляють слабкий рівень агресивності або зовсім не проявляють її. Найменшу частку складають дошкільники з високим та дуже високим рівнем агресивності. Вивчення прояву агресивності за методикою «Тест Руки» засвідчило, що в більшості досліджуваних дошкільників відсутні відкриті агресивні дії. В чверті вибірки зафіксовано показники вище норми. Аналіз результатів за методикою «Тест тривожності» показав, що значна частка дошкільників мають середній та високий рівні тривожності. На основі теоретичних підходів до проблеми дитячої агресивності в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, вікових особливостей старшого дошкільного віку, а також результатів проведеного емпіричного дослідження, було визначено основні напрямки роботи та завдання психокорекційного тренінгу зі зниження та попередження прояву агресивності у дітей старшого дошкільного віку.

Перспективним напрямком розвитку наукової проблематики вважаємо розробку, впровадження та перевірку ефективності програми з корекції та профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М. : Апрель-пресс, 2000. 507 с.
2. Барченкова Н.И., Арсёнова М.А., Суворова Н.Н. К проблеме профилактики агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста. *Концепт: научно-методический электронный журнал*. 2013. Т. 3. С. 2671–2675. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53537.htm>
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
4. Бовть О. Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.07.00. К., 2001. 18 с.
5. Емоційний розвиток дитини (Збірник психол. тестів, програми тренінгу емоційної зрілості, тренув. вправи для дітей дошк., мол. шкіл. та підл. віку / упоряд. С. Максименко та ін.). К. : СПДФО О.П. Главняк : Мікрос. – СВС, 2004. 111 с.
6. Истратова О. Н. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Таганрог, 1998. 182 с.
7. Кононко О. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання вміння її долати. Нова педагогічна думка. 2019. № 3. С. 80-85.
8. Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Новосибирск, 2000. 197 с.
9. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). М. : Litres, 2020.
10. Мицкан Т. С. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: причини виникнення та профілактика : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Острог, 2013. 20 с.
11. Налчаджян А. Агрессивность человека. СПб. : Питер, 2007. 736 с.
12. Павелків В. Р. Проблеми агресії в зарубіжній літературі. *Актуальні проблеми психології* : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К. : Міленіум, 2004. Вип. 12. С. 115–118.
13. Румянцева Т.Г. Факторы, способствующие агрессии. Психология человеческой агрессивности / Под ред А.Е. Тарас. Минск : Карвест, 1999. С. 64-115.
14. Фрейд З. Я и Оно. М. : Эксмо, 2019. 160 с.
15. Фурманов И. А. Агрессия и насилие : диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Речь, 2007. 480 с.
16. Шевченко Н. Ф., Ціник Я. Емпіричне дослідження проявів агресивності у дітей старшого дошкільного віку. The XIII International Science Conference «*Development of modern science: theory, methodology, practice*», March 18–19, 2021, Madrid, Spain. 221 p. Madrid: International Science Group, 2021. С. 201-204.
17. Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Parental Education and Aggressive Behavior in Children: A Moderated-Mediation Model for Inhibitory Control and Gender. *Frontiers in psychology*, 8, 1181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01181>
18. Mitrofan, O., Paul, M., Weich, S. et al. Aggression in children with behavioural/emotional difficulties: seeing aggression on television and video games. *BMC Psychiatry* 14, 287 (2014). <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0287-7>
19. Orpinas P., Frankovski R. The Aggression Scale : A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. *Journal of Rarly Adolescents*. 2001. Vol. 21. N. 1. P. 50-67.
20. Suurland, J., van der Heijden, K. B., Huijbregts, S. C. J., Smaling, H. J. A., de Sonnevile, L. M. J., Van Goozen, S. H. M., et al. (2016). Parental perceptions of aggressive behavior in preschoolers: inhibitory control moderates the association with negative emotionality. *Child Dev.* 87, 256–269. doi: 10.1111/cdev.12455

REFERENCES

1. Bandura, A. & Uolters, R. (2000). Podrozkovaya agressiya [Teenage aggression]. Moscow : Aprel'-press. [in Russian].
2. Barchenkova, N.I., Arsonova, M.A. & Suvorova, N.N. (2013). K probleme profilaktiki agressivnogo povedeniya detey starshego doshkol'nogo vozrasta [On the Problem of Prevention of Aggressive Behavior in Older Preschool Children]. *Kontsept: nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal – Concept: scientific and methodological electronic journal*. 3: 2671–2675. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53537.htm> [in Russian].
3. Berkovits, L. (2002). Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol' [Aggression: causes, consequences and control]. St. Petersburg : Praym – YEVIROZNAK. [in Russian].
4. Bovt', O. B. (2001). Ahresyvni reaktsiyi ta shlyakhy yikh korektsiyi v molodshykh shkolyariv [Aggressive reactions and ways of their correction in junior high school students]. *Candidate's thesis abstract*. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Maksymenko, S.D. et al. (2004). Emotsiynny rozvytok dytyny (Zbirnyk psykholog. testiv, prohramy treninhu emotsiynoyi zrilosti, trenuv. vpravy dlya ditey doshk., mol. shkil. ta pidl. viku [Emotional development of a child (Collection of psychological tests, training programs for emotional maturity, training exercises for children of preschool, junior school and teenage)]. Kyiv : SPDFO O.P. Hlavnyak : Mikros. – SVS. [in Ukrainian].
6. Istratova, O. N. (1998). Diagnostika i korrektsiya agresivnogo povedeniya u detey doshkol'nogo vozrasta [Diagnostics and correction of aggressive behavior in preschool children] : *Candidate's thesis*. Taganrog. [in Russian].
7. Kononko, O. (2019). Dytyacha ahresiya: spetsyfika, prychny vynyknennya, vykhovannya vminnya yiyi dolaty [Children's aggression: specifics, causes, education, the ability to overcome it]. *Nova pedagogichna dumka – New pedagogical thought*. 3: 80-85. [in Ukrainian].
8. Korytchenkova, N.I. (2000). Vliyaniye stiley semeynykh otnosheniy na agresivnost' lichnosti rebenka [Influence of the styles of family relationships on the aggressiveness of the child's personality] : *Candidate's thesis*. Novosibirsk. [in Russian].
9. Lorents, K. (2020). Agressiya (tak nazyvayemoye zlo) [Aggression (the so-called evil)]. Moscow : Litres, 2020. [in Russian].
10. Mytskan, T. S. (2013). Ahresyvna povedinka ditey doshkil'noho viku: prychny vynyknennya ta profilaktyka [Aggressive behavior of preschool children: causes and prevention] : *Candidate's thesis abstract*. Ostroh. [in Ukrainian].
11. Nalchadzhyan, A. (2007). Agresivnost' cheloveka [Human aggressiveness]. St. Petersburg : Piter. [in Russian].
12. Pavelkiv, V. R. (2004). Problemy ahresiyi v zarubizhniy literature [Problems of aggression in foreign literature]. *Aktual'ni problemy psykhoholohiyi – Current problems of psychology*. Kyiv : Milenium. 12 : 115–118. [in Ukrainian].
13. Rummyantseva, T.G. (1999). Faktory, sposobstvuyushchiye agressii. *Psikhologiya chelovecheskoy agresivnosti [Factors contributing to aggression. Psychology of Human Aggression]*. Minsk : Karvest. 64-115. [in Russian].
14. Freyd, Z. (2019). YA i Ono [Ego and Id]. Moscow : Eksmo. [in Russian].
15. Furmanov, I. A. (2007). Agresiya i nasiliye: diagnostika, profilaktika i korrektsiya [Aggression and violence: diagnosis, prevention and correction]. St. Petersburg : Rech'. [in Russian].
16. Shevchenko, N. F. & Tsinyk, YA. (2021). Empirychne doslidzhennya proyaviv ahresyvnosti u ditey starshoho doshkil'noho viku [Empirical research of manifestations of aggression in senior preschool children]. *The XIII International Science Conference «Development of modern science: theory, methodology, practice»*, March 18–19, 2021, Madrid, Spain. Madrid : International Science Group, 201–204. [in Ukrainian].
17. Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Parental Education and Aggressive Behavior in Children: A Moderated-Mediation Model for Inhibitory Control and Gender. *Frontiers in psychology*, 8, 1181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01181>
18. Mitrofan, O., Paul, M., Weich, S. et al. (2014). Aggression in children with behavioural/emotional difficulties: seeing aggression on television and video games. *BMC Psychiatry*. 14, 287. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0287-7>
19. Orpinas P., Frankovski R. (2001). The Aggression Scale : A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. *Journal of Early Adolescents*. 21 (1). 50 – 67.
20. Suurland, J., van der Heijden, K. B., Huijbregts, S. C. J., Smaling, H. J. A., de Sonnevile, L. M. J., Van Goozen, S. H. M., et al. (2016). Parental perceptions of aggressive behavior in preschoolers: inhibitory control moderates the association with negative emotionality. *Child Dev*. 87, 256–269. <https://doi.org/10.1111/cdev.12455>

НОТАТКИ

Науковий журнал

Проблеми сучасної психології

№ 2 (21), 2021

Комп'ютерна верстка – Ю.В. Ковальчук
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 01.10.2021.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 13,25.
Замов. № 0921/355. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69063, Україна, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська, 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.