

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

*ISSN 2219-2654*

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ  
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

**Збірник наукових праць**

**№3(53) 2020**

**Том 2**

**Сєверодонецьк 2020**

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ  
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**  
№ 3(53) 2020 Т.2

Збірник наукових праць  
Засновано у 2001 році

**Засновник:**

**Східноукраїнський національний  
університет**

імені Володимира Даля

Збірник зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідцтво про державну реєстрацію

серія КВ № 15358-3930Р

від 05.06.09

**THEORETICAL AND  
APPLIED PROBLEMS OF  
PSYCHOLOGY**  
№ 3(53) 2020 Т.2

Collection of scientific works  
It was founded in 2001

**The founder is  
Volodymyr Dahl East-Ukrainian  
National University**

Registered by the Ministry of  
justice of Ukraine

**Registration certificate**

**KB № 15358-3930P dated**

**05.06.09**

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») за спеціальністю 053 Психологія. У науковому виданні можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата психологічних наук (доктора філософії, доктора наук з психології). Наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1)

**Збірник включено до міжнародної наукометричної бази IndexCopernicus**

Збірник має наступний DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654>.

Номер збірника № 3(53) 2020, том 2 має наступний DOI :  
<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-53-3-2>.

**Голова редакційної колегії збірника:** *Завацька Н.Є.*, д.психол.н., проф.,  
Заслужений діяч науки і техніки України.

**Редакційна колегія збірника:** Блинова О.Є., д.психол.н., проф.; Борисюк А.С., д.психол.н., проф.; Бочелюк В.Й., д.психол.н., проф., Заслужений діяч науки і техніки України; Вержибок Г.В., к.психол.н., доц. (Білорусь); Генкова П., д.психол.н., проф. (Німеччина); Завацький В.Ю., д.психол.н.; Ковальчук З.Я., д.психол.н., проф.; Окулич-Казарин В.П., д.пед.н., проф. (Польща); Панов М.С., к.психол.н., доц.; Чавдарова В.А., д.психол.н., проф. (Болгарія); Шевяков О.В., д.психол.н., проф. (заступник голови); Щербак Т.І., к.психол.н., доц.

**Відповідальний секретар:** Завацький Ю.А., к.психол.н., доц.

Статті рецензовано членами редакційної колегії.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 4 від 30 жовтня 2020 р.).

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2020

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2020

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Калмиков Г.В.</i><br>МОВЛЕННЄВА ОСОБИСТІТЬ ПСИХОТЕРАПЕВТА –<br>СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ....   | 5   |
| <i>Блискун О.О.</i><br>СПЕЦИФІКА СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ<br>МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ЇЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ.....  | 17  |
| <i>Бохонкова Ю.О., Сербін Ю.В., Пелешенко О.В., Кобиляцька М.В.</i><br>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З АДАПТАЦІЙНИМИ<br>РОЗЛАДАМИ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ.....  | 28  |
| <i>Бугайова Н.М.</i><br>ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:<br>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....   | 40  |
| <i>Вагіна О. В.</i><br>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ КУЛЬТУРИ<br>МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН КУРСАНТІВ.....   | 61  |
| <i>Завацький Ю.А.</i><br>РІВНЕВО-ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ<br>МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ЇЇ АДАПТАЦІЇ.....  | 78  |
| <i>Заверуха О. Я.</i><br>ІСТОРИЧНИЙ РАКУРС КАТЕГОРІЇ «ІДЕНТИЧНІСТЬ» У<br>ПСИХОЛОГІЇ.....  | 88  |
| <i>Мороз Л.В.</i><br>РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ПСИХОЛОГА<br>ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ<br>НАВЧАННЯ.....  | 101 |
| <i>Поточна В.І.</i><br>ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ<br>ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОЯВІВ БУЛІНГУ.....   | 121 |
| <i>Спицька Л.В., Жигаренко І.Є., Завацька Н.Є., Тоба М.В.</i><br>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНИХ ТА<br>ДЕПРЕСИВНИХ КЛАСТЕРІВ АФЕКТИВНИХ РОЗЛАДІВ У ОСІБ<br>ЗРІЛОГО ВІКУ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ..... | 132 |

*Чала Т.І.*

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....145**

*Чачко С.Л., Ярошевська О.Б.*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ УЧАСНИКІВ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ.....156**

*Юрчинська Г.К., Грузинова К.М.*

**ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ БАЗОВИХ ПЕРЕКОНАНЬ ІЗ ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ.....172**

*Турбан В.В.*

**ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ЦІННОСТЕЙ.....198**

**МОВЛЕННЕВА ОСОБИСТІСТЬ ПСИХОТЕРАПЕВТА – СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***ORCID: 0000-0002-1378-5236*

*Соціально-орієнтоване спілкування психотерапевта – суб'єкта професійно-комунікативної діяльності, зокрема його публічне висловлювання є найбільш складною і найбільш досконалою формою його мовленнєвого спілкування, смислового аспекту соціально-психологічної взаємодії, фахової вербальної комунікації. Володіти цією формою – значить бути мовленнєвою особистістю, носієм психотерапевтичної культури.*

*Публічне висловлювання суб'єкта професійно-комунікативної діяльності розглядається як співвіднесене з психологічною категорією системи мовленнєвих дій. Воно розгорнуте, розмовне, кодифіковане, стилістично вмотивоване, марковане, регламентоване, дискретне, безпосереднє. Це – орієнтоване на масову аудиторію слухачів соціально контекстне, спрямоване на вплив, довільне, усвідомлене, навмисне, відрефлексоване цілеспрямоване усне мовлення, структуризоване за композиціями його функціонально-смислових типів або їх контамінацій; комунікативно доцільне мовлення, професійний зміст якого відразу забезпечує розуміння його клієнтами. Публічне висловлювання мовленнєвої особистості – суб'єкта професійно-комунікативної діяльності – завжди специфічно за своїм мовленнєвим мотивом, який не може бути реалізований жодним іншим способом, окрім соціально-орієнтованого мовленнєвого спілкування. Мовленнєве спілкування психотерапевта як публічне висловлювання в діаді або полілозі, як система мовленнєвих дій суб'єкта професійно-комунікативної діяльності, обов'язково передбачає у своїй структурі такі компоненти: а) мотив смислоформування; б) мовну інтенцію (формування і формування думок); в) мету, пов'язану з побудовою психотерапевтично спрямованого на клієнта публічного висловлювання*

(особистісно-орієнтоване мовне спілкування, як правило, передбачає не тільки мовленнєву мету); г) його результативність (ступінь збігу досягнутого комунікативно-мовленнєвого результату з наміченою метою); д) контроль за процесом і результатами акту мовленнєвого спілкування.

Акт такого спілкування може виступати як найбільш висока структурна одиниця мовленнєво-мовного самовираження терапевта, презентація важливої для клієнта інформації, вираження громадських і особистісних цінностей, а також спосіб його професійно-мовленнєвої самореалізації як особистості.

**Ключові слова:** вербальна комунікація, особистість, суб'єкт, професійно-комунікативна діяльність, мовленнєве спілкування, психотерапевт.

**Постановка проблеми.** У професійній діяльності психотерапевта найважливіша роль належить його комунікації з клієнтом і зокрема, такому її складному компоненту, як монологічне мовлення у вигляді розгорнутого висловлювання, орієнтованого або на групу комунікантів, які потребують психологічної допомоги, або на окремого індивіда. Їм надається така допомога у вербальній формі. Найбільш складний варіант психотерапевтичного спілкування – «соціально-орієнтоване спілкування» – публічне висловлювання, що є «чистим» (Леонтьєв, 1999) спілкуванням, включеним в загальну професійно-комунікативну діяльність, масову комунікацію, групу клієнтів. Суб'єктом цього спілкування є або одна людина-комунікатор-психотерапевт, що репрезентує психотерапевтичну інформацію, або суспільство в особі психологічної служби. Предметом спілкування в даному випадку виступає соціально (психотерапевтично-професійна) взаємодія або психологічні взаємини терапевта і клієнта, психологічні та професійно-комунікаційні відносини всередині психотерапевтично центрованого соціуму.

Недооцінка будь-яким терапевтом ролі їхньої мовленнєвої діяльності в психотерапевтичному спілкуванні з клієнтами, а ще більше – не розуміння її значення, завжди обертається непрофесіоналізмом і, як наслідок, його неуспішністю.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Як засвідчують результати опитування й анкетування практикуючих і майбутніх психотерапевтів, переважна їх більшість не усвідомлює своє мовлення як основне знаряддя професійної діяльності, не розуміють мовних значень основних психолінгвістичних понять, не диференціюють процес комунікації і спілкування, не осмислюють того факту, що психологічна допомога клієнта може бути надана лише через мовлення психотерапевтів, а відтак – не володіють необхідними для реалізації психотерапії мовленнєвими діями, операції і компетентностями. Таким чином, розвиток у них рефлексії над власним мовленням знаходиться на рівні, недостатньому для продуктивного здійснення професійно-комунікативної діяльності.

**Мета статті** полягає в тлумаченні суті психологічних і психолінгвістичних понять, які розкривають специфіку професійно-комунікативної діяльності психотерапевта, в обґрунтуванні особистості психотерапевта як мовленнєвої особистості, в привертанні уваги психологів (науковців і практиків) до мовлення терапевтів як до мовленнеголосової діяльності, як до утворювальної комунікативну за своєю суттю соціономічну професію.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Сучасні психологія мовлення і психолінгвістика розглядають мовленнєву діяльність особистості фахівця соціономічного профілю як вищий прояв мовленнєвої активності (Залевская, 2007; Леонтьев, 2003; Румянцева, 2004). Тому мовлення психотерапевтів у зв'язку з його соціально-орієнтованим і особистісно-орієнтованим характером доцільно віднести до «професійно-комунікативної діяльності», а особистість психотерапевта – до мовленнєвої особистості.

Для визначення понять «професійно-комунікативна діяльність» і «мовленнєва особистість психотерапевта» ми виділяємо системний ряд взаємодоповнювальних і взаємодетермінованих понять: «взаємодія (інтерація)», «спілкування», «суспільні відносини», «діяльність», «взаємовідношення» – і встановлюємо співвідношення цих психологічних дефініцій, а також залежну від них ієрархію психолінгвістичних понять («професійно-мовленнєве спілкування», «професійно-мовленнєва комунікація», «професійні» та/або

«психотерапевтичні комунікативно-мовленнєві дії і операції», «публічне висловлювання психотерапевта», «психотерапевтичний дискурс», «говоріння», «аудіювання», «суб'єкт професійно-комунікативної діяльності», «мовна особистість»).

Вивчення психологічних і психолінгвістичних праць вчених (Леонт'єв, 2003, Леонт'єв, 1999) про ієрархію комунікативно-мовленнєвих феноменів, дало можливість експлікувати вище згадані поняття. Взаємодія завжди опосередкована спілкуванням. Саме завдяки спілкуванню терапевти вступають у взаємодію з клієнтами, тобто в діалогічну) або полілогічну (спільну) діяльність, що розглядається в плані «соціальної її організації і зорієнтованості» (Леонт'єв, 1999); спілкування, за О.О. Леонт'євим (там само) – один з чинників або сукупності факторів інтеракції, які стають комунікативними, коли вони використовуються в ситуаціях взаємодії. Спілкування – це і реалізація суспільних відносин: як процес такої актуалізації, так і її умова або спосіб. Діяльність є тим, у чому актуалізується суспільні відносини, тобто є психологічним змістом процесу спілкування. У цьому сенсі в психології розрізняють спілкування і інтеракцію. Спілкування є також і діяльністю, яка розглядається як взаємодія, тобто як діяльність в аспекті соціальних (зовнішніх) форм її реалізації. Взаємовідношення – це особистісний, психологічний корелят суспільних відносин, що виникає в реальному спілкуванні як похідний від його психологічної організації. В цьому сенсі взаємовідношення є внутрішньою особистісною основою взаємодії (там само).

Існує в психології й інше розуміння співвідношення між спілкуванням і комунікацією (Карпенко, 2011). Спілкування – феномен, що містить в своїй структурі три компоненти: інтеракцію, концепцію й комунікацію. Зауважимо, що в психотерапевтичній діяльності спілкування більшою мірою є семіотичним, як dokonується за допомогою знаків мови, хоча безумовно в ньому використовуються екстралінгвістичні позамовні засоби. Тому таке вербальне спілкування є мовленнєвим спілкуванням і отже, комунікація в такому випадку також стає мовленнєвою комунікацією. Проте вона може набути й інших форм при використанні семіотичних (знакових) засобів, які не є мовними. Власне мовленнєва комунікація має свою особливу структуру. Будучи



двостороннім (багатостороннім) процесом, вона містить в своєму складі експресивні акти комунікатора (говоріння, письмове мовлення) й імпресивні акти (аудіювання, читання), які забезпечують взаєморозуміння і взаємовплив.

Встановлене співвідношення розглянутих психологічних понять дає можливість визначити місце поняття «професійно-комунікативна діяльність» в парадигмі взаємопов'язаних і взаємозумовлених мовленнєвими феноменом психолінгвістичних понять. Серед них перш за все «професійно-мовленнєва діяльність», яка знаходиться у відносинах ієрархії і суміжності з поняттям «спілкування». Спираючись на наукові праці (Корніяки, 2018; Тарасов, 2010) які присвячені комунікації, розглядаємо професійно-мовленнєве спілкування в плані: а) взаємин особистості психотерапевта та клієнта(ів); б) зв'язку спілкування і деяких видів його діяльності, зокрема наукової, пізнавальної, практичної та ін. – кваліфікуючи психотерапевтично-мовленнєве спілкування, перш за все як спілкування за допомогою звукової мови: безпосереднє (в офісі) або за допомогою skype, відеороликів, текстів для опрацювання через Інтернет, побудований на постійній взаємодії людей, тобто комунікативних сервісах мережі, що надають можливість клієнтам переглядати відеолекції на психотерапевтичну тему, ділитися з терапевтом своїми враженнями, міркувати, залишати на сайтах важливі для нього коментарі й оперативно оцінювати даний ресурс, встановлюючи зворотний зв'язок з терапевтом. Це інтерактивні сайти епохи веб 2.0, веб 3.0 (Горошко, 2009). Не виключаємо при цьому й опосередкованого спілкування як через паперові носії інформації (у вигляді рекомендацій, домашніх завдань, листів, і та ін.), так і через електронні носії. Визначаємо мовленнєве спілкування як систему психотерапевтично цілеспрямованих і мотивованих мовленнєвих дій і зв'язаних з ними різних психічних процесів, які забезпечують взаємодію і взаємовплив терапевта і клієнта в спільній діяльності та реалізують соціальні та особистісні психологічні відносини засобами природної мови.

Виділяємо експліковане О.О. Леонтьєвим соціально орієнтоване спілкування типу публічного висловлювання, масової комунікації (Леонтьєв, 2003). В психотерапії це найскладніший варіант спілкування в

порівнянні з особистісно-орієнтованим спілкуванням. Воно являє собою монологічне розгорнуте мовлення комунікатора, яке включене в його професійно-комунікативну діяльність. Суб'єктом цього спілкування є або психотерапевт, або суспільство в особі психотерапевтичних асоціацій, спільнот, оскільки терапевт-комунікатор завжди представляє психологічно важливу і потрібну для групи клієнтів інформацію відповідно до галузевих і міжнародних стандартів психотерапії. У соціально-орієнтованому психотерапевтичному спілкуванні його предметом виступає або психологічна взаємодія, або психологічні взаємини терапевта і клієнтів, соціально-психологічні відносини всередині психотерапевтичного альянсу.

Отже, якщо розглядати професійно-мовленнєву діяльність психотерапевта як соціально орієнтоване спілкування, як публічне висловлювання, то вона обов'язково передбачатиме наявність: 1) професійно-мовленнєвого мотиву (мотив смислоформування і смислоформування смислів); 2) специфічної професійної інтенції (наявність глибокої психотерапевтичної думки); 3) особливого (терапевтично спрямованого) цілеутворення (постановка мети з терапевтичною метою); 4) внутрішнього програмування психотерапевтичної інформації (смислоформування, смислоформування та вибір смислів і мовних значень як лексичних, так і граматичних); 5) граматичного структурування (вибір лексем і граматичних форм, що забезпечує найбільш точне і повне відображення у зовнішньому мовленні вибраних смислів, психотерапевтичних задумів). Врахування цих фаз продукування мовлення свідчатиме про те, що терапевт створив передумови для розуміння його висловлювання клієнтом і забезпечення зворотного зв'язку з ним. Важливо встановити результативність – ступінь збігу досягнутого результату в висловлюванні з наміченою метою. Обов'язковим є контроль за ходом і результатами мовного акту. При такому генеруванні мовлення психотерапевт стає суб'єктом професійно-комунікативної діяльності, носієм мовленнєвої психотерапевтичної культури – мовленнєвою особистістю.

Крім того, мовленнєва особистість – це особистість здатна до психотерапевтичного соціально орієнтованого мовленнєвого спілкування, спроможна не тільки професійно організувати свою власну

мовленнєву діяльність в комунікації з клієнтами, викликати їх на розмову, діалог, полілог, а здійснювати ще й перцепцію та інтеракцію. Справжня мовленнєва особистість володіє комунікативно-граматичною нормою – правилами вибору доречних для мовлення психотерапевтів мовних засобів і моделями побудови висловлювань в різних професійних ситуаціях мовленнєвого спілкування з різною комунікативною інтенцією; комплексом уявлень про те, які вербальні і мовленнєві форми в різних комунікативних ситуаціях є найбільш адекватними для реалізації мовленнєвих інтенцій терапевта і забезпечення зворотного зв'язку з клієнтом.

Психотерапевтичне соціально орієнтоване спілкування, зокрема публічне висловлювання у формі переконання, навіювання, інформування, конфронтації, заохочення, інформування та інших дискурсивних психотехнік є найбільш «складною», самої «досконалою», «спеціалізованою» (Леонтьєв, 2003) формою, в даному випадку, психотерапевтичного мовленнєвого спілкування, смисловим і знаннєвим аспектом мовленнєвої взаємодії з клієнтом, фаховою публічною комунікацією, що цілком вкладається в зміст поняття «комунікативно-мовленнєва особистість».

Таким чином, процес мовленнєвипродукування у терапевта органічно вписується в систему його багатогранної професійної діяльності, що містить мотиваційний, цільовий, а також виконавський компоненти. Його професійно-комунікативна, мовленнєва за своєю суттю діяльність народжується з професійної потреби забезпечити розуміння клієнтами терапевтично спрямованої на них інформації. Для цього він, невідомо/навідомо, використовуючи внутрішньомовленнєві мовні засоби, планує своє розгорнуте висловлювання, ставить кінцеву мету і намічає засоби її досягнення. Реалізуючи свою професійно-комунікативну, мовленнєву діяльність, психотерапевт продукує фаховий дискурс, досягаючи поставленої мети. Конкретний акт його комунікативно-мовленнєвої діяльності завжди починається мотивом (сміслоформування і смілоформування), мотивом досягнення мети психотерапевтично спрямованого висловлювання, планом (внутрішнім програмуванням майбутнього висловлювання) і його реалізацію – говорінням, що забезпечує розуміння клієнтами смислів, які терапевт

виражає за допомогою мовних значень. Завдяки динамічній системі професійно-мовленнєвих дій і операцій досягається намічена з самого початку висловлювання психотерапевтично мовленнєва мета.

У такій формі мовлення, за термінологією О.О. Леонтєва, «самооцінне» і може бути співвіднесене з класичними видами діяльності, оскільки організоване, так само, як і інші її види, і характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичністю, фазністю (орієнтуванням, плануванням, реалізацією плану, контролем) (Леонтєв, 2003). Отже, професійно-комунікативна діяльність психотерапевта виступає самостійною діяльністю, в якій мовлення характеризується специфічною – комунікативно-мовленнєвою – мотивацією. Це професійно-мовленнєва мотивація, мотивація психотерапевтичного мовленнєвого впливу – мотивація досягнення: формування у клієнтів смислів (сміслоформування) через адекватне і достатнє для сприйняття і розуміння клієнтами сформульованих терапевтом смислів (психотерапевтичне сміслоформування).

Мовленнєва діяльність психотерапевта в комунікації, це і «спеціалізоване» (Леонтєв, 2003) використання мовлення для спілкування – різновид діяльності спілкування. У цьому сенсі комунікативно-мовленнєва діяльність може розглядатися і як діяльність психотерапевтичного спілкування, і як діяльність професійної вербальної комунікації (смісловий аспект психотерапевтичної взаємодії). У зв'язку з цим важливо акцентувати увагу на важливості таких мовленнєвих дій терапевта, як дії забезпечення в психотерапевтичному альянсі зворотного зв'язку (не тільки розуміння клієнтами сприйнятої інформації, а й його можливості вступити в діалог). Забезпечення таких дій є кінцевим моментом в структурі професійно-мовленнєвої комунікації. В нашому розумінні професійна комунікативно-мовленнєва діяльність має місце в тих випадках, коли її метою є побудова професійного висловлювання, яке спроможне вплинути на підсвідомість і свідомість клієнта, на його почуття і поведінку, на зміну стилю його життя і діяльності, взаємин з оточуючими, життєвих цінностей і т.д., коли мовлення терапевта самодостатнє.

Психотерапевтично-комунікативне вживання мовлення завжди передбачає певний предметний (ідеальний – сміслоформувальний)

мотив, виразну фахову інтенцію, мовленнєву мету, внутрішню програму, засоби її реалізації (що сказати, для чого сказати і як сказати, які мовні звороти використати, щоб забезпечити смислове сприйняття клієнтами терапевтичного центрованого дискурсу). Якщо мовленнєву діяльність розглядають в психолінгвістиці як систему внутрішніх і зовнішніх мовленнєвих дій і операцій, то дискурс в цьому контексті – це лише зовнішній прояв мовлення, пов'язаний з його граматичним структуруванням і екстерналізацією (в цьому ми солідарні з В.В. Красних, яка розглядає внутрішнє мовлення (внутрішнє програмування) як переддискурс, а озвучення – зовнішню фазу мовленнєвого процесу – дискурсом) (Красных, 2012). Професійний дискурс – психотерапевтично і впливово організоване висловлювання в сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, психологічними, соціокультурними та ін.) чинниками; вислів, взятий в фаховому і комунікативному аспектах; мовлення, розглянуте як соціально цілеспрямовані комунікативно-мовленнєві зовнішні дії і операції, як компонент, що бере участь у взаємодіях терапевтів і клієнтів і механізмах їх свідомості (когнітивних та інших процесах); це мовлення, занурене в психотерапевтичну інтеракцію; сукупність вербальних форм практики організації і оформлення змісту мовленнєвої комунікації представників психотерапевтичної лінгвокультурної спільності. Це «екстравертивна фігура» комунікації терапевта (Прохоров, 2006).

Професійний дискурс має ознаки, спільні з деякими ознаками публічного висловлення. Це насамперед: розгорнутість, кодифіцированість, цілеспрямованість, довільність, навмисність, усвідомленість, відрефлексованість, соціальна контекстність, впливовість, стилістична вмотивованість, маркованість, регламентованість, дискретність, зорієнтованість на слухачів, автономність, смислова виразність і послідовність, авторизованість, безпосередність, індивідуальна неповторність, структуризованість за композиціями функціонально-смислових типів мовлення. Це комунікативно доцільне висловлювання, зміст якого відразу ж забезпечує розуміння її аудиторією слухачів (Ковалева, 2009; Кочеткова, 1999).

Таким чином, з позицій аналізу соціально орієнтованого мовленнєвого спілкування і професійно-комунікативної – мовленнєвої діяльності психотерапевт – це мовленнєва особистість, носій психотерапевтичної мови і фахової мовленнєвої культури.

**Висновки.** Презентація мовленнєвої особистості психотерапевта як суб'єкта професійно-комунікативної діяльності дає змогу розглядати цю діяльність в широкому психологічному контексті, а саме: а) як різновид діяльності спілкування – мовленнєвого спілкування з особливим мотивом смислоформулювання; б) як систему фахових мовленнєвих дій і операцій; в) як публічне висловлювання, д) як смислову взаємодію; є) як психотерапевтичний дискурс. Усвідомлення кожним психотерапевтом, консультантом і психоаналітиком специфіки власної професійної – комунікативно-мовленнєвої – діяльності, володіння умінням реалізувати її в різних ситуаціях психотерапевтичної комунікації, бажання підвищувати свою фахову мовну культуру діалогу і полілогу в психотерапевтичному альянсі є запорукою успішності кожної особистості терапевта, показником його професіоналізму.

### Література

1. Горошко Е.И. Текст эпохи веб 2.0: психолингвистический анализ. *Психолингвистика*. 2009. №4. 118-136.
2. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику*. (2-е изд.). Москва : Рос. гос. гуманит. ун-т. 2007. 560 с.
3. Карпенко Л.А. Категоризация понятий общения и коммуникация. А.А. Бодалев, (Ред.), *Психология общения. Энциклопедический словарь* (с. 62–64). Москва : «Когито-Центр». 2011.
4. Ковалева М.Н. К определению понятия публичной речи. Тезисы докладов: XVI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Психолингвистика в XXI веке : результаты, проблемы, перспективы». (Москва, 15–17 июня 2009 г.) Е.Ф. Тарасов (Отв. ред.). Москва: Изд-во «Эйдос». 2009. с. 126–127.
5. Корніяка О.М. Особливості комунікативно-мовленнєвої компетентності викладача вищої школи. *Psycholinguistics, Психолингвистика*. *Психолингвистика*, 2018. №24(1), 183–206. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1

6. Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры. Автореф. дисс. д-ра филолог. наук. Саратов. 1999. 53 с.
7. Красных В.В. Основы психолингвистики. Москва : Гнозис. 2012.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. (3-е изд.). Москва : Смысл. 1999.
9. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. (3-е изд.). Москва : Смысл. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 287 с.
10. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособ. 2-е изд., испр. Москва: Флита : Наука, 2006.
11. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва: PerSe (Логос), 2004.
12. Тарасов Е.Ф. Проблемы теории речевого общения. Вопросы психолингвистики, 2010. №2 (12), 20–27.

### References

1. Goroshko, E.I. (2009). Web 2.0 text: psycholinguistic analysis. *Psycholinguistics*, 4. 118-136.
2. Zalevskaya, A.A. (2007). Introduction to psycholinguistics. (2nd ed.). Moscow: Russian state humanitarian university 560 p.
3. Karpenko, L.A. (2011). Categorization of the communication concepts and intercourse. A.A. Bodalev, (Ed.), *Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary* (pp. 62-64). Moscow: “Kogito Center”.
4. Kovaleva, M.N. (2009). On definition of the concept of public speech. Abstracts: *XVI-th International Symposium on Psycholinguistics and Theory of Communication “Psycholinguistics in the XXI-st Century: Results, Problems, Prospects”*. (Moscow, June 15–17, 2009) E.F. Tarasov (Ed.). Moscow: Publishing House “Eidos”, 126-127.
5. Korniyaka, O.M. (2018). Features of communicative-speech competence of a high school teacher. *Psycholinguistics, Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 24 (1), 183–206. doi: 10.31470 / 2309-1797-2018-24-1
6. Kochetkova, T.V. (1999). The linguistic personality of the bearer of an elite speech culture. Author’s ref. diss. Dr. of Philological Sciences. Saratov. 53 p.
7. Krasnykh, V.V. (2012). Fundamentals of psycholinguistics. Moscow: Gnosis.

8. Leontiev, A.A. (1999). Psychology of communication. (3-rd ed.). Moscow: Smysl.

9. Leontiev, A.A. (2003). Fundamentals of psycholinguistics. (3-rd ed.). Moscow : Smysl. St. Petersburg: Lan, 287 p.

10. Prokhorov, Yu. E. (2006). Reality. Text. Discourse: (2-nd ed., Ed.). Moscow: Fleeta : Nauka.

11. Rumyantseva, I.M. (2004). Speech psychology and linguopedagogical psychology. Moscow: PerSe (Logos).

12. Tarasov, E.F. (2010). Problems of the theory of speech communication. *Questions of psycholinguistics*, 2 (12), 20-27.

**Kalmykov H.V.**

**Speech personality of a psychotherapist – a subject of professional and communicative activity**

*Socially-oriented communication of a psychotherapist - a subject of professional communicative activity, in particular his public expression - is the most complex and perfect form of his speech communication, semantic aspect of social-psychological interaction, professional verbal communication. To possess this form means to be a speech personality, a bearer of psychotherapeutic culture. The public expression of the speech personality - the subject of professional and communicative activity - is always specific to its speech motive, which cannot be realized in any other way than socially-oriented speech communication.*

*Public expression of the subject of professional and communicative activity is considered to be correlated with psychological category of the system of speech actions. It is detailed, conversational, codified, stylistically motivated, marked, regulated, discrete and direct. This is focused on a mass audience of listeners socially contextual, influence-oriented, arbitrary, conscious, deliberate, reflected purposeful oral speech, structured according to the compositions of its functional-semantic types or their contaminations; communicatively efficient speech, the professional content of which immediately provides understanding by its clients. Speech communication of a psychotherapist as a public utterance in a dyad or polylogue, as a system of speech and language actions of the subject of professional and communicative activity, necessarily provides in its structure the following components: a) the*



*motive of semantic formulation; b) language intention (formation and formulation of opinions); c) the goal associated with the construction of psychotherapeutically aimed at the client of public expression (personality-oriented language communication, as a rule, involves not only the speech goal); d) its effectiveness (the degree of coincidence of the achieved communicative-speech result with the intended purpose); e) control over the process and results of the act of speech communication.*

*The act of such communication can be the highest structural unit of speech and language self-expression of the therapist, presentation of important information for the client, expression of the public and personal values, as well as the way of his professional speech self-realization as a person.*

**Key words:** *verbal communication, personality, subject, professional communicative activity, speech communication, psychotherapist.*

**Калмиків Георгій Валентинович** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», доктор психологічних наук.

## СПЕЦИФІКА СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ЇЇ РЕІНТЕГРАЦІЇ

ORCID: 0000-0001-7875-7714

*В статті розглядається проблема становлення ціннісно-сміслової сфери молоді в процесі її реінтеграції. Показано, що проблема ціннісно-сміслової сфери особистості є надзвичайно складною, адже чинники, які впливають на процес її становлення володіють як позитивним, так і негативним змістом. Інформаційне сучасне суспільство має ту особливість, що речі перетворюються у знаки, думки – в інформацію, а людина – у робота; полегшуючи своє життя за рахунок розвитку техніки, молодь втрачає духовні цінності і здатність усвідомлювати наслідки результатів своєї діяльності, вона стає більш раціоналістичною і прагматичною. У теперішніх умовах тотальної інформатизації суспільства для психологічної науки особливої уваги набуває пошук таких механізмів розвитку молодої людини, які б дали їй можливість досягти повної реалізації своєї індивідуальності у відповідності до людської сутності, яка моделює свій ціннісний світ і орієнтується на ідеальні зразки людського буття. Все це створює дуже строкатий і об'єктивно важкий для психологічного аналізу фон становлення ціннісно-сміслової сфери особистості. До того ж, в умовах ускладнення і розширення інформаційного простору відбувається складний процес знецінення естетичних, моральних, інтелектуальних цінностей.*

**Ключові слова:** *молодь, ціннісно-сміслова сфера, становлення ціннісно-сміслової сфери, реінтеграція, сучасний соціум.*

**Постановка проблеми.** Проблема ціннісно-сміслової сфери особистості знаходиться в епіцентрі сучасної психологічної науки. Особливої уваги заслуговують ідеї психологів: М. Боришевського, С. Максименка, В. Татенка, З. Карпенко, Ж. Юзвак, Н. Чепелевої,

Д. Леонтєва, Ф. Василюка щодо категорії становлення в психології, звернення психологічної науки в епоху постмодерну до людської душі, до людської природи взагалі, до її переживань, до духовності, до системи цінностей і смислів. Вибір життєвого шляху особистості значною мірою визначається процесом становлення її ціннісно-сміслової сфери. Від системи прийнятих і реалізованих в житті цінностей залежить спрямованість особистості, її дії, дійства, поведінка та вчинки. Для студентської молоді особливо важливо зробити ціннісний вибір майбутньої професійної діяльності, яка неминуче повинна стати смислом життя, яке буде наповнене радісним натхненням і буде звеличувати і підносити особистість. Зважаючи на надбання сучасної психологічної науки, які є теоретичною підвалиною для подальших роздумів над природою ціннісно-сміслової сфери, слід підкреслити певні недостатньо розроблені її аспекти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наразі спостерігається інтенсивне ускладнення інформаційного простору, збільшення інформаційних потоків, які здійснюють психологічний вплив на вибір цінностей підростаючими поколіннями, в тому числі студентською молоддю. Це пояснюється перш за все тим, що в цих умовах людина не в змозі адекватно сприйняти та переробити потужний інформаційний потік, тому, свідомо чи не свідомо, переходить на спрощені алгоритми сприйняття світу. Отже, цінності, що виробляються або приймаються особистістю, істотно залежать від суб'єктивних і випадкових чинників. Відбувається диверсифікація, дроблення цінностей. За великою кількістю окремих цінностей зникає ідеал як узагальнююча цінність. Спостерігається ситуація, коли наявною є сукупність роздрібнених цінностей і в той же час відсутній ідеал як найвища узагальнююча цінність. Аналіз сучасного стану інформаційного простору свідчить про те, що його ускладнення відбувається паралельно зі швидким розшаруванням населення країни. Породжувана цим психологічна напруга в суспільстві для окремої людини з'єднується синергетично зі складністю фільтрації величезного вхідного потоку інформації, що здійснює руйнівний вплив на систему цінностей особистості. Додатковим фактором такого впливу є свідомо дія на інформаційний простір ринкових агентів в економіці споживання, які вочевидь не

завжди дотримуються "загальнолюдських цінностей". Все це створює дуже строкатий і об'єктивно важкий для психологічного аналізу фон становлення ціннісно-сислової сфери особистості. До того ж, в умовах ускладнення і розширення інформаційного простору відбувається складний процес знецінення естетичних, моральних, інтелектуальних цінностей.

**Мета статті** полягає у визначенні специфіки становлення ціннісно-сислової сфери молоді в процесі її реінтеграції.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Зазначені вище тенденції обумовлюють появу найбільш принципового протиріччя між загальнолюдськими цінностями й ідеалами, з одного боку, і релятивними, більш дрібними та ситуативними ідеалами і цінностями – з іншого. Слід до того ж прийняти до уваги, що цінність є також і кібернетичним поняттям, і в цій якості її сутність не може бути поясненою через розкриття її "змісту". На відміну від традиційного розуміння цінності, як чогось безумовно позитивного, що має смисл для людини, цінність в кібернетиці може бути як "позитивною", так і "негативною". Вона існує просто як певний вектор, що визначає спрямування намірів та дій особистості. На відміну від цілей, які можуть бути досягнуті, цінність просто визначає шлях, якого слід дотримуватися постійно. З ускладненням інформаційного простору спостерігаються наступні тенденції становлення ціннісно-сислової сфери особистості: перехід від "великих", "загальних" цінностей до фрагментарних, релятивних - дроблення цінностей на дрібніші і переконфігурація "уламків" в індивідуальні комплекси цінностей. Індивідуальні відмінності ускладнюють міжособистісну комунікацію і, тим більше, взаємодію особистостей. Оптимальним виходом із подібного ускладнення є формування більш-менш стійких груп за співпадаючими цінностями (любов до мистецтва, футболу, одягу тощо). Ми зараз спостерігаємо в соціумі чітку диференціацію саме за окремими цінностями величезної кількості соціальних груп, які об'єднуються назвами, що пояснюють спрямованість їх діяльності; зміщення від довготривалих цінностей ("посадив дід яблуню") до короткотривалих, цінностей-"метеликів" (силікон в губки, тату, окремі види пірсингу і пірсинг взагалі; короткочасна мода на зачіски, на одяг тощо). Відхід від

цінностей минулого і прогнозування майбутнього з орієнтацією лише на теперішній, сьогоденний момент. Подібна відмова є безумовно антикультурною, адже культура слугує виживанню, збереженню людини-виду, а забуття минулого, як і байдужість до майбутнього, фатальні для суспільства. На попередніх етапах розвитку людства прагнення до нескінченного продовження життя (як індивідуального, так і загального) пояснювало багато чого в соціальній поведінці людей, наприклад, будівництво пірамід (адже "час боїться пірамід"). Зменшення термінів, які роблять видимими минуле і майбутнє, неминуче означає і зниження надійності виживання людства (Т. Антоненко).

Крім того, цінності можуть бути як гуманними, так і антигуманними. При цьому особливо значущою цінністю для суспільства є недопущення змішування, нерозрізнення гуманних і антигуманних цінностей. Це, мабуть, слід розглядати як мета-цінність. До мета-цінностей можна віднести цінність свободи, на що звертали увагу ще в давні часи: людина вільна, коли може відрізнити добро від зла і навпаки, а цінність свободи – чи не сама "людська" з усіх цінностей (Г. Шевченко).

Отже, аналізуючи вплив інформаційного простору на становлення цінностей особистості, слід зробити наступний висновок. Цінності в інформаційному суспільстві переживають радикальну трансформацію, а саме: піддаються інтенсивній дефрагментації, диференціації, що призводить до їх чисельного зростання і втрати системних зв'язків між собою та онтологічними попередниками; усе більш "стискаються" в часі, наближаються до точки сьогодення, з набагато меншою увагою до минулого і майбутнього; все більше набувають ознак цивілізаційних цінностей, тобто векторів, таких цінностей, які стоять поза критеріями добра і зла (наприклад: "я – неформал", а добре це чи погано, нехай думає хтось, але не я). Фактично в цьому аспекті трансформація цінностей змушує розглядати їх саме абстрактно, а не традиційно (цінності – це "хороші" цінності; що цінно, то й добре). Цінності втрачають своє онтологічне значення добра, бажаності для людства і стають просто характеристикою спрямованості, тобто векторами. Звідси виникає нова ситуація для психологічної науки,

що передбачає необхідність навчитися аналізувати "нові" цінності і розпізнавати їх, будувати для них адекватну аксіологію (Т. Антоненко).

Орієнтація на релятивні цінності виглядає як данина необхідності, веління часу, стратегічна помилка, термінова реакція на зміну інформаційного простору. Така орієнтація викликає питання, наскільки необхідно залишатися прихильником "старих" цінностей (наприклад, колективістських). Це необхідно досліджувати в контексті виживання системи "людство". Але можна уявити собі суспільство, в якому будуть присутні лише релятивні або миттєві цінності. Відповідь на це питання важлива для психологічної науки. Зокрема необхідно виявити соціально прийнятні цінності та їх співвідношення в становленні ціннісно-сислової сфери особистості. Наприклад, соціалістичне суспільство виховувало цінність колективізму ("спочатку думай про Батьківщину, а потім про себе"), капіталістичне – цінність індивідуалізму (примат права особистості перед правами суспільства). Зрозуміло, що будь-які крайнощі мають негативний відтінок. Обґрунтування розумних пропорцій у даному випадку є нетривіальною науковою проблемою, у тому числі для психології.

Особливо актуально для психологічної науки є розгляд умов формування установок на "позитивні" і "негативні" цінності. Нові умови полягають і в складності цілепокладання, і в наявності новітнього інформаційного простору з його переважно економічними, тобто не обов'язково гуманними цілями і цінностями. Безумовно, формування позитивної особистості підростаючого покоління повинно здійснюватися на основі позитивних цінностей, які складають фундамент виживання людства. Величезного значення серед позитивних цінностей набуває метаінформація, тобто інформація, яка передує і обґрунтовує значущість усього того, що буде пропонуватися для засвоєння і переживання особистістю. Необхідною умовою становлення позитивних цінностей у студентської молоді є створення соціально безпечного інформаційного середовища (укупі з кібернетикою, теорією культури, антропологією тощо), а ще краще створення культурно-інформаційного простору, що надихає особистість, спонукаючи до творчості з позитивними цінностями у рамках культури. Серед позитивних цінностей особливе значення мають такі, які яскраво представлені в різних видах мистецтва і

особливо в художній літературі, що якнайкраще сприяють цілісному і ціннісному сприйняттю світу. Натомість раннє залучення дітей до комп'ютера і взагалі "алгоритмічного світу" створює найкращі умови для формування постлюдини, кіборга, готового передусім рахувати, вимірювати, тобто жити за позаприродними кількісними цінностями, а вже потім відчувати, переживати, співпереживати (Г. Антоненко).

Суспільство наразі перебуває на роздоріжжі: цивілізаційна або культурна стратегія буде прийнята тими, хто формує його майбутнє (а воно в руках освітян, вчених, ЗМІ, діячів культури). Прагнучи до людини, а не до кіборга, ми пам'ятаємо, що позаду нас – вічність, а близько – століття, хоча і не дуже безпечного і комфортного, але все-таки життя біологічної істоти, наділеної іскрою Божою. Попереду при спостережуваних процесах цивілізаційного розвитку – цілком передбачуваний колапс. Звідси - прагнення до регульованого розвитку, стійкого розвитку - потрібно, щоб люди майбутнього були людьми з достатньо розвинутою ціннісно-сисловою сферою. Тому особливого значення набуває ідея становлення ціннісно-сислової сфери підростаючих поколінь, в тому числі студенської молоді – майбутніх фахівців (Г. Шевченко).

Слід визначити змістовну характеристику категорії становлення, яка займає чільне місце в гуманітарних науках, в тому числі в психології епохи постмодернізму. У сучасних словниках даються наступні визначення: становлення – це процес, головна риса якого полягає в тому, що існування явища вже почалось, але ще не набуло завершеної форми. Становлення – це перехід від однієї визначеності буття до іншої. Становлення – це єдність буття і небуття, виникнення і знищення, що веде до ставшого результату; воно є процесом зародження можливостей і перетворення однієї з них в дійсність. Становлення – це результат плину часу, який не має матеріальних механізмів”; „становлення – це рух до буття, причетність до буття, "поступальний крок до того, щоб бути".

Категорію «становлення» В.С. Ключко розглядає як характеристику відкритих систем, «як притаманну їм властивість, за рахунок якої забезпечується сталість існування їх у якості відкритої системи, на відміну від розвитку, який інколи розуміють як зворотній, інволюційний, «становлення назад» не буває» (Ключко, 2007 : 162).

Дослідження процесу становлення ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця має здійснюватися у певних вимірах: феноменологічний рівень; аналітичний рівень; рівень прогнозування і планування (рівень вибору); рівень дії, реалізації прийнятої стратегії.

На феноменологічному рівні констатується сучасний стан цінностей: дроблення, декомпозиція цінностей на все більш мілкі, незначні, проте, які виступають як основні для людини, тобто займають в її уявленні те місце, де розташовувалися найбільш загальні, навіть безумовні, цінності; назвемо цей феномен вертикальним розпадом (ієрархії) цінностей; зникнення авторитетів: релятивність цінностей; поява великої кількості "горизонтальних" цінностей, тобто тих, що не суперечать одна одній і які не перетинаються, носіїв, що роблять їх погано порівнюваними; множинність цінностей; "притискання" цінностей до теперішнього моменту, в збиток цінностям, розташованим в часі до і після нього; втрата інтересу до минулого і майбутнього; ситуативність цінностей. Можна зробити певні висновки із спостережуваної ситуації. Зважаючи на те, як цінності зростають чисельно і зменшуються в масштабі, вони все більшою мірою перестають мати відношення до людства, а більше характеризують індивідів, окремих представників роду людського. Парадокс полягає в тому, що наслідуючи релятивні і миттєві, "уламкові" цінності, людина прагне все-таки затвердити себе як носія виняткових властивостей, якостей, які повинні за її розумінням визнаватися саме усім суспільством як пріоритетні; спостерігається своєрідний відхід в часткове заради загального. Але при цьому втрачається природна позиція "оцінки цінностей" - висота інтересів усього людства.

На аналітичному рівні спостерігаються істотні причинно-наслідкові зв'язки, що розкривають логіку формування цінностей в сучасних умовах.

На рівні прогнозування і планування, рівні вибору належить вибрати стратегію розвитку людства і, відповідно, класифікувати цінності за критерієм добра і зла, сформувавши нову, філософію, психологію, педагогіку, етику майбутнього суспільства. Це може означати необхідність вибору між природними тенденціями в людському суспільстві, що походять від внутрішньовидової боротьби за існування



(усе проти усіх) з безумовним виснаженням усіх обмежених ресурсів, і майже (чи в принципі) недосяжною ситуацією свідомої поведінки людства (спільне знання, знання людей про людство і про загальну взаємозалежність людей і цілісність людини-виду), що відтворює стійкий розвиток (або навіть консервацію суспільства в якомусь поки що людському вигляді).

Рівень дії, реалізації прийнятої стратегії характеризується наявністю певного парадоксу. Після розпаду ціннісної системи суспільства належить знову зібрати її, залишивши як цінність лише добро, тобто відповідність виживанню суспільства, і, як анти-цінність – зло, те, що не відповідає його виживанню. Потрібно буде знову, тепер уже не на емпіричному, як це було раніше, рівні, а на рівні, забезпеченому інтелектом і аналізом, обґрунтувати і прийняти нову систему цінностей. Як необхідну умову збереження на землі людини-виду, недопущення перетворення її в пост-людину, кіборга або якогось варіанту самознищення людства.

Особливої уваги в становленні ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця заслуговує ідеал.

Проблема ідеалу в сучасній психологічній науці є досить складною. Ідеал розглядається як зміст, як деякий якісно визначений стан якогось об'єкту, який є найкращим, причому, на загальну думку. Тобто, поняття ідеалу формується як соціальне відношення, саме, як загальноприйнята думка про найкращий, бажаніший стан когось або чогось, як того, до чого слід прагнути. І тут ми можемо, відштовхуючись від змісту, зафіксувати форму ідеалу – це форма мети: бажаного стану, який існує тільки у формі інформаційного об'єкту (об'єкту уяви, специфічної форми існування).

З першим питанням тісно пов'язане і друге: про відносність ідеалу. Якщо зміст ідеалу формується поза індивідом (суспільством) і лише приймається ним, то це ідеал з максимальною мірою спільності і з майже неймовірною мірою досяжності. Але ідеал може існувати в уявленнях індивіда просто як найкраща мета, яку можна і необхідно досягти. Тут ми маємо справу з відносністю, релятивністю ідеалу (втім, така ж ситуація, очевидно, і з істиною: вона може бути і абсолютною, і релятивною; можна стверджувати, що істина одна, але це не заважає,

принаймні, сперечатися про правомірність існування і інших, більше незначних, релятивних, істин). І тоді ми повинні вести мову не про пошук Абсолютної істини і Абсолютного ідеалу, а про виявлення, дослідження існування і перетворення численних релятивних істин і окремих особистісних ідеалів, які постійно збільшуються в кількості і мають все зростаючу динаміку. А з цим – і досліджувати випадковість та закономірності формування ідеалів, умови, які сприяють їх формуванню. Врешті-решт, працювати у величезному потоці фрагментів життєдіяльності людства, що ситуативно складаються. Але тоді ми повинні погодитися з типовою пізнавальною ситуацією постмодерну – "усе проходить", тобто усе є істина і ніщо не є абсолютною істиною.

Слід на цій підставі відрізнити ідеал – мету, й ідеал - цінність (остання, як відомо, задається вектором, а не точкою). Їх дуже важливо не плутати в методології, а це робиться дуже часто.

Отже, питання, які представляють інтерес для нашого дослідження, описуються декількома ключовими поняттями, зокрема: мета; цінність; ідеал; істина абсолютна або відносна, релятивна; стан системи, як точка в системі координат (зокрема, ідеальні умови існування системи в деяких умовах – координатах); вектор (цінність).

### Література

1. Ключко В.Е. Постнеклассическая транспектива психологической науки. *Психология и педагогика*, 2007. С. 162.
2. Кутырев В.А. Могущественный раб техноса. *Человек*. 2006. № 4. С. 47-62.
3. Чурсин Н.Н. Понятие тезауруса в информационной картине мира: монография. Луганск: Ноулидж, 2010. 305 с.
4. Философский энциклопедический словарь (Электронный ресурс). 2010. Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy)

### References

1. Klochko V.E. (2007). Postneklassicheskaia transspektiva psikhologicheskoi nauki. *Psikhologiya i pedagogika*. S. 162. [in Russian].
2. Kutyrev V.A. (2006). Mogushchestvennyi rab tekhnosa. *Chelovek*. № 4. S. 47-62. [in Russian].

3. Chursin N.N. (2010). Poniatie tezaurusu v informatsionnoi kartine mira: monografiia. Lugansk: Noulidzh. 305 s. [in Russian].

4. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar (Elektronnyi resurs). (2010). Rezhim dostupa: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy). [in Russian].

**Блыскун О.О.**

**The specifics of the formation of the value-semantic sphere of youth in the process of its reintegration**

*The article considers the problem of formation of the value-semantic sphere of youth in the process of its reintegration. It is shown that the problem of the value-semantic sphere of personality is extremely complex, because the factors that influence the process of its formation have both positive and negative content. Modern information society has the feature that things turn into signs, thoughts - into information, and people - into work; Facilitating their lives through the development of technology, young people lose spiritual values and the ability to realize the consequences of the results of their activities, they become more rationalistic and pragmatic. In the current conditions of total informatization of society for psychological science, special attention is paid to the search for such mechanisms of young man's development that would allow him to achieve full realization of his individuality in accordance with the human essence, which models its value world and focuses on ideal patterns of human existence. All this creates a very colorful and objectively difficult for psychological analysis background of the formation of the value-semantic sphere of personality. In addition, in the conditions of complication and expansion of the information space there is a complex process of devaluation of aesthetic, moral, intellectual values.*

**Key words:** youth, value-semantic sphere, formation of value-semantic sphere, reintegration, modern society.

**Блыскун Олена Олександрівна** – кандидат психологічних наук, здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

**Бохонкова Ю. О. (ORCID [0000-0003-2549-0483](https://orcid.org/0000-0003-2549-0483)),**  
**Сербін Ю. В. (ORCID [0000-0002-1940-3817](https://orcid.org/0000-0002-1940-3817)),**  
**Пелешенко О. В. (ORCID [0000-0002-2537-2623](https://orcid.org/0000-0002-2537-2623)),**  
**Кобиляцька М. В. (ORCID [0000-0002-0450-1537](https://orcid.org/0000-0002-0450-1537))**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З АДАПТАЦІЙНИМИ РОЗЛАДАМИ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ**

*У статті наведено опис психологічних особливостей дітей, що мають адаптаційні розлади. Розглядаються також методи, методика їх корекції. Стаття присвячена опису різновиду теоретичних розвідок з означеної проблематики. Проаналізовано емоційні порушення у дошкільників, що входять до структури неврозів, неврозоподібних розладів, і є корелятом передхворобливих станів. Визначено основні принципи і етапи психологічної корекції дітей з адаптаційними розладами, які є квінтесенцією психокорекції дітей у цілому, оскільки вони ґрунтуються на закономірностях динаміки їхньої афективно-емоційної сфери. Висвітлюється практика роботи психоаналітичних груп дітей з адаптаційними розладами. Акцентується увага на поведінковій терапії, яка знаменна для корекції дітей з адаптаційними розладами та концентрацією уваги на редукцію окремих симптомів (тривоги, фобій, зниженого настрою), і де є активне залучення батьків у процес терапії. В статті робиться акцент на впливі саме сімейної психотерапії. Вказується, що сім'я є важливою структурою для дитини та головним інститутом соціалізації, і будь-які зміни у ній обумовлюються і супроводжуються динамікою всіх її рівнів та функцій. Визначено, що ефективність психотерапії дітей з адаптаційними розладами є складною проблемою сьогодення із за неспецифічних труднощів та специфіки динаміки цього процесу.*

**Ключові слова:** адаптація, дезадаптація, особистість, психотерапія, сімейна психотерапія, емоційні порушення, психологічна корекція, стилі сімейного виховання, адаптаційні розлади.

**Постановка проблеми.** Дана проблема визначається широкою поширеністю адаптаційних розладів та емоційних порушень серед дошкільників. Вони входять в структури неврозів, неврозоподібних розладів, і є корелятом передхворобливих станів. Загальноновизнаним в даний час є першорядне значення адаптації та емоційного благополуччя для процесу соціально-особистісного становлення дітей. Формування мотивів і потреб, вольової регуляції поведінки, самооцінки, світосприйняття є природним продовженням раннього розвитку дитини. В той же час пластичність вищої нервової діяльності, незавершеність становлення стійкої структури особистості, податливість дошкільника по відношенню до виховних дій служать надійним гарантом ефективності своєчасної психокорекційної роботи. Особливе значення адаптаційних розладів у дітей дошкільного віку є одним з основних усвідомлених причин звернення батьків по допомогу до психолога, психотерапевта. Це спонукає фахівців, як у теоретичному, так і у практичному плані прагнути до детального вивчення причин явища, специфічних особливостей системи внутрішньо сімейних стосунків, особистісних особливостей дитини і її батьків, до пошуку найбільш ефективних методів подолання розладів, серед яких методам психологічної корекції відводиться значне місце. Основні принципи і етапи психологічної корекції дітей з адаптаційними розладами є квінтесенцією психокорекції дітей у цілому, оскільки вони ґрунтуються на закономірностях динаміки афективно-емоційної сфери - найважливішої структури особистості дитини дошкільного віку, основного джерела порушень внутрішньоособистісної рівноваги дитини. Ефективна корекція адаптаційних розладів у дітей є обов'язковою й невід'ємною частиною психопрофілактики аналогічних порушень у пізнішому віці, оскільки вона здатна нейтралізувати передумови переростання негативних наслідків вищеназваних розладів у стійкіші форми психічної патології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Адаптаційні розлади займають особливе місце у реєстрі психічних захворювань дітей дошкільного віку, оскільки від народження до раннього дитинства розвиток емоцій, суть яких визначається ставленням до людей, явищ, речей і самого себе, зазнає значних зміни у дитинстві, за визначенням Л.С. Виготського «... переважають недиференційовані, нерозчленовані

психічні переживання» і «... максимальна соціальність при мінімальній нагоді спілкування», емоційний вираз, перенесення афекту, не будучи спілкуванням у строгому сенсі слова, виконують функцію первинного спілкування з навколишнім світом [2, с. 277-302]. У ранньому дитинстві, до ходу загальної диференціації психічного життя, емоції стають різноманітнішими (починається формування соціальних, моральних, інтелектуальних, естетичних відчуттів), розширюється діапазон їх вираження. Усі основні афекти (тобто сильні емоції, інтенсивні переживання, що визначають поведінку) очевидні й раніше, але високої точки прояву досягають саме тепер [8, с. 21].

Дитина накопичує абсолютно весь досвід емоційних контактів з оточенням. Якість афективного реагування на певному етапі розвитку дитини тісно зв'язана з якістю переживань на попередніх. З цим зв'язана дія іншої закономірності розвитку емоцій – перенесення емоційного досвіду спілкування у сім'ї на ширше соціальне оточення. Психоаналітики З. Фройд, А. Фройд, М. Клейн, послідовники А. Адлера, були серед перших, що підкреслили ці закономірності. Р. Спітц ввів важливу аксіому, що правильне, коректне емоційне виховання ґрунтується на відчутті безпеки, що виникає з найважливішої безумовної потреби дитини. Думки авторів розходяться лише у тому, наскільки значну роль переживання раннього дитинства мають для подальшого розвитку особистості. Концепція «ретроспективного фаталізму» про вирішальний характер цієї ролі у даний час визнається тільки представниками ортодоксального психоаналізу. Іншу, перспективнішу точку зору, відображає думка В. М. М'ясищева про поправку до вищезгаданих закономірностей: «... процес подальшого розвитку дитини дає могутній засіб подолання хворобливих утворень» [5, с. 89].

Вплив чинників середовища на розвиток адаптаційних розладів у дітей охоплює не сприятливу дію подальшого за сімейним оточення до шкільної установи, що частіше підсилює адаптаційні розлади, чим що провокує їх. За даними А. Козловської, часті конфлікти батьків і вихователів, численні групи дітей (від цього дитина випробовує безліч хаотичних вражень, у тому) заглиблюють внутрішньоособистісний конфлікт при адаптаційних розладах [8, с. 136]. За даними І. Гуд'єра, що спостерігав 157 дітей з психічними захворюваннями, у тому числі і з

адаптаційними розладами стресові події у сім'ї і у віддаленішому оточенні провокують адаптаційні розлади [7, с. 179]. Данський психолог Денцик запропонував концепцію «подвійної соціалізації» дитини, що з'являється під час вступу дитини до будь-якої дошкільної установи, де він потрапляє у умови, абсолютно розходяться з умовами у сім'ї, де він унікальний, автентичний, улюблений за свою індивідуальність. У дитячих яслах «психологічна цінність» дитини встановлюється у порівнянні його поведінки з поведінкою однолітків, зміна вимог у перебігу дня вимагає від дитини підвищеної фрустраційної толерантності що створює осередок тривожності для дітей зі слабкішою соціальною адаптацією [6].

В. Гарбузов розглядає адаптаційні розлади не як окремі, самостійні, а у рамках дитячих неврозів. У більш загальному плані дітям з адаптаційними розладами властиве посилення егоцентричності, пряма кореляція з доцентровими тенденціями залучення всіх зовнішніх явищ у орбіту невротичного конфлікту, унаслідок чого звужується круг інтересів дитини, відрізняє емоційна нестійкість з ефективністю, плаксивістю, дратівливістю, посилення тенденції до незадоволення собою, відчуттю неповноцінності, часте пониження вольової активності, нерішучість, відсутність витримки й самоконтролю, також у формі упертості, надмірної наполегливості [3].

**Мета статті** – дослідити психологічні особливості дітей з адаптаційними розладами та описати можливості їх корекції.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Недостатня увага психологів до адаптаційних розладів дітей виражається (а у свою чергу - і пояснює, оскільки у цьому випадку важко чітко визначити причинно-наслідковий зв'язок) у відсутності адекватних цьому віку психодіагностичних методик для виявлення психологічних характеристик дітей з адаптаційними розладами. Наприклад, розроблені опитувальники для скринінгу дитячих депресій засновані частіше за все на самозвітах, самооцінці, яка у дітей дошкільного віку не може бути навіть приблизно достовірним джерелом інформації через початкову стадію свого формування. Маються на увазі Дитячий Опитувальник для депресії (CDI), Депресивна Шкала для дітей (CES - DC), Шкала Самооцінки Депресії (DSRS), Дитяча Депресивна шкала (CDS),

Опитувальник Настрою і Емоцій (MFQ). Положення ускладнюється відсутністю єдиної нозологічної класифікації адаптаційних розладів дитячого віку. Пропонується групувати адаптаційні розлади не за симптомами, а за синдромами, тобто виділити невротичні реакції (різні транзитні симптоми), розлади формування особистості (агресивно-пасивна поведінка) і розлади поведінки асоціального типу [8]. В. Ковальов (1985) керується традиційним розділенням адаптаційних розладів, запозиченим у класифікації їх дорослих людей, хоча сам автор неодноразово підкреслює атиповість проявів адаптаційних розладів у дитячому віці, користуючись терміном "вікових еквівалентів" вищезгаданих станів у вигляді соматогенних, рухових розладів, різних порушень поведінки [4].

Розуміння етіології адаптаційних розладів як результату дій комплексу чинників полягає у використанні комплексних методів допомоги. Одним з головних видів допомоги у цьому комплексі є психотерапія.

Не дивлячись на те, що всі основні напрями дитячої психотерапії розвивалися на базі психотерапії дорослих, вона є самостійною дисципліною з деякими специфічними особливостями. Згідно з теорією Трамер, вони походять з відмінностей у пізнанні дійсності (до 9 років дитина не оцінює реальність), у раціональній адаптації (дитина обмежена в усвідомленні причин свого захворювання), у незрілості соціальної адаптації, товариськості (дитина значно більше залежить від дорослих, ніж навпаки, а обмежений досвід, оцінки ускладнюють їй інформацію про свій стан). Нарешті, у дитячій психотерапії є особлива атмосфера безпеки, позитивного емоційного ставлення з боку терапевта, оскільки дитина не сама звернулася по допомогу, а була приведена батьками. Окрім професійних знань, дитячому психологові, психотерапевтові необхідне ремобілізувати свій онтогенетичний досвід, мати змогу бачити конфлікт очима дитини [4].

Представники психоаналітичної школи внесли значний внесок до практики психотерапії адаптаційних розладів у галузі індивідуального, групового використання методу ігрової терапії. Використання 3.Фройдом символічного значення гри стимулювало розповсюдження психоаналізу дітей. Практичне використання гри виникло з двох підстав: по-перше,



гра замінювала у руках психотерапевта класичну техніку психоаналізу – асоціативний експеримент і тлумачення сновидінь; по-друге, вільне повторне відтворення травмуючої ситуації повинне приводити до поступового зживання нестерпного переживання. Таким чином, ігрові процедури містять спроби створити ситуації, що дають можливість виявити ті відносини навколо членів сім'ї, на яких фіксований афект. У процесі спрямованої, директивної ігрової терапії, засновником якої вважається А. Фройд, конфлікти дитини діагностуються і вирішуються спостереженням за грою і активною інтерпретацією терапевта, що направляє імпульси дитини по руслу зміцнення «Его». У індивідуальній терапії М. Клейн гра також служить «дротом» пересування витиснених афектів (представлених символікою дій дитини з іграшкою) у свідомість. У похідних від психоаналізу «контрольованих» видах директивної ігрової терапії спостереження за грою і бесіди з батьками служать основою для планування процесу гри. Представники цього напрямку вважають, що таким чином дитина звільняється від страху і тривоги [3]. Аналогічну функцію образотворчості як засобу розкриття, розв'язання реакції внутрішнього конфлікту використовує Х. Ландгартен, що з'єднала у своєму методі арт-терапії позиції психоаналізу й неoadлеріанства [1]. Згідно авторці, арт-терапія дозволяє соціально прийнятним шляхом відреагувати афект гніву, інсайт, катарсис [9].

Найбільші заслуги у розвитку групової психотерапії дітей з адаптаційними розладами на підставі теорії психоаналізу належать В. Славсону. На його думку, групова психотерапія є обов'язковою складовою частиною широкого кола емоційних розладів дітей у латентній фазі психосексуального розвитку [10]. В. Славсон розрізняє 4 типи дитячих психотерапевтичних груп: групи активності, групи активності і інтерв'ю, ігрові групи і групи терапевтичної гри, що проводяться разом з індивідуальними заняттями. Від психоаналітичної терапії у строгому сенсі цього слова вони відрізняються методологією (зокрема, відмова від вероалізації, терапевтичної інтерпретації у групах активності), але керуються психоаналітичною концепцією внутрішньоособистісної динаміки, а в групах активності терапевт займає емоційно нейтральну, розширюючу позицію, сприяючи різнобічній активності дітей з багатим стимульним матеріалом кабінету.

Терапевтично ефективною активність дітей у організованому просторі стає через функціональний зв'язок з потребами дитини. Для дошкільника з адаптаційним розладом вільна інтеракція, активна діяльність є ядром корекційного досвіду, відповідаючи потребі вільного руху, ігри. Процес спілкування з однолітками, відреагування емоцій (звільнення емоцій) у грі, фантазії, моторній активності ослабляє емоційну напругу, формує відчуття довіри до себе. Мінімально контрольована активність дітей проходить, згідно зі В. Славсоном, через стадії акліматизації, афіліації, конфронтації, кооперації. Терапевтично організоване оточення виступає у ролі агента динаміки як інтеграційна, дисциплінуюча сила [10].

У випадках глибших емоційних розладів (інтенсивний страх, тривога, неконтрольована агресія) застосовується пластичніша форма роботи із групою з комбінацією активності дітей і директивного керівництва терапевта. Терапевт тут за необхідності свідомо «розкриває» символічне значення дій дітей, опрацьовує зміст значущих відчуттів окремих членів, групи у цілому за допомогою інтерпретації, директивного опитування (у прийнятній дитячому віку кількості інформації) на думку авторів, діти у латентній фазі менш сензитивні до директивності терапевта чим підлітки [10]. Катарсис у групах активності досягається завдяки відреагуванню глибинних афектів. Індивідуальні заняття проводяться нерегулярно, на розсуд терапевта.

Ігрові групи і групи терапевтичної гри – два інших види психоаналітично орієнтованих груп – застосовуються виключно для дітей у віці 4-6 років відповідно аналогічним свідченням перших двох видів (більш легкі і глибші емоційні розлади). Поведінка і ігрові теми використовуються для розкриття прихованого у них значення, емоційного змісту, інтерпретуючи матеріал згідно рівню розуміння дитини. Наповнення гри автентичним, персональним сенсом для дитини представляє нове вимірювання у звичному виді діяльності [10]. Виходячи з положень Е. Еріксона про особливості «автотерапії» дитячої гри, автор розглядає гру як захист «Его» від тривоги, напруги. Вона сприяє захисту від примітивних імпульсів, отреагуванню зайвої агресивності, усвідомленню через інсайт первинної причини розладу. На позитивну динаміку групового процесу указують ослаблення символізму, більша наявність життєвих ситуацій в іграх дітей, а також відсутність страху при виразі примітивних, регресивних відчуттів [10].

Узагальнюючи практику психоаналітичних груп дітей з адаптаційними розладами, автори відзначають позитивну можливість розширення самовираження дитини у контексті аналогічного процесу групи однолітків. У психологічно мініатюрній соціальній структурі дитина безпосередньо стикається з випробуванням реальністю.

Поведінкова терапія знаменна для корекції дітей з адаптаційними розладами перш за все концентрацією уваги на редукцію окремих симптомів (тривоги, фобій, зниженого настрою) і активним залученням батьків у процес терапії. Цей вид терапії, що має довге минуле, проте коротку історію діяльності [5], виник як результат застосування теорії навчання у психопатології. Відсутність вимоги фіксувати тільки результати спостереження, очевидні зміни психотерапевтичного процесу у інших школах психотерапії приводить до неспівпадіння результатів поведінкової терапії і решти видів цього методу. Огляд застосування поведінкової терапії з дітьми за останні час показує, що найчастіше для корекції адаптаційних розладів застосовувалися (індивідуально і у групі) класичні методи біхевіоризму і тренінг соціальних навичок (за допомогою соціального заохочення, системи токенів, моделюючих процедур, тренінгу самоінструктажа тощо). Ці методи можливо застосовувати, наприклад, задля корекції звичайних фобій і страхів, усунення тривоги розставання з матір'ю [7].

У даний час необхідною складовою частиною корекції адаптаційного розладу у дітей вважається сімейна психотерапія. Сім'я є єдиною структурою, і будь-які зміни у ній обумовлюються і супроводжуються динамікою всіх її рівнів та функцій. Б. Д. Карвасарський вважає, що «... у випадках, коли хто-небудь з членів сім'ї страждає на нервово-психічне захворювання, порушується цілісне функціонування сім'ї, починають формуватися групові механізми психологічного захисту» [8]. Дж. Халі указує, що сімейна психотерапія – це не метод лікування, але клінічна орієнтація, що включає багато різних терапевтичних концепцій [10]. Дж. Мак Дермот серед першочергових індикацій до сімейної психотерапії відзначає адаптаційний розлад у дітей, але тільки у тому випадку, якщо самій сім'ї не загрожує розпад [10]. Ф. Язвіт також указує на необхідність сімейної психотерапії для корекції адаптаційних розладів у дітей. Робота М. Глюка приводить нас до висновку, що поліпшення стану наголошувалося у 85% дітей з

адаптаційними розладами у разі включення всієї сім'ї у терапію, і лише у 55% дітей, якщо у роботі брала участь мати [8]. А. Козловська вважає, що у роботі з сім'єю дитини з адаптаційним розладом терапевт повинен бути пластичним, індивідуальним; на початку роботи його метою є атмосфера безпеки батьків з подальшою мотивацією глибше пізнати наслідки своїх реакцій на поведінку дитини [8].

У Каліфорнії представлено модель психотерапевтичної роботи із дітьми з адаптаційними розладами, згідно з якою структура побудована за принципом роботи команда, що допомагає дітям з адаптаційними розладами (і порушеннями поведінки). У комплекс терапії входять індивідуальна, групова, сімейна психотерапія, терапія середовищем і фармакотерапія, для кожної дитини у віці від 5 до 12 років складається індивідуальна програма лікування, спрямована на вирішення її емоційних, соціальних, академічних і фізичних проблем. Програма розрахована у середньому на коротку терапію (12-18 місяців), але за потреби може бути продовжена. Ефективність вирішення вказаних проблем обговорюється всіма фахівцями центру після перших трьох тижнів перебування дитини (період адаптації) і через кожні два місяці терапії. Всім дітям організовано академічне навчання, дозвілля. Центр працює за принципом денного стаціонару. Спеціальний автобус щодня привозить, відвозить персонал і дітей додому. Ця форма корекції дітей з адаптаційними розладами представляється найбільш перспективною, оскільки разом з психотерапією, фармакотерапією (власне лікуванням), дитина отримує і допомогу реабілітаційного плану, не відриваючись від повноцінного життя сім'ї, академічної програми навчання.

**Висновки.** Адаптаційні розлади у дитячому віці проявляються: слабким емоційним контролем при збільшенні числа негативних і зменшенні позитивних реакцій, вузьким колом соціальних відчуттів, тенденцією до узагальнених емоційних установок. Така дитина характеризується нездатністю до навчання, до досягнення відчуття задоволення у соціальній адаптації, до розвитку адекватній віці поведінці (поведінка таких дітей відповідає молодшому, ніж реальний, віку). Діти не в силах подолати відчуття суму, досягти довіри до себе, стресові ситуації долають реакціями соматичного типу. Розуміння етіології адаптаційних розладів як результату дій комплексу чинників полягає у

використанні комплексних методів допомоги. Одним з головних видів допомоги у цьому комплексі є психотерапія. Оцінка ефективності психотерапії дітей з адаптаційними розладами є складною проблемою у зв'язку із неспецифічними труднощами, загальними для дослідження будь-якої динаміки процесу.

### Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Книга 1. М.: Педагогика, 1982. С. 31 – 39.
2. Буянов М. И. Ребенок из неблагоприятной семьи. М.: Просвещение, 1988. С. 101 – 115.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. 246 с.
4. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2003. 976 с.
5. Карвасарский Б. Д., Ледер С. Групповая психотерапия. М.: Медицина, 1990. С. 12 –122.
6. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981. 204 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия. Под общей ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер Ком, 1999. 752 с.
8. Сахакиан У. С. Техники консультирования и психотерапии. Тексты. Пер. с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 624 с.
9. Смехов В. А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье. *Вопросы психологии*. 1985. №4. С. 83 – 92.
10. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Семейная психотерапия. Л.: Медицина, 1990. С. 3-69.

### References

1. Anastazi A. Psikhologicheskoe testirovanie. Kniga 1. M.: Pedagogika, 1982. S. 31 – 39.
2. Buianov M. I. Rebenok iz neblagopriiatnoi semi. M.: Prosveshchenie, 1988. S. 101 – 115.
3. Vallon A. Psikhicheskoe razvitie rebenka. M.: Prosveshchenie, 1967. 246 s.

4. Golovin S. Iu. Slovar psikhologa-praktika. 2-e izd., pererab. i dop. Mn.: Kharvest, 2003. 976 s.
5. Karvasarskii B. D., Leder S. Gruppovaia psikhoterapiia. M.: Meditsina, 1990. S. 12 –122.
6. Obukhova L. F. Kontsepsiia Zhana Piazhe: za i protiv. M.: MGU, 1981. 204 s.
7. Psikhoterapevticheskaia entsiklopediia / Pod obshchei red. B. D. Karvasarskogo. SPb.: Piter Kom, 1999. 752 s.
8. Sakhakian U. S. Tekhniki konsultirovaniia i psikhoterapii. Teksty. Per. s angl. M.: Aprel Press, Izd-vo EKSMO-Press, 2000. 624 s.
9. Smekhov V. A. Opyt psikhologicheskoi diagnostiki i korreksii konfliktного obshcheniia v seme. *Voprosy psikhologii*. 1985. №4. S. 83–92.
10. Eidemiller E. G., Iustitskis V.V. Semeinaia psikhoterapiia. L.: Meditsina, 1990. S. 3-69.

**Bohonkova Yu. O., Serbin Iy. V., Peleshenko O. V., Kobylyatska M. V.**

**Psychological peculiarities of children with adaptation disorders and correction of it**

*The article discloses a description of the psychological peculiarities of children who used to have adaptation disorders. Methods and techniques for its correction are also considered. The article is devoted to the description of various theoretical approaches to this issue. Emotional disorders of preschoolers, which are part of the structure of neuroses, neurosis-like disorders, and are a correlation of pre-painful states preschoolers are analyzed. The main matters, reasons and stages of psychological correction of children with adaptation disorders, which are the quintessence of psychocorrection of children in general, are determined, since they are based on consistent patterns of the dynamics of their affective-emotional sphere. The working practice of psychoanalytic groups of children with adaptation disorders is covered. Special attention is drawn on behavioral therapy, which is important for the correction of children with adaptive disorders and focusing on the reduction of some individual symptoms (anxiety, phobias, low mood), and where there is an active involvement of parents into the therapy process. The article focuses on the impact of family psychotherapy. It is stated*

*that the family is a significant structure for the child and the main institution of socialization, and any changes in it are accompanied by the dynamics of all its levels and functions. It has been determined that the effectiveness of psychotherapy for children with adaptive disorders is a complex problem of our time due to nonspecific difficulties and the specific dynamics of its process.*

**Key words:** *adaptation, maladjustment, personality, psychotherapy, family psychotherapy, emotional disorders, psychological correction, styles of family education, adaptation disorders.*

**Бохонкова Юлія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

**Сербін Юрій Вікторович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

**Пелешенко Олена Вікторівна** – старший викладач кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

**Кобиляцька Марина Вікторівна** – асистент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

**ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

ORCID: 0000-0001-7164-942X

*У статті представлено аналіз наукових досліджень щодо вивчення складових взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти. Надано визначення поняття «взаємодія». Розглянуто особливості соціального сприйняття. Надано соціально-психологічну характеристику організації навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі. Визначено етапи навчальної взаємодії. Проаналізовано складові особистості викладача вищої школи. Визначено провідні сторони педагогічної майстерності викладача. Надано характеристику стилям педагогічного спілкування. Розглянуто феномен взаєморозуміння як основну складову взаємодії. Визначено чинники виникнення педагогічного конфлікту та особливості його розв'язання. Виокремлено соціально-психологічні складові ефективної взаємодії в системі викладач-здобувач вищої освіти: формування загальної та професійної культури суб'єктів взаємодії щодо забезпечення професійного рівня спілкування; розвиток комунікативних, психологічних та конфліктологічних компетентностей учасників педагогічної взаємодії; створення благоприємного освітнього середовища щодо відчуття психологічного комфорту та захищеності, зниження емоційної напруженості, реалізації спільної мети, професійного самоствердження та особистісного зростання майбутніх фахівців; формування емоційно-ціннісного та позитивного оцінного ставлення викладача і студента один до одного; правильний вибір стилю спілкування, керування академічною групою при організації спільної діяльності; формування почуття «Ми» в навчально-виховному процесі при педагогічній взаємодії; урахування в навчальній діяльності мети, інтересів та мотивів учасників професійної взаємодії; залучення здобувачів вищої освіти до різних форм роботи з викладачем, наукової*



*співпраці; підтримка взаємовідносин не тільки в рамках аудиторних занять, а й в організації позааудиторних заходів, дозвілля студентів; формування взаємоповаги, взаємодовіри, взаєморозуміння.*

**Ключові слова:** *взаємодія, взаєморозуміння, викладач, експектації, емпатія, ідентифікація, конфлікт, навчально-виховний процес, освітнє середовище, педагогічна майстерність, професіоналізм, рефлексія, спілкування, студент.*

**Постановка проблеми.** Одна з головних задач системи вищої освіти – виховання інтелектуальної, гармонійно розвиненої особистості. Саме під час навчання здобувачі вищої освіти оволодівають все новими гранями, новими формами професійної діяльності, набувають її нового сенсу, поглиблюють уявлення про неї. Психологічне становлення та розвиток професіоналу відбувається як накопичення якісних змін в психіці людини на шляху її руху до професіоналізму. В процесі навчання в закладі вищої освіти людина оволодіває широким спектром засобів та способів щодо розвитку професійних вмінь, ефективного та нестандартного вирішення проблем, навичок організації спільної діяльності, взаємодії з оточуючими тощо. Саме взаємодія між викладачем та студентами є головним аспектом в організації та перебігу навчально-виховного процесу. Ця «суб'єкт-суб'єктна» взаємодія впливає на формування когнітивної, ціннісно-сислової сфери майбутнього професіонала, розвиток його загальних та фахових компетентностей, «Я»-концепції, як показника особистісного зростання протягом навчання, стає основою професійного розвитку особистості.

Засадами такої взаємодії, яка сприяє підвищенню ефективності та якості навчання є: перш за все, міжособистісна взаємодія, підґрунтям якої є діалог, партнерство та взаєморозуміння, оптимальна організація освітнього середовища та спільної діяльності, спілкування, професійність та педагогічна майстерність викладача, вміння запобігати виникненню конфліктних ситуацій та у разі виникнення їх – вміння вирішувати тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основна мета взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти – організація ефективної спільної діяльності в рамках навчально-виховного процесу, щодо

розвитку професійно важливих якостей особистості студентів в процесі опанування знаннями та формуванням навичок майбутньої професійної діяльності. Вона обумовлена ефективною побудовою освітнього процесу, особистісними якостями викладача та його професійною майстерністю, соціально-рольовими очікуваннями та функціями, спілкуванням та міжособистісними відносинами, взаєморозумінням тощо. Дані категорії було висвітлено у наукових психологічних здобутках зарубіжних та вітчизняних дослідників. Так, О. Леонт'єв, О. Киричук, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, В. О. Сластьонін вивчали загальні питання взаємодії у вищій школі. О. Касьянова, С. Максименко, Б. Беляєв розглядають взаємодію викладача і студентів як складову ефективного навчального процесу. В свою чергу, Л. Долинська визначає філологічну взаємодію як багаторівневий процес. І. Бех, М. Шимін в своїх роботах вивчали питання взаємодії викладача та студентів з точки зору педагогічної етики. М. І. Пирогов вказував на головну роль у навчальному процесі взаємовідношень між викладачем і здобувачами вищої освіти. О. О. Бодальов, В. В. Власенко, В. Г. Казанська, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьміна, А. О. Реан, В. Кессель, А. Косаковські досліджували проблему взаємодії в системі викладач-студент в рамках аналізу особливостей педагогічного спілкування та взаємовідносин. Н. Старовойтенко, О. Ліщинський, Т. Рига у своїх дослідженнях зосереджувались на проблемі рівнів спілкування, типології взаємовідношень та моделі поведінки викладача в навчальній взаємодії. Б. Братусь, П. Блонський, А. Брушлинський, О. Волкова, В. Занков, С. Рубінштейн надавали психологічну характеристику суб'єкту навчальної діяльності. М. Боришевський, Р. Мартін, В. Нагаєв, П. Симонов визначають особливості побудови та регулювання процесом спілкування при навчанні.

**Мета статті** – дослідити та проаналізувати соціально-психологічні особливості організації взаємодії між викладачем та здобувачами вищої освіти; визначити основні складові ефективної взаємодії в системі викладач-студент.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Категорія взаємодії широко представлена в психолого-педагогічній

літературі. В загальному вигляді взаємодію можна уявити як систему взаємних зв'язків суб'єктів, яка обумовлює їх взаємний вплив [10].

Психологічні особливості стосунків в навчально-виховному процесі можна розглядати з двох сторін: з однієї сторони, як суб'єкт-об'єкту взаємодію – вплив викладача на здобувача вищої освіти як об'єкта навчальної діяльності; з іншої – як суб'єкт-суб'єкту взаємодію – в ній враховується особистісний розвиток студентів та їх ставлення до побудови, розвитку спільної діяльності та участі в ній. Особливості взаємодії саме в тому, що вона передбачає активні дії як з боку викладача, так і з боку здобувача вищої освіти, але в різній мірі. В навчальному процесі взаємодія постає у співпраці, яка спрямована на досягнення загальної мети [8].

Соціальна взаємодія як організація діяльності між людьми складається з таких елементів:

- діюча особистість;
- потреба в активізації поведінки;
- ціль діяльності;
- метод діяльності;
- інша діюча особа, на яку спрямована дія;
- результат діяльності;
- зовнішнє оточення діючої особи (ситуація).

Взаємодія людей – це складне психічне явище, в основі якого покладено цілісні системи взаємних дій і реакцій, між якими виникає причинна залежність. Взаємодія містить в собі ряд необхідних компонентів, які тільки в сукупності забезпечують процес взаємодії:

- 1) комунікативний компонент - обмін знаннями, думками, ідеями, інформацією;
- 2) діяльний компонент - обмін діями;
- 3) перцептивно-емоційний - сприйняття людьми одне одного.

Саме процес сприйняття, з якого починається формування ставлення одне до одного, усвідомлення власних цілей, мотивів та цінностей, а також цілей, мотивів та цінностей викладача, перші сумісні дії, досягнення взаєморозуміння, побудова стратегії власної поведінки щодо досягнення професійних вершин визначає повноцінну взаємодію [10].

На основі зовнішньої сторони поведінки можна «читати» іншу людину, розшифровувати значення її зовнішніх даних [12]. Враження, які виникають при цьому, відіграють важливу регулятивну роль в процесі спілкування. По-перше, пізнаючи іншого, формується і сама людина, що пізнає. В-других, тому що від міри чіткості «читання» іншої людини залежить успіх організації з нею узгоджених дій.

Уявлення про іншу людину тісно пов'язане з рівнем власної самосвідомості. Можна виокремити подвійність цього явища: з одного боку, ємність уявлень про самого себе визначає також ємність уявлень і про іншу людину, з другого боку, чим в більшій кількості та глибині характеристик розкривається інша людини, тим більш повніше з'являється уявлення й про самого себе [1].

Подібну ідею сформував Дж. Мід, вводячи в свій аналіз взаємодії «генералізованого» іншого». Уявлення про себе через уявлення про іншого формується обов'язково при умові, що цей «інший» реально знаходиться в рамках визначеної соціальної діяльності, в яку ввімкнена взаємодія з ним.

Індивід співвідносить себе з іншим не взагалі, а передусім через призму розробки та прийняття спільних рішень. В ході пізнання іншої людини одночасно здійснюється декілька процесів: емоційна оцінка іншого, спроба зрозуміти його поведінку та вчинки, стратегію зміни його поведінки, побудова власної стратегії поведінки.

В ці процеси ввімкнені як мінімум дві людини, і кожна з них є активним суб'єктом. Взаємодія – це, перш за все, організація діяльності, процес, в якому відбувається зумовлювання індивідуальних дій, що пов'язані циклічною залежністю, в якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших [7]. Це послідовна зміна суб'єкт-об'єктних характеристик учасників процесу взаємовпливу: спочатку один є суб'єктом, а інший – об'єктом впливу, а потім – навпаки [13].

Тому, співвідношення себе з іншими відбувається як би з двох сторін: кожен з партнерів уподібнює себе з іншим, тобто при побудові стратегії взаємодії кожному треба брати у розрахунок не тільки потреби, мотиви та настанови іншої людини, а й те, як інша людина розуміє її потреби, мотиви і настанови. А, як відомо, аналіз усвідомлення власної

особистості або себе через іншого міститься в поняттях ідентифікації, емпатії та рефлексії.

Ідентифікація – ототожнення себе з іншою людиною в буквальному змісті. Цей спосіб в реальних ситуаціях взаємодії використовується коли припущення про внутрішній стан партнера будується на основі вміння поставити себе на його місце. Тут ідентифікація виступає як один з механізмів пізнання і розуміння іншої людини.

Саме в процесі взаємовідношень відбувається засвоєння норм і цінностей, формування професійної складової Я-концепції особистості студента, як компоненту його професійно-рольової ідентифікації, збагачення та коригування власної моделі професійної діяльності. Це і є механізм ідентифікації студента з викладачем, дія якого повністю залежить від взаємин під час проведення лекційних або практичних занять, позааудиторних виховних заходів, спілкування.

Емпатія – особливий спосіб розуміння іншої людини, шляхом не раціонального усвідомлення її проблем, а прагненням емоційно відгукнутись на її проблеми. Емоційна природа емпатії складається в тому, що ситуація іншої людини не стільки продумується, скільки відчувається.

Рефлексія – усвідомлення індивідом, як він сприймається партнером по спілкуванню. Це вже не просто знання або розуміння іншого, а особливий подвоєний процес дзеркального відображення одне одного, «глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, при чому в цьому внутрішньому світі в свою чергу відображається внутрішній світ першого дослідника» [3].

Якщо мова йде про рефлексивну структуру груп, то рефлексія виникає в спільній діяльності групи та опосередкованих нею міжособистісних стосунках [1].

Велику роль у здійсненні взаємодії в навчальному процесі відіграє система взаємних очікувань (експектацій), які пред'являються індивідами або студентськими групами один до одного. Якщо ці очікування не виправдовуються для однієї із сторін, то взаємодія може перерватись і залишитись ситуаційною, але ж в цьому випадку не можна

казати про ефективний взаємовплив. Якщо ж очікування з обох сторін виправдовуються, то виникнуть нові експектації, які вже будуть пов'язаними з особистими особливостями даної людини, з її статусом, способом виконання соціальної ролі, з нормами тощо. В ході постійної взаємодії експектації постійно змінюються, з'являються нові очікування, але такі, які надавали б взаємодії досить упорядкований і передбачуваний характер, опосередкований досягненням суб'єктами взаємодії в початково-виховному процесі спільної мети [7].

Згідно з сучасними підходами до організації навчального процесу можна говорити про постійні зміни соціальних ролей та позицій у стосунках між викладачами та студентами. Освіта набуває ознак безперервного пізнання, студент стає здобувачем власних знань, а викладач – організовує навчально-виховну діяльність та прокладає шляхи щодо набуття студентами знань, досвіду майбутньої професійної діяльності, вміння встановлювати контакти та підтримувати міжособистісну взаємодію як на діловому рівні, так і на емоційному, виховувати особистісну культуру.

Таким чином, можна визначити наступні положення щодо організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти:

- студент як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності самостійно набуває знань, спираючись на власний досвід й розуміння;

- отриману інформацію кожен сприймає та інтерпретує індивідуально, залежно від набутих знань, досвіду;

- знання, особистісні думки, погляди з'являються шляхом опанування різними способами мислення, замість прийняття готової позиції;

- в процесі навчальної діяльності здобувач вищої освіти оволодіває соціальними, професійними знаннями, вміннями й навичками під час аналізу та розв'язання існуючих в реальному житті проблем саморозвитку, самопізнання, соціальної та міжособистісної взаємодії;

- навчальний процес, що відбувається як взаємодія між викладачем і студентом, підґрунтям якого є взаємоповага та взаєморозуміння, відіграє значну роль у розумінні власної особистості, соціальних феноменів, допомагає формувати толерантне неупереджене ставлення до інших;

- основна задача викладача в навчально-виховному процесі – сприяти накопиченню досвіду соціальної, пізнавальної та професійної активності, організації ефективної взаємодії шляхом створення проблемних ситуацій [11].

В навчальному процесі між навчальними програмами (невід’ємною частиною навчального процесу) та студентом існує ланка, що зв’язує їх – викладач. Саме викладач є посередником між студентом та навчальною дисципліною. При любых формах навчання відбувається взаємодія двох особистостей – викладача та студента, ця взаємодія являє собою специфічний освітній простір, який наповнюється психологічним змістом для кожного.

В навчально-виховному процесі можна виокремити наступні етапи навчальної взаємодії:

1. Викладач аналізує програму, згідно якої буде реалізована мета освіти, яка складає зміст знань та навичок з конкретної навчальної дисципліни.

2. Як суб’єкт навчальної діяльності викладач сприймає, переосмислює, формує проблемну для себе логіку викладу та ціннісно-змістовного акцентування навчального матеріалу.

3. Варто пам’ятати про єдність думки та відношення – мимовільно викладається не тільки сама предметна думка, а й своє особисте ставлення до неї. Матеріал, який підлягає вивченню під час занять, переломлюється через: ставлення викладача до нього; його індивідуально-психологічні особливості – когнітивний стиль, темперамент, темп мовлення та дій, рівень загального розвитку та спеціальної підготовки з даної дисципліни; знання чи не знання студентів групи та ставлення до них; вміння зацікавити проблемою тощо.

4. Необхідно добирати матеріал щодо роботи під час лекційних або семінарських занять, ефективні методи и способи організації навчального процесу, ретельно та відповідально продумувати лінію поведінки та ставлення, щоб навчальне заняття виконувало функцію інтелектуального та духовного розвитку особистості студента.

5. Переломлена через суб’єктність викладача навчальна програма у вигляді навчального матеріалу, надається здобувачам вищої освіти як суб’єктам навчальної діяльності, у яких вже також є

індивідуальний досвід цієї діяльності, ставлення до даної навчальної дисципліни и до навчання взагалі, вміння чи невміння опанувати ці знання, інтереси, здібності, ставлення до викладача й до себе, почуття впевненості або невпевненості, які-небудь пережиті моменти.

6. Взаємодія викладача та студента під час занять, повинна бути заснована на розумінні, довірі та повазі одне до одного.

7. Між викладачем та здобувачами вищої освіти виникає діалог – основа взаємодії – який можливий лише між рівноправними учасниками, він передбачає рівність позицій тих, хто вступає в діалог. Саме така взаємодія, заснована на діалозі, допомагає досягнути основної мети вищої освіти: знання стає особистісним досягненням студентів та сприяє їх особистісному та професійному зростанню [10].

У процесі навчальної взаємодії відбувається не тільки розвиток особистості майбутнього фахівця, а творче збагачення обох сторін. І вагомий внесок у цей розвиток вносить саме викладач, особистісні, індивідуально-психологічні, когнітивні характеристики якого безпосередньо впливають як на особистість кожного студента так і на весь навчально-виховний процес.

Специфіка професії викладача – в постійному спілкуванні зі студентами, у яких є свої права, своє бачення світу, своя переконаність та свої індивідуальні особливості. Але і кожен викладач - індивідуальність, володіє тільки йому притаманними рисами та якостями особистості. Чим яскравіше та оригінальніше його особистість, тим вище його професійна майстерність і тим більш значний його вплив на особистість здобувача вищої освіти, який і формується при взаємодії в навчальному процесі. Викладач повинен відчувати та розуміти ступінь свого впливу на студента, припустиму межу цього впливу та відповідальність за нього. Він повинен розуміти. Що найважливішими вимогами до його особистості є вимоги не тільки до його професійних знань, але й до моральності [10].

Про викладача можна сказати, що він професіонал своєї справи, коли в навчальній діяльності він використовує не тільки знання з дисципліни, яка викладається, а й ще вміє встановити контакт зі студентами, зацікавити їх, сформувані якості, які повинні бути



притаманними фахівцю, тобто залучити весь свій талант та педагогічну майстерність.

Можна визначити наступні провідні сторони педагогічної майстерності:

- вміння організовувати діяльність здобувачів вищої освіти, щоб кожен з них міг повноцінно розвивати свої інтереси, здібності, розуміти та внутрішньо сприймати завдання навчальної діяльності, щоб вони набували особистісної значущості для нього;

- вміння «бачити» студента – вміти розрізнявати прояви активності та ті можливі достоїнства, які в майбутньому можуть надати позитивні результати;

- мовлення викладача повинно бути досяжним для сприйняття здобувачами вищої освіти та утримання їх уваги протягом тривалого часу;

- постановка голосу;

- інтонація, темп мовлення;

- дикція, чіткість висловлювання формують культуру мовлення студентів;

- здатність пробуджувати мислення;

- вміння «заражати» групу цікавістю до отримання знань з дисципліни, що викладається;

- вміння вмикати в мовлення гумор;

- розуміння того, що особистість викладача постійно оказує вплив на особистість студента;

- комунікативна компетентність – засади ділового, професійного та міжособистісного спілкування [10].

Невід’ємною складовою педагогічної взаємодії є комунікативна компетентність, яка залежить від комунікативних здібностей викладача, умінь і навичок успішного спілкування з людьми. Професійність спілкування викладача виявляється, зокрема, у виборі ним тону висловлювання і у специфічних реакціях на дії студента – партнера по спілкуванню.

Для професійного спілкування важливими є такі вміння:

- 1) транслювати особистісне «Я» іншому суб’єкту;

- 2) чути й бачити іншу людину;

- 3) співпереживати іншому «Я»;
- 4) приймати іншого як даність;
- 5) поважати іншу людину;
- 6) зберігати особливості власного «Я» [8].

До складових конструктивного спілкування викладача зі студентами можна віднести:

- знання психології студентського віку та особливостей конкретної студентської аудиторії;
- об'єктивне оцінювання поведінкових реакцій, комунікативної активності окремих студентів;
- вміння швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття;
- вибір такого способу своєї поведінки, який найкраще б відповідав особливостям і психічному стану студентів;
- володіння прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, організації діалогічної взаємодії;
- своєчасне коригування свого комунікативного задуму відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;
- аналіз процесу спілкування, встановлення співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Треба зазначити, що важливим в побудові взаємодії в системі викладач-студент є також стиль педагогічного спілкування, який безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності навчальної діяльності студентів. Серед типових стилів педагогічного спілкування можна виділити такі:

1. Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю. Основою цього стилю є єдність високого професіоналізму та морально-етичних настанов викладача.

2. Спілкування на основі дружньої прихильності. Дружня прихильність – найважливіший регулятор як спілкування взагалі, так і ділового педагогічного спілкування зокрема. Це емоційно-психологічний стимулятор розвитку і плідності взаємин викладача зі студентами на основі дружби й захопленості спільною справою.

3. Спілкування – дистанція. Цей стиль притаманний як досвідченим викладачам, так і початківцям. Його суть полягає в тому, що в системі взаємин педагога і студентів роль обмежувача відіграє соціальна дистанція. Вона є педагогічно доцільною, оскільки студент і викладач мають різний соціальний статус і кожен реалізує свої специфічні соціально-рольові функції. Дистанція в педагогічному спілкуванні є показником провідної ролі педагога та ґрунтується на його авторитеті.

4. Спілкування-залякування. Цей стиль пов'язаний із невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною діяльністю.

5. Спілкування-загравання. У цьому стилі спілкування проявляється намаганням викладача завоювати дешевий авторитет у студентів, що суперечить вимогам педагогічної етики [15].

В процесі спілкування щодо ефективної спільної діяльності одного пізнання та розуміння людини людиною недостатньо. Треба, щоб існувало взаєморозуміння між учасниками цього процесу, яке забезпечувало б психологічну єдність їх взаємодії.

Взаєморозуміння можна визначити в двох аспектах:

- розуміння мотивів, мети, настанов партнера по спілкуванню;

- не тільки розуміння але й прийняття, поділ цих мотивів, мети, настанов [1].

Аналіз основних підходів до визначення взаєморозуміння показує, що не існує єдиного трактування цього поняття. Так, Г. М. Андреева визначає, що взаєморозуміння у спілкуванні може бути витлумачено двояко: або як розуміння мотивів, мети, настанов, особистісних рис партнера по спілкуванню, або не тільки розуміння але й прийняття їх, яке тягне за собою встановлення стосунків близькості та дружби між людьми. Дослідження взаєморозуміння в першому випадку здійснюється в плані аналізу взаємодії учасників спільної діяльності, а в другому – в плані усвідомлення власної атракції. С. Л. Рубінштейн вважав взаєморозуміння функцією мовлення як засобу спілкування; М. М. Обозов називає його складовою частиною взаємодії та однією із психологічних властивостей міжособистісних стосунків; О. О. Бодальов -

результатом сприйняття та розуміння людьми одне одного; Б. Д. Паригін – одним із найбільш значимих компонентів в структурі спілкування; В. В. Знаков – розумінням особистісних якостей партнерів, яке опосередковано їх усвідомленням предмету спілкування; О. О. Кронік – характеристикою комунікативної сторони спілкування; А. С. Золотнякова – вираженням групової згуртованості в процесі групової інтеграції [4].

Наявність багатьох підходів до осмислення феномена взаєморозуміння пояснюється його складністю та багатогранністю, що дозволяє одночасно розглядати його як процес, і як результат, і як стан.

Узагальнюючи всі точки зору, можна дійти висновку, що взаєморозуміння варто вважати соціально-психологічним феноменом, сутність якого проявляється в:

- узгодженості людьми індивідуального осмислення предмету спілкування;

- взаємоприйнятній двосторонній оцінці та прийнятті цілей, мотивів, настанов партнерів по взаємодії, в ході яких спостерігається близькість або схожість (повна або часткова) когнітивного, емоційного та поведінкового реагування на прийнятні для них способи досягнення результатів спільної діяльності [4].

Взаєморозуміння людей разом з тим виступає таким рівнем їх взаємодії, при якому вони усвідомлюють зміст та структуру теперішньої та можливої чергової дії партнера, а також взаємно сприяють досягненню єдиної мети.

Для взаєморозуміння недостатньо спільної діяльності, потрібна саме взаємодія. Вона виключає свій антипод – взаємопротидію, з появою якої виникають непорозуміння людини людиною.

Чинниками непорозуміння бувають:

- відсутність або скривдженість сприйняття людьми один одного;
- розрізнення в структурі подання та сприйняття мовленнєвих та інших сигналів;

- дефіцит часу для розумової переробки отриманих відомостей та тих, що подаються;

- навмисне чи ненавмисне спотворення інформації, що передається;

- відсутність можливості виправити помилку чи уточнити дані;
- відсутність єдиного понятійного апарату для оцінки особистісних якостей партнера, контексту його мовлення та поведінки;
- порушення правил взаємодії в процесі виконання конкретної задачі;
- втрата або перенос на іншу ціль спільних дій тощо [2].

Для досягнення взаєморозуміння між людьми необхідно створювати спеціальні умови:

1. Розуміння мовлення особистості, яка взаємодіє. Воно починається зі сприйняття та осмислення окремих фонем – найкоротша фонологічна одиниця мови – які повинні бути сприйняті партнером. Сприйняття, а значить і порозуміння відбудеться якщо у людини вже є система психологічних ознак, за якими сприймаються та запам'ятовуються фонемі. Декодування фонем дозволяє розкрити зміст всієї системи слів, яка виражає визначену думку. Після того, як будуть зрозумілі окремі речення, починається проникнення в зміст повідомлення в цілому. О. Р. Лурія писав: «Для розуміння цілого повідомлення той, хто сприймає повинен співвіднести речення одне з одним, обрати ті з них, які мають ключовий, провідний зміст, та сформулювати загальну думку висловлювання, а іноді і розшифрувати той мотив висловлювання, який складає його підтекст» [6]. Знання підтексту мовлення є необхідною умовою «глибинного прочитання» думок. Його витягають зі змісту розмови, тобто із того загального середовища, в яке вставлені явища, що сприймаються.

В контекст взаємодії двох індивідів, як правило, входять вони самі як самостійні особистості та ситуація їх діяльності (поведінки). Декодування сигналів від цих складових контексту як раз і створює умови щодо досягнення взаєморозуміння між людьми. В навчально-виховному процесі виконання саме цієї умови сприятиме набуттю знань, вмінь і навичок, осмисленню інформації, отриманої під час аудиторних занять, пошуку цікавих та нестандартних шляхів розв'язання проблемних ситуацій тощо.

2. Усвідомлення якостей, які проявляються у особистості, що взаємодіє. Люди розрізняються за переконаннями, потребами, інтересами, ідеалами, почуттями, рисами характеру, здібностями тощо.

Ці та інші якості партнеру часто приходиться оцінювати, безпосередньо спостерігаючи за людиною, яка вступає у взаємодію з ним. Зробити це можна лише шляхом вивчення дій, вчинків в цілому її діяльності. В навчальній взаємодії в діях та діяльності особистість проявляє себе, тобто розкриває для інших свої якості. Оцінка якостей дозволяє судити про мотиви і цілі суб'єктів взаємодії, що дають можливість зробити висновок про те, на що йде партнер, на сприяння чи протидію. Такий висновок і є необхідним щодо встановлення взаєморозуміння в системі викладач-студент.

3. Вияв впливу на особистість ситуації взаємодії з партнером. Під такою ситуацією розуміються обстановка та обставини, що об'єктивно складаються, які сприяють чи перешкоджають взаємодії індивідів. Обстановка складається із предметів, речей, засобів та знарядь, якими користуються особистості, що взаємодіють, та в оточенні яких вони знаходяться. Кількість та якість елементів обстановки, їх розміщення у просторі та зміни в часі створюють конкретні обставини взаємодії, які часто спонукають людей змінювати свою поведінку, іноді навіть таким чином, що її психологічний зміст втрачається за зовнішньою стороною вчинків. Протягом життя в процесі спілкування людина вчиться «читати» особистість, її поведінку, значення зовнішніх даних, які мають в контексті свій внутрішній психологічний план. Таким чином, виробляється визначений автоматично функціонуючий психологічний підтекст до поведінки інших людей. Він витягується із особистісних якостей індивіда та ситуації взаємодії з партнером. При цьому люди, що спілкуються, діють тим успішніше, чим більше вони підготовлені в соціально-психологічному плані.

4. Вироблення згоди та практичне її виконання за встановленими правилами. Офіційна заява осіб, що взаємодіють, про згоду розуміти та діяти за визначеними правилами багато до чого зобов'язують. Вони змушені виконувати взяті на себе обов'язки, бо розходження слів та справ свідчить про порушення взаєморозуміння, а цього не можна приховати.

Дотримання правил на практиці, в житті є критерієм взаєморозуміння, що досягнуто. Воно буде тим вище, чим більше прийнятні для спільної діяльності розроблені домовленості. Вони не

повинні сковувати партнерів. Для цього їх необхідно періодично виправляти, тобто узгоджувати свої дії. Краще всього це робити в ситуації рівноправного положення індивідів. Виконання цієї умови передбачає узгодження спільної діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, залежно від норм, правил, прийнятих в освітньому середовищі, особистісних характеристик, соціальної, професійної культури та особистісної зрілості кожного [4].

Такі найбільш загальні умови досягнення взаєморозуміння між людьми. Воно виникає на основі та в ході їх взаємодії, яка є першопричиною соціально-психологічних явищ в освітньому середовищі. Взаєморозуміння необхідно формувати та використовувати щодо підвищення ефективності взаємодії.

Таким чином, між викладачем та здобувачами вищої освіти в навчальному процесі повинні складатися відносини співробітництва й взаєморозуміння. Але досить часто при взаємодії виникають конфлікти, чинниками яких можуть бути:

- відмінності в ціннісних орієнтаціях;
- нетактовність в спілкуванні;
- відмінності у взаємних очікуваннях;
- рівень професіоналізму викладача і успішність студентів;
- рівень оцінювання знань.

Важливо, щодо вирішення конфліктної ситуації, яка може зруйнувати педагогічну взаємодію, вчасно протидіяти виникненню або загостренню протиріч, бачити та розуміти цілі кожного, враховувати прагнення студента до самоствердження, як неусвідомлюваного пошуку власного «Я», вчасно виявляти несумісні інтереси. Але конфлікт також повинен сприяти пошуку розв'язання проблеми та прийняттю рішення, яке буде задовольняти інтересам кожної зі сторін взаємодії.

Для розв'язання педагогічного конфлікту можна керуватись двома способами:

- 1) через заміну об'єктивної ситуації (переглянути обсяг навчального навантаження, вдосконалити розклад занять тощо);
- 2) через змінювання суб'єктивної педагогічної позиції викладача або позиції студентів щодо ситуації педагогічного конфлікту.

Конфлікт в педагогічній взаємодії варто розглядати з точки зору його конструктивності та деструктивності. Конструктивне вирішення проблеми об'єднує інтереси та цілі сторін, сприяє мобілізації психічних процесів особистості та налагодженню взаємовідносин та взаєморозуміння. Деструктивний конфлікт здатен сформувати у сторін негативне сприйняття одне одного, неприязнь, недовіру, зруйнувати комунікації, а з часом і взагалі знищити взаємодію.

Щодо запобігання виникнення конфліктів при взаємодії викладача зі студентами варто розвивати вміння організації спільної діяльності, емпатії, рефлексії власної поведінки та рис характеру особистості.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши теоретичні засади щодо організації навчально-виховного процесу, формування в ньому особистості викладача та студента, як суб'єктів навчальної взаємодії, побудови спілкування та взаєморозуміння, можна означити головні соціально-психологічні складові ефективної взаємодії в системі викладач-здобувач вищої освіти:

1. Формування загальної та професійної культури суб'єктів взаємодії щодо забезпечення професійного рівня спілкування.

2. Розвиток комунікативних, психологічних та конфліктологічних компетентностей учасників педагогічної взаємодії.

3. Створення благоприємного освітнього середовища щодо відчуття психологічного комфорту та захищеності, зниження емоційної напруженості, реалізації спільної мети, професійного самоствердження та особистісного зростання майбутніх фахівців.

4. Формування емоційно-ціннісного та позитивного оцінного ставлення викладача і студента один до одного.

5. Правильний вибір стилю спілкування, керування академічною групою при організації спільної діяльності.

6. Формування почуття «Ми» в навчально-виховному процесі при педагогічній взаємодії.

7. Урахування в навчальній діяльності мети, інтересів та мотивів учасників професійної взаємодії.

8. Залучення здобувачів вищої освіти до різних форм роботи з викладачем, наукової співпраці.



9. Підтримка взаємовідносин не тільки в рамках аудиторних занять, а й в організації позааудиторних заходів, дозволя студентів.

10.Формування взаємоповаги, взаємодовіри, взаєморозуміння.

### Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – С. 117 – 121.

2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – С. 56-58.

3. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М., 1978. – С. 110.

4. Крысько В. Г. Социальная психология : учебник для вузов / В. Г. Крысько. – СПб. : Питер, 2007. – С. 101-104.

5. Локалова Н. П. Психология. Введение в профессию / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2010. – С. 33-35.

6. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М., 1968. – С. 149.

7. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк., В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

9. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ / Г. Ф. Пономарьова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2014. - № 45.

10. Практическая психология образования : учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.

11. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі / Т. Равчина // Вісник Львівського ун-ту. – Львів, 2005. – Випуск 19. – Ч. 2. – С. 3-16.

12. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1960. – С. 180.

13. Татенко В. О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину / В. О. Татенко // Соціальна психологія. – 2003. - № 1.

14. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88-99.

15. Шмелева И. А. Введение в профессию. Психология : учебное пособие / И. А. Шмелева. – СПб. : Питер, 2007. – 256 с.

### References

1. Andreeva G. M. Soczial'naya psikhologiya. Uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedenij / G. M. Andreeva. – M. : Aspekt Press, 2002. – S. 117 – 121.

2. Bodalev A. A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom / A. A. Bodalev. – M., 1982. – S. 56-58.

3. Kon I. S. Otkry'tie «Ya» / I. S. Kon. – M., 1978. – S. 110.

4. Kry's'ko V. G. Soczial'naya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov / V. G. Kry's'ko. – SPb. : Piter, 2007. – S. 101-104.

5. Lokalova N. P. Psikhologiya. Vvedenie v professiyu / N. P. Lokalova. – SPb. : Piter, 2010. – S. 33-35.

6. Luriya A. R. Osnovny'e problemy` nejrolingvistiki / A. R. Luriya. – M., 1968. – S. 149.

7. Moskalenko V. V. Soczi'al'na psikhologi`ya : pìdruchnik / V. V. Moskalenko. – K. : Czentr navchal'noyi li'teraturi, 2005. – 624 s.

8. Podolyak L. G. Psikhologi`ya vishhoyi shkoli : navchal'nij posìbnik dlya magi'stranti`v i` аспи`ranti`v / L. G. Podolyak., V. I. Yurchenko. – K. : TOV «Fi'l-studi`ya», 2006. – 320 s.

9. Ponomar`ova G. F. Vzeyemodi`ya vkladacha i` studenta u navchal'no-vikhovnomu proczesi` pedagogi`chnogo VNZ / G. F. Ponomar`ova // Problemi i`nzhenerno-pedagogi`chnoyi osvìti. – 2014. - № 45.

10. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : uchebnoe posobie / pod red. I. V. Dubrovinoj. – SPb. : Piter, 2009. – 592 s.

11. Ravchina T. Organi`zaczi`ya vzeyemodi`yi studenti`v z osvìtni`m seredovishhem u vishhi`j shkoli` / T. Ravchina // Vi`snik L`vi`vs'kogo un-tu. – L`vi`v, 2005. – Vipusk 19. – Ch. 2. – S. 3-16.

12. Rubinshtejn S. L. Princziipy` i puti razvitiya psikhologii / S. L. Rubinshtejn. – M., 1960. – S. 180.

13. Tatenko V. O. Soczi`al`no-psikhologi`chni` mekhani`zmi vplivu lyudini na lyudinu / V. O. Tatenko // Soczi`al`na psikhologi`ya. – 2003. – № 1.

14. Fonarev A. R. Formy` stanovleniya lichnosti v processe ee professionalizacii / A. R. Fonarev // Voprosy` psikhologii. – 1997. – № 2. – S. 88-99.

15. Shmeleva I. A. Vvedenie v professiyu. Psikhologiya : uchebnoe posobie / I. A. Shmeleva. – SPb. : Piter, 2007. – 256 s.

**Buhaiova N.N.**

**Interaction between a teacher and applicants for higher education: the socio-psychological aspect**

*The article presents an analysis of scientific research on the study of the components of the interaction of a teacher and applicants for higher education. The definition of the concept "interaction" is given. The features of social perception are considered. Provided the socio-psychological characteristics of the organization of the educational process in a higher educational institution. The stages of the educational interaction are determined. The components of the personality of a higher school teacher are analyzed. The leading sides of the teacher's pedagogical skills have been determined. The styles of pedagogical communication are characterized. The phenomenon of mutual understanding as the main component of interaction is considered. The factors of occurrence of a pedagogical conflict and the peculiarities of its resolution are determined. The social and psychological components of effective interaction in the system of teacher-applicant of higher education are singled out: the formation of general and professional culture of the subjects of interaction to ensure the professional level of communication; development of communicative, psychological and conflictological competencies of participants of pedagogical interaction; creating a favorable educational environment for a sense of psychological comfort and security, reducing emotional tension, achieving a common goal, professional self-affirmation and personal growth of future professionals; formation of emotional-value and positive evaluation attitude of teacher and student to each other; the correct choice of communication style, management of the academic group in the organization of joint activities; formation of a*

*sense of "We" in the educational process in pedagogical interaction; taking into account in educational activities the goals, interests and motives of the participants of professional interaction; involvement of higher education students in various forms of work with the teacher, scientific cooperation; maintaining relationships not only in the classroom, but also in the organization of extracurricular activities, leisure students; formation of mutual respect, mutual trust, mutual understanding.*

**Key words:** *interaction, mutual understanding, teacher, examinations, empathy, identification, conflict, educational process, educational environment, pedagogical skills, professionalism, reflection, communication, student.*

**Бугайова Наталія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєверодонецьк.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН КУРСАНТІВ

ORCID: 0000-0002-8934-4752

*У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми формування культури міжособистісних взаємин курсантів та соціально-психологічних умов формування цього феномену. Розглядаються поняття «особистість», «культура», «міжособистісні взаємини».*

*Культура міжособистісних взаємин курсантів розуміється як компонент загальної культури особистості, обумовлений особистісними особливостями, які передбачають ціннісні орієнтації, знання, вміння, що дозволяє самостійно обирати та використовувати засоби для ефективної взаємодії з метою якісного виконання своїх службових обов'язків.*

*У якості соціально-психологічних умов, сприяючих орієнтації курсантів на культурну міжособистісну взаємодію в рамках навчально-виховного процесу у військовому закладі вищої освіти, виокремлюються колективно-психологічні та суб'єктивно-особистісні умови.*

*Підкреслюється, що процес формування культури міжособистісних взаємин курсантів є цілеспрямованим навчально-виховним процесом в освітньому просторі військової освітньої організації з урахуванням специфічного змісту та технологій освіти. Цей процес забезпечує набування цінностей, знань, умінь, норм діяльності та взаємодії для їх подальшого застосування у повсякденній професійній діяльності, а також надбання особистого позитивного комунікативного досвіду та рефлексії зразків взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях.*

*Згідно традиціям дослідження в психологічній науці, феномен культури міжособистісних взаємин курсантів розглядається як сукупність когнітивного, емоційного та регулятивного компонентів.*

*Ключові слова : культура, міжособистісні взаємини, курсанти, особистість.*

**Постановка проблеми.** Підготовка висококваліфікованих військових фахівців є головним завданням закладів вищої освіти держави. Складність завдань, виконання яких залежить від злагожденості та взаєморозуміння членів військових підрозділів, пред'являє високі вимоги до майбутніх офіцерів з питань оволодіння військово-професійними та спеціальними знаннями, формування у них високої внутрішньої культури та здатності ефективної взаємодії з людьми у відповідності з прийнятими в суспільстві та Збройних Силах правил і норм.

У сучасних умовах реформування Збройних Сил і системи військової освіти проблема високої внутрішньої культури майбутніх офіцерів повинна вирішуватися на підставі науково обґрунтованих даних, які є результатом міждисциплінарних досліджень системи навчально-виховного процесу вищої школи. Особливе значення в рішенні цієї проблеми представляють собою дослідження, спрямовані на вивчення культури міжособистісних взаємин курсантів, тому що саме взаємини є найбільш важливими та проблемними в процесі зміцнення військової дисципліни та підвищення ефективності виконання завдань військової служби. Саме тому проблема вивчення психологічних основ культури міжособистісних взаємин курсантів, здатних підтримувати взаємини та взаємодію в межах правил і норм, прийнятих у суспільстві, є актуальною в психологічній науці.

Нині культура міжособистісних взаємин як особистісне утворення стає соціальним замовленням суспільства і є не лише результатом виховання, але й умовою підготовки майбутнього фахівця. Випускник закладу вищої освіти повинен володіти професійними навичками та вміннями і мати високу культуру міжособистісних взаємин, яка є основою культури ділового спілкування, культури міжособистісного спілкування. Основою всіх цих культур є поважне ставлення до людини у відповідності із загальнолюдськими цінностями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти зазначеної проблеми досліджувалися в наукових працях філософів,

соціологів, психологів і педагогів: соціальні проблеми спілкування – Г. Андреева, А. Буєва, І. Диденко, Б. Ломов, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Хабермас [4; 11] питання сприйняття та оцінювання людьми один одного – О. Бодальов, В. Мясіщев [2; 11]; психологічні механізми міжособистісного спілкування – Р. Шакуров, О. Павленко; способи міжособистісної взаємодії – І. Фурманов, Е. Берн [10; 12].

Загальні проблеми культури спілкування розглядаються Л. Воловичем, І. Волковою, Є. Кузьмінім та ін. Культура спілкування як компонент професійної культури фахівця вивчається Н. Криловою [8]; проблема формування комунікативних умінь – В. Мудриком, Х. Лійметсом та ін. [5; 12]; психологія спілкування в становленні та формуванні особистості – В. Чуфаровим; проблеми комунікації у військово-професійній діяльності розглядалася М. Тарасовим, В. Герасимовим, К. Кісіним, Ю. Кудрявцевим та ін. [7; 10; 11; 13].

**Метою статті** є розгляд сутності та змісту культури міжособистісних взаємин курсантів як соціально-психологічного явища; визначення соціально-психологічних умов, що впливають на розвиток культури міжособистісних взаємин курсантів.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Розглядаючи проблему культури міжособистісних взаємин потрібно звернутися до таких понять як «особистість», «культура», «міжособистісні взаємини».

Особистість – це стійке духовно-психологічне утворення, завдяки якому людина стає членом суспільства, представником свого народу та нації, виробником духовних і матеріальних цінностей. Показниками сформованості особистості в людині є : духовність, моральність, розвиток самосвідомості та творчі здібності. Саме ці якості забезпечують людині свободу та суб'єктивність як внутрішній стан. Людина може бути інстинктивною, особистість – завжди є цілеспрямованою [2;11].

Ми вважаємо поняття «культура особистості» або «особистісна культура» синонімами, тому що це «сторони однієї медалі», а саме – фундаментальні властивості, якості особистості, які дозволяють індивіду розвиватися гармонійно, у відповідності з тією культурою, в якій вона знаходиться. Це поняття є одним з центральних у культурологічній парадигмі розвитку освіти в XXI сторіччі. Воно спрямовує виховання на

формування у людини базових основ (знань, навичок, відносин) тієї культури, в якій вона існує [1].

Поняття «культура» трактується в науці неоднозначно. Нині існують дві основні концепції. Одна з них полягає в трактовці культури як способу діяльності. Фактично мова йде про творчу діяльність, хоча творчість – не єдина характеристика культури. Е. Соколов відзначає, що будь-яка діяльність суспільства – практична і теоретична, матеріальна і духовна, поряд з творчим аспектом включає в себе аспект функціонування та аспект засвоєння культури [12]. Другий підхід до трактовки культури є змістовним та розглядає культуру як сукупність цінностей, інститутів.

Згідно дидактичного підходу, культура складається з ідеалів, цінностей та уявлень про життя, які визначають поведінку людей. Культура виховується і засвоюється все життя та передається із покоління в покоління.

Дослідники, визначаючи «культуру» в широкому смислі, говорять про сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством у процесі суспільно-історичної практики, які характеризують історично досягнуту ступінь у розвитку суспільства [13]. Це визначення дозволяє стверджувати, що культура міжособистісних взаємин відображає ступінь розвитку людини.

Теоретичні підходи до визначення культури свідчать про те, що культура є показником рівня розвитку людини; культура розвивається у взаємодії; культура – єдине ціле, яке складається з узгоджених між собою компонентів; культура – динамічна система.

Загальна культура людини є складним системним утворенням, смислом якого є ставлення до Світу, себе, інших, праці, природи [8].

Слід зазначити, що загальна культура офіцера передбачає низку норм, які формуються в процесі соціалізації : у сім'ї, на вулиці, в школі, у військовому закладі освіти, на службі та в побуті.

Етичними нормами в сучасному українському суспільстві, у військах національної гвардії потрібно вважати:

- ввічливі взаємини між військовослужбовцями;
- тактовність у спілкуванні з командирами та підлеглими;
- скромність;



- урахування в своїй діяльності інтересів інших людей;
- прагнення дотримуватися позитивних прикладів у службових та особистих взаєминах;
- дружба, готовність прийти на допомогу;
- шанобливе ставлення до інших людей.

У психологічній та педагогічній літературі використовується поняття «культура міжособистісних взаємин» (КМжВ) [8; 9; 13]. Це поняття зустрічається в роботі І. Диденко [9], але автор не вивчає його структуру, не досліджує механізм формування КМжВ. Культура міжособистісних взаємин розглядається автором з позиції соціологічних досліджень як складний елемент юнацької субкультури [8; 13]. Досліджуються чинники, які впливають на міжособистісні взаємини у молодіжному середовищі.

Поняття «культура міжособистісних взаємин» не використовується в роботі Л. Бузунової і Ф. Маркиної [8], але явно має на увазі, оскільки автори, вивчаючи психологію ділових взаємин, виокремлюють уміння, потрібні для успіху керівника серед підлеглих. Безумовно, ідентичність ставлення керівника до підлеглих не можна порівнювати зі ставленням викладача до студентів, але, на наш погляд, можна спиратися на цю роботу, оскільки автори дають рекомендації з встановлення гуманних взаємин [6] між керівником та підлеглими, працівниками компанії.

У дослідженні К. Казарьянц розглядається формування культури міжособистісних взаємин у навчальному процесі закладу вищої освіти через стиль психолого-педагогічного керівництва, який визначає характер і спрямованість взаємодії студентів одним з одним і викладачем. При цьому вчений виокремлює три стилі психолого-педагогічного керівництва, які впливають на формування КМжВ: керівництво, при якому домінують «предметно-орієнтовані» міжособистісні взаємини (викладач і студенти є суб'єктами діяльності стосовно одного об'єкту); керівництво, при якому домінують «ціннісно-орієнтовані» міжособистісні взаємини (викладач прагне зберігати незмінною свою суб'єктність, яка виражається в його точці зору, вимогах, взаєминах); керівництво, при якому цілеспрямовано прагнуть гармонізувати предметно-орієнтовані та ціннісно-орієнтовані

міжособистісні взаємини (узгоджувати через компроміси точку зору викладача з точкою зору студентів) [9].

Соціально-психологічними умовами формування КМжВ, на думку К. Казарьянца, є : орієнтування студентів на викладача як на людину-професіонала з високим почуттям відповідальності та високою самосвідомістю, самооцінкою та самовіддачею; зацікавленість студентів у діловому та особистісному спілкуванні з викладачем та один з одним; включення студентів в систему міжособистісних взаємин через різні форми психолого-педагогічної діяльності; створення у студентів відчуття психологічної спільності один з одним і викладачем. На думку автора, всі вищенаведені умови сприяють формуванню культури міжособистісних взаємин (КМжВ).

К. Казарьянц також стверджує, що для розвитку КМжВ студентів потрібно зацікавити останніх у спілкуванні з викладачем; на розвиток КМжВ студентів впливає психологічний клімат у групі [ 9 ].

У контексті нашої роботи важливим є визначення особливостей прояву характеристики культури міжособистісних взаємин в умовах військової служби. К. Кісін в якості психолого-педагогічних умов, потрібних для розвитку культури взаємин військовослужбовців, виокремлює: рівень загальної культури і ерудиції командира та його готовність займатися проблемами розвитку КМжВ в підрозділі; організацію цілісного навчально-виховного процесу у військовому підрозділі та педагогічну орієнтацію діяльності військового керівництва; навчання військових керівників психолого-педагогічній культурі; наявність у військовому підрозділі колективу офіцерів-одномудців. Вибір автором таких психолого-педагогічних умов зумовлений специфікою закладу, де проводилося дослідження. Вивчаючи особливості прояву КМжВ, автор не розглядає КМжВ як особистісне утворення, не визначає показники сформованості КМжВ, не пропонує свої методи діагностики рівнів сформованості КМжВ суб'єктів навчання [ 8 ].

Соціально-психологічні умови розвитку культури міжособистісних взаємин у ході навчально-виховного процесу виявлені М. Тарасовим [13]. У якості соціально-психологічних умов, сприяючих орієнтації курсантів на культурну міжособистісну взаємодію в рамках

навчально-виховного процесу у військовому закладі вищої освіти, автор виокремлює колективно-психологічні та суб'єктивно-особистісні умови.

До першої групи умов автор відносить : рівень розвитку курсантського колективу, що проявляється в рівні сумісності, груповій єдності, згуртованості його членів; рівень конфліктності в підрозділі; наявність системи загальних духовних цінностей членів курсантського колективу; психологічну настанову курсантів на військову службу. Таке виокремлення М. Тарасовим соціально-психологічних умов розвитку КМжВ курсантів є цінним для сучасних психологічних досліджень тому, що дає основи для висновку: рівень розвитку КМжВ студентів визначається через діагностику психологічного клімату в групі.

У суб'єктивно-особистісних умовах М. Тарасов виокремлює : загальний рівень підготовки курсантів у поведінковій, емоційній, пізнавальній, моральній сферах; систему мотивів і настанов на позитивне ставлення до іншого та до навчального процесу; міру задоволеності курсантами своїх соціальних потреб у групі; наявність характерологічних особливостей, схильності особистості до комунікативної діяльності. Спираючись на визначенні М. Тарасовим суб'єктивно-особистісні умови розвитку КМжВ, можна зробити такі висновки:

- потрібно формувати у курсантів мотиваційну настанову на розвиток КМжВ;

- у процесі навчання в закладі вищої освіти потрібно звертати увагу на розвиток у курсантів таких компонентів структури особистості : моральний, пізнавальний, емоційний, поведінковий;

- розвитку КМжВ курсантів сприятиме організація комунікативної діяльності на заняттях.

М. Тарасов [13]. досліджує розвиток культури міжособистісних взаємин курсантів і відзначає, що цей феномен починає формуватися в школі, а в заклад вищої освіти приходять люди зі своїми власними цінностями, поглядами, оцінками, певними рівнями КМжВ. Враховуючи це, ми можемо говорити лише про подальший розвиток КМжВ. Завдання викладача закладу вищої освіти полягає в розвитку надбаних студентами навичок і умінь, пов'язаних з КМжВ за період навчання в школі.

У нашій роботі ми пропонуємо розглядати феномен КМжВ як особистісне утворення, спираючись на дослідження особистості В. Мясіщева, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, О. Петровського, О. Бодальова [9; 10; 11; 13].

У наш час, незважаючи на існування поняття «культура міжособистісних взаємин», у науці не існує чіткого визначення цього поняття. Вивчення наукових праць з цієї проблеми показало, що в сучасній психолого-педагогічній науці поняття «культура міжособистісних взаємин» розглядається лише в дисертаційному дослідженні М. Тарасова. Інші автори, які вивчали процес формування КМжВ, не визначають зазначене явище. М. Тарасов визначає КМжВ як якісну характеристику взаємин, основою якої є усвідомлення взаємин як цінностей, регулювання своїх емоційно-вольових почуттів і поведінки в рамках суспільно значущих і професійних норм, традицій, що схвалюються суспільством і конкретним видом культури [13].

Далі, нам потрібно звернути увагу на поняття «цінності», тому що роль цінностей у житті як окремого індивіда, так і суспільства в цілому є досить великою. Саме у відповідності з ними відбувається відбір інформації в процесі взаємодії з довкіллям, встановлюються соціальні відносини, формуються емоції та почуття, навички спілкування та ін. [2; 4; 11].

Традиційно використовуються два поняття – «цінності» і «ціннісні орієнтації». Цінності існують в культурі та створюють соціальне життя суспільства. Ціннісні орієнтації, в свою чергу, виражають суб'єктивне ставлення до їх ті інших цінностей, тобто відображають спрямованість особистості на те чи інші цілі. Ціннісні орієнтації є інтегральним утворенням і складають частину цілого, визначають ставлення людини до світу та себе. Деякі цінності приймаються людиною та стають її особистими цінностями. Цінність є єдиною мірою співставлення мотивів і є основою для вибору [2].

У різні моменти життя людини і суспільства на перший план виходять різні цінності. Життєвий шлях людини передбачає переоцінку цінностей, що зазвичай супроводжуються кризою, яка призводить до перебудови відносин людини зі світом [2; 4]. У зв'язку з цим, на думку дослідників, можливо стверджувати, що освітня система, в тому числі

система вищої освіти, здатна створювати психолого-педагогічні умови для прийняття особистістю певних цінностей, давати знання про способи та засоби використання ефективних міжособистісних взаємин, засвоєння навичок, умінь вибудовувати ці взаємини.

Гуманістична ідея про взаємини як цінності та регулювання поведінки в рамках суспільних норм і національних традицій, зумовлює виокремлення такої педагогічної умови розвитку культури міжособистісних взаємин – необхідності наповнення змісту освіти інформацією про правила спілкування, спеціалізованою лексикою мовного етикету.

Важливо зрозуміти особливість міжособистісних взаємин від інших видів взаємин. Використовування поняття «міжособистісний» вказує, що об'єктом взаємин є інша людина, а також, що важливо, на взаємну спрямованість цих взаємин.

Отже, міжособистісні взаємини відрізняються від ставлення до предметів, речей, ставлення до себе ті ін. Міжособистісні взаємини акцентують увагу на емоційно-чуттєвому аспекті взаємодії між людьми, персональній залежності контактуючих, а також їх взаємної відповідальності за взаємини, що склалися. Міжособистісні взаємини – це взаємні орієнтації, які складаються у індивідів, що знаходяться в контакті.

Отже, під культурою міжособистісних взаємин курсантів доцільно розуміти компонент загальної культури особистості, зумовлений особистісними особливостями, які передбачають ціннісні орієнтації, знання, вміння, що дозволяє самостійно обирати та використовувати засоби для ефективної взаємодії з метою якісного виконання своїх службових обов'язків.

Культура міжособистісних взаємин курсантів – інтегративна якість. Ця культура є частиною загальної культури особистості, і в той же час представляє складну конструкцію, яка передбачає культуру міжособистісного спілкування, культуру ділового спілкування. Кожна частина досліджуваного феномену спирається на шанобливе ставлення до людини у відповідності з цінностями, встановленими в конкретному суспільстві [5; 9; 12].

Культуру міжособистісних взаємин особистість набуває в процесі отримання знань і правил про настанови, прийняті в суспільстві і для взаємодії в цьому суспільстві. Після цього відбувається прийняття цих знань, тобто зовнішні знання стають внутрішніми ціннісними настановами, еталонами поведінки та системою переконань, на основі яких особистість усвідомлює свою роль у конкретному соціумі та будує свою поведінку.

Процес формування культури міжособистісних взаємин курсантів є цілеспрямованим навчально-виховним процесом в освітньому просторі військової освітньої організації з урахуванням специфічного змісту та технологій освіти. Цей процес забезпечує набування цінностей, знань, умінь, норм діяльності та взаємодії для їх подальшого застосування у повсякденній професійній діяльності, а також надбання особистого позитивного комунікативного досвіду та рефлексії зразків взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях [7; 8].

Кожен офіцер має свій рівень розвитку культури міжособистісних взаємин, який залежить від розвитку його комунікативних якостей, і передусім, від шанобливості, доступності, привабливості, справедливості, дипломатичності, доброзичливості та ін. Саме процес навчання і виховання сприяє формуванню та розвитку цих якостей.

Як відзначають дослідники, культура спілкування офіцера, яка є показником його інтелігентності та вихованості, передбачає такий рівень сформованості комунікативних рис характеру та вмінь офіцера, який дозволяв би йому ефективно і компетентно вирішувати завдання взаємодії з людьми [1].

Сучасна система навчання та виховання офіцерських кадрів здатна дати високий рівень їх загальної культури, професійної підготовки та соціальної активності. Однак, ця система вимагає безперервного функціонування і розвитку, що пов'язано зі зростанням загальної культури членів суспільства, в тому числі й у сфері взаємин між людьми, зміною кадрового складу в результаті модернізації Збройних Сил України.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виявити методи розвитку культури міжособистісних взаємин майбутніх

офіцерів. Ці методи передбачають способи формування у курсантів готовності до розуміння інших людей і взаємодії з ними в інтересах служби, толерантному ставленні до їх вчинків на службі та в побуті [9; 13].

У ході розвитку пізнавальної діяльності курсантів використовується, передусім, метод переконання, пов'язаний з розумним доведенням майбутньому офіцеру необхідності дотримання правил спілкування, всебічного розкриття самих правил спілкування. Логіка і аргументація в межах рамок цього методу грають провідну роль. Переконання у психолого-педагогічному процесі реалізується з використанням різних форм, зокрема, використовуються приклади з практичної діяльності офіцерів, фрагменти кінострічок, уривки з літературних творів, історичні аналогії.

У процесі розвитку культури міжособистісних взаємин курсантів важливу роль грає особистий приклад офіцера-вихователя, його авторитет. Метод прикладу представляє собою вплив на особистість і військові колективи силою особистої цілеспрямованої поведінки, яка є взірцем для наслідування. Метод прикладу можна вважати методом розвитку та формування культури спілкування майбутніх офіцерів.

У рішенні завдань розвитку культури міжособистісних взаємин курсантів важливе значення мають такі традиційні методи як лекція, бесіда, тренінги, групові дискусії та ін. [5; 10].

Метод групових дискусій і багато інших сприяють високої ефективності надбання майбутніми офіцерами знань у галузі культури спілкування. Використовування тренінгових методів дозволяє активізувати процес формування культури службового спілкування, формування в майбутніх офіцерів практичних навичок і вмінь поведінки в різних професійних ситуаціях, які сприяють розвитку самопізнання, самовдосконалення, що дає їм змогу працювати над собою не лише в аудиторії під час тренінгу, але й самостійно.

У рамках тренінгів ділового спілкування можуть бути сформовані такі вміння та навички:

- навички самопрезентації;
- навички презентації професійних ідей;
- навички командної взаємодії ;

- уміння працювати із запереченнями;
- уміння переконувати;
- уміння вести перемовини;
- уміння регулювати емоційне напруження, що виникає в ході бесіди.

Згідно традиціям дослідження в психологічній науці, ми розглядаємо феномен культури міжособистісних взаємин курсантів як сукупність таких компонентів – когнітивного, емоційного та регулятивного [13].

*Когнітивний компонент* культури міжособистісних взаємин курсантів передбачає знання правил міжособистісного спілкування, норм моралі та цінностей, прийнятих у конкретному суспільстві; знання способів міжособистісної взаємодії та зразків поведінки при побудові взаємин. Цей компонент є основою для реалізації інших компонентів досліджуваного феномену, тому що фундамент міжособистісних взаємин закладається в процесі надбання значущої суми знань і прийняття цих знань за власну систему стійких переконань, усвідомлення необхідності дотримуватися їх у повсякденній та професійній діяльності.

Показником рівня сформованості когнітивного компоненту культури міжособистісних взаємин є знання : цінностей, прийнятих в культурі соціуму в якому знаходиться особистість; способів комунікації як специфічної форми взаємодії людей у процесах їх пізнавально-трудова діяльності для досягнення певної мети; моральних понять суспільства.

*Емоційний компонент* культури міжособистісних взаємин курсантів проявляється в наявності потреб і мотивації у взаємодії з людьми як об'єктивно необхідних для існування людської особистості, а також у наявності та характері емоцій, почуттів особистості при побудові взаємодії з іншою людиною та навичок емпатії у особистості, що дозволяє людині осягати внутрішній світ суб'єкта взаємодії та сприймати емоційний стан інших людей. У цьому випадку емпатія є однією з найважливіших особистісних якостей, що характеризує культуру міжособистісних взаємин курсанта. Вона сприяє збалансованості міжособистісних взаємин, робить поведінку людини



соціально обумовленою. У зв'язку з цим, що сутність міжособистісних взаємин має взаємну спрямованість суб'єктів взаємодії, потрібно акцентувати увагу на емоційному аспекті взаємодії між людьми.

Показниками рівня сформованості емоційного компоненту культури міжособистісних взаємин можна вважати: характер емоційного сприйняття суб'єктів міжособистісних взаємин; рівень і характер мотивації дій у міжособистісних взаєминах; емоційну стійкість, стабільність у взаєминах; рівень розвитку якостей емпатії у особистості; рівень добродійності у взаєминах; рівень домагань сприйняття обов'язків у взаєминах.

*Регулятивний компонент* культури міжособистісних взаємин курсантів представляє собою здатність особистості усвідомлено управляти своєю поведінкою і контролювати власні емоції в процесі взаємодії з іншими людьми (а також саморегуляцію особистістю поведінки в цілому).

Показниками рівня сформованості регулятивного компоненту культури міжособистісних взаємин є: саморегуляція емоцій, почуттів, поведінки при взаємодії з партнерами спілкування; здатність зробити вибір зразку поведінки на основі рефлексивного еталону прояву міжособистісних взаємин; рівень моральної нормативності; визначення рівня спрямованості спілкування; здатність до прояву довіри до партнера зі спілкування.

Теоретичний аналіз культури міжособистісних взаємин як частини загальної культури особистості, зумовленої особистісними особливостями (знання, вміння, цінності, ціннісні орієнтації), які дозволяють самостійно обирати та використовувати засоби для встановлення ефективної взаємодії з метою якісного виконання своїх службових обов'язків, повною мірою сприятиме розробці моделі формування цієї культури. Теоретичні знання і практичні навички дозволять забезпечити виконання професійних функцій на високому рівні загальної культури, а також покращити атмосферу психологічного клімату в колективі, що є необхідним для виконання службових обов'язків з метою забезпечення національної безпеки України.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, культура міжособистісних взаємин курсантів є компонентом загальної

культури особистості, зумовлена особистісними особливостями, які передбачають ціннісні орієнтації, знання, вміння, що дозволяє самостійно обирати та використовувати засоби для ефективної взаємодії з метою якісного виконання своїх службових обов'язків.

Процес формування культури міжособистісних взаємин курсантів є цілеспрямованим навчально-виховним процесом в освітньому просторі військової освітньої організації з урахуванням специфічного змісту та технологій освіти. Цей процес забезпечує набування цінностей, знань, умінь, норм діяльності та взаємодії для їх подальшого застосування у повсякденній професійній діяльності, а також надбання особистого позитивного комунікативного досвіду та рефлексії зразків взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях.

Згідно традиціям дослідження в психологічній науці, феномен культури міжособистісних взаємин курсантів можна розглядати як сукупність когнітивного, емоційного та регулятивного компонентів.

Перспективою подальшого дослідження є експериментальне дослідження компонентів культури міжособистісних взаємин курсантів.

### Література

1. Абрамов А. П. Культура общения офицера. Грамота. 2011. № 3. Ч. III. С. 10-13.
2. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. *(Проблемы методологии, теории и исследование реальной личности): Избранные психологические труды.* М. 1999. 216 с.
3. Авуза А. А. Самосовершенствование современного офицера. М. : Юрайт, 2017. С. 381-389.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000. 238 с.
5. Арсланбеков М. М. Совершенствование психолого-педагогической подготовки курсантов военных вузов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.* 2007. № 43. Т. 17.
6. Газман О. С. Гуманизация воспитания в современных условиях. М., 1995. 115 с.

7. Галкин М. С. Новый путь современного офицера. М. : Военный университет, 2000. 370 с.
8. Иванова В. И. Формирование культуры делового общения будущих офицеров : дис. канд. пед. наук : 13.00.08. 1998. 184 с.
9. Казарьянц К. Е. Дидактические условия формирования у обучаемых на учебных занятиях культуры межличностных отношений: дис. канд. пед наук : 13.00.01. 2003. 205с.
10. Круткин С. В. Психологическая совместимость как фактор оптимизации комплектования первичных воинских подразделений : дис. . канд. психол. наук : 19.00.05. М., 2004. 178 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування : підручн. К. : Либідь. 2004. 573с.
12. Пахомова Н. В. Повышение эффективности самостоятельной работы в обучении курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2011. 204 с.
13. Тарасов М. В. Социально-психологические условия развития культуры межличностных отношений курсантов в ходе учебно - воспитательного процесса : дис. . канд. психол. наук : 19.00.05. М. 2002. 211 с.

### References

1. Abramov A. P. Kuljtura obtheniya oficera. Gramota. 2011. № 3. Ch. III. S. 10-13.
2. Abuljkanova K. A. Psikhologiya i soznanie lichnosti. (Problemih metodologii, teorii i issledovanie real'noy lichnosti): Izbrannihe psikhologicheskie trudih. M. 1999. 216 s.
3. Avuza A. A. Samosovershenstvovanie sovremennogo oficera. М. : Yurayjt, 2017. S. 381-389.
4. Andreeva G.M. Psikhologiya social'jnogo poznaniya. М., 2000. 238 s.
5. Arslanbekov M. M. Sovershenstvovanie psikhologo-pedagogicheskoyj podgotovki kursantov voennihkh vuzov. Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2007. № 43. T. 17.
6. Gazman O. S. Gumanizaciya vospitaniya v sovremennihkh usloviyakh. М., 1995. 115 s.

7. Galkin M. S. Novihyj putj sovremennogo oficera. M. : Voennihyj universitet, 2000. 370 s.
8. Ivanova V. I. Formirovanie kuljturih delovogo obtheniya buduthikh oficerov : dis. kand. ped. nauk : 13.00.08. 1998. 184 s.
9. Kazarjyanc K. E. Didakticheskie usloviya formirovaniya u obuchaemihkh na uchebnihkh zanyatiyakh kuljturih mezhlichnostnihkh otnoshenij: dis. kand. ped nauk : 13.00.01. 2003. 205s.
10. Krutkin S. V. Psikhologicheskaya sovместimostj kak faktor optimizacii komplektovaniya pervichnihkh voinskikh podrazdelenij : dis. . kand. psihol. nauk : 19.00.05. M., 2004. 178 s.
11. Orban-Lembrik L. E. Socialjna psikhologiya osobistosti i spilkuvannya : pidruchn. K. : Libidj. 2004. 573s.
12. Pakhomova N. V. Povihshenie ehffektivnosti samostoyateljnoyj rabotih v obuchenii kursantov voennihkh vuzov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. M., 2011. 204 s.
13. Tarasov M. V. Socialjno-psikhologicheskie usloviya razvitiya kuljturih mezhlichnostnihkh otnoshenij kursantov v khode uchebno - vospitatelnogo processa : dis. . kand. psihol. nauk : 19.00.05. M. 2002. 211 s.

**Vagina O.**

### **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF THE CULTURE OF INTERPERSONAL RELATIONS OF STUDENTS**

*The article presents the results of theoretical analysis of the problem of forming the culture of interpersonal relationships of military students and socio-psychological conditions of formation of this phenomenon. The concepts of "personality", "culture", "interpersonal relationships" are considered.*

*The culture of interpersonal relationships of military students is understood as a component of the general culture of the individual, due to personal characteristics, which include values, knowledge, skills, which allows a person to choose and use tools for effective interaction to perform their duties.*

*Collective-psychological and subjective-personal conditions are singled out as socio-psychological conditions that promote the orientation of*

*military students to cultural interpersonal interaction within the educational process in a military institution of higher education.*

*It is emphasized that the process of forming the culture of interpersonal relationships of military students is a purposeful educational process in the educational space of the military educational organization, taking into account the specific content and technologies of education. This process provides the acquisition of values, knowledge, skills, norms of activity and interaction for their further application in everyday professional activities, as well as the acquisition of personal positive communicative experience and reflection of patterns of interaction with other people in different situations.*

*According to the traditions of research in psychological science, the phenomenon of the culture of interpersonal relationships of military students is considered as a set of cognitive, emotional and regulatory components.*

**Key words:** *culture, interpersonal relationships, military students, personality.*

**Вагіна Олена** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри забезпечення державної безпеки Київського факультету Національної академії Національної гвардії України, м. Київ.

**РІВНЕВО-ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ  
МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ЇЇ АДАПТАЦІЇ**

ORCID 0000-0003-1860-9503

*У статті наведено дані дослідження соціальної мобільності та соціальної підтримки осіб з різним ступенем соціальної адаптації. Встановлено значуще зниження основних видів соціальної підтримки по всіх групах досліджуваних. При цьому загальний показник соціальної підтримки і показник соціальної мобільності нижче в групі осіб з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації у порівнянні з іншими групами досліджуваних. Вивчення рівня соціальної мобільності та соціальної підтримки та особливостей міжособистісної взаємодії показало, що соціальна дезадаптація особистості завжди супроводжується проблемами мікросоціальної взаємодії. Виявилися такі особливості міжособистісної взаємодії, як низький рівень емпатії, недостатність навичок спілкування, комунікативна пасивність.*

*Має місце звуження соціальних зв'язків – значуще менше число людей в соціальній мережі та її ядрі (основному джерелі емоційної підтримки) в порівнянні із соціально адаптованими особами. Виявлені значущі відмінності по кількості осіб, що надають інструментальну підтримку і частота контактів з родичами. Знижено число довірчих зв'язків і симетричність у взаємостосунках з іншими в плані надання інструментальної та емоційної підтримки.*

**Ключові слова:** *особистість, соціальна мобільність, соціальна підтримка, соціальна адаптація (дезадаптація).*

**Постановка проблеми.** Узагальнення різних підходів до розкриття сутності адаптації та реадaptaції особистості до умов соціального середовища дозволяє зробити висновок про необхідність розуміння цього процесу з системних позицій. Зважаючи на системний підхід до

процесу соціальної адаптації особистості, надзвичайно важливу роль у цьому процесі відіграє соціальна підтримка. За даними досліджень (Н. Гаранян, Т. Довженко, М. Becerra, E.Serafetinides, G. Sommer, S. Tydecks, Т. Fydrich) критерії психологічної (емоційної) соціальної підтримки передбачають оцінку переживання позитивного відчуття близькості, довіри і спільності; критерії, пов'язані з інструментальною соціальною підтримкою, передбачають оцінку практичної, інформаційної або матеріальної (гроші, речі) допомоги; критерії, спрямовані на оцінку рівня соціальної інтеграції, визначаються входженням в певну мережу соціальної взаємодії, наявністю референтної групи, у межах якої відбувається співпадання цінностей і уявлень про життя, задоволенням соціальною підтримкою, пов'язаним з переживанням стабільності у відношеннях, та відчуттям впевненості і безпеки. Дослідниками (А. Холмогоровою, Е. Brähler, Т. Brugha, M.Greenblatt) виділяються такі компоненти соціальної підтримки: сприйманість підтримки (тобто когніції (переконання), що тебе підтримують); реальність підтримки і взаємність підтримки; можливість звернутися до тих, хто підтримає і допоможе, тобто мережа підтримки; джерела підтримки (носії ролей (партнери, родичі та ін.). На нашу думку, включення цієї складової в адаптаційний потенціал особистості обумовлює позитивну дію соціальних відносин і підтримки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За даними досліджень (С. Волікової, Н. Гаранян, А. Холмогорової, Т. Юдєєвої), дефіцит близьких підтримуючих міжособистісних відносин, формальні, поверхові контакти тісно пов'язані з ризиком виникнення різноманітних емоційних порушень та соціальної дезадаптації. Дослідники виділяють такі важливі аспекти соціальної підтримки, як доступність, яка пов'язана з загальним відчуттям людини, що у випадку несподіваних чи критичних подій, є кому розділити з нею ці труднощі; загальне задоволення людиною тією соціальною підтримкою, яку вона отримує, реціпрокність або взаємність соціальної підтримки, її частота та регулярність. Зміст соціальної підтримки складають психологічна підтримка (емоційна, когнітивна, орієнтована на самооцінку та ін.) і інструментальна підтримка (поради, інформація, робота, гроші і т. п.). Відповідний рівень соціальної підтримки можливий за наявності таких передумов: по-перше,

збереження локальної неформальної мережі комунікації – позитивних взаємозв'язків з безпосереднім оточенням; по-друге, нормальне функціонування організаційної структури, що формує певний професійний адаптаційний потенціал, необхідний в різних негативних ситуаціях, а також сформованість в суспільній свідомості адекватних уявлень про можливості і умови отримання допомоги. В нинішньому українському соціумі з названих передумов можна гіпотетично припустити існування тільки першої – повсюдна наявність в мікросоціальному середовищі неформальної комунікаційної мережі. Інша передумова – нормальне функціонування відповідної організаційно-професійної структури – потребує розробки та психологічного обґрунтування.

Як відомо, система установок і переконань засвоєна під впливом сімейного досвіду, здебільшого визначає відносини з іншими людьми. Ця теза розвивалася в багатьох концепціях: в теорії прихильності Д. Боулбі, інтерперсональній психотерапії Г. Келермана, когнітивній психотерапії А. Бека, теорії відносин В. Мясищева і одержала своє підтвердження в емпіричних дослідженнях.

**Мета статті** – провести рівнево-типологічний аналіз процесу соціальної мобільності особистості та соціальної підтримки в процесі її адаптації.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** На підставі аналізу цих досліджень і власного досвіду роботи з соціально дезадаптованими досліджуваними висунута гіпотеза про звуження їх інтерперсональних зв'язків і низький рівень соціальної підтримки. Результати дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової та індивідуально-типологічної сфери соціально дезадаптованих досліджуваних, також можуть служити обґрунтуванням цієї гіпотези: високий рівень агресивності, ворожості перешкоджають встановленню близьких довірчих контактів з оточуючими. Завищені вимоги до інших людей, з критичною позицією по відношенню до них, заважають бачити і цінувати хороше, висуваючи на перше місце недоліки і промахи. Крім того, порушені емоційні комунікації в сім'ї, індукція недовіри до людей, труднощі емоційного самовираження також сприяють утрудненням в інтерперсональних контактах (Завацька, 2003).



Основні завдання дослідження полягали у визначенні особливостей емоційної та інструментальної підтримки, рівня соціальної інтеграції, а також виявленні наявних джерел підтримки, об'єму і характеру соціальних контактів у досліджуваних з різним ступенем соціальної адаптації.

Методи дослідження: для визначення особливостей емоційної та інструментальної підтримки, соціальної інтеграції: опитувальник соціальної підтримки F-SOZU-22 (G. Sommer і T. Fydrich) в адаптації А. Холмогорової та співавторів; для виявлення наявних джерел підтримки, об'єму і характеру соціальних контактів, а також верифікації даних опитувальника соціальної підтримки відносно рівня емоційної та інструментальної підтримки використовувався: «Інтегративний опитувальник соціальної мережі», розроблений Т. Довженко.

Нижче наведено дані дослідження рівня соціальної підтримки у соціально адаптованих досліджуваних та осіб з частковою соціальною адаптацією (опитувальник F-SOZU-22).

Дані самозвіту про соціальну підтримку говорять про істотне зниження її загального рівня у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією. Вони одержують значущо менше емоційної підтримки в порівнянні із соціально адаптованими, тобто наявним є дефіцит позитивного відчуття близькості, довіря і спільності. У них також знижена підтримка у формі соціальної інтеграції – включеності в певну мережу соціальних взаємодій, в рамках яких відзначається збіг цінностей і уявлень про життя, а також спільність інтересів і захоплень.

Встановлено, що групи, які вивчаються, практично не розрізняються за показниками «інструментальна підтримка» і «задоволеність соціальною підтримкою». При цьому у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією порушені глибокі і довірчі зв'язки з іншими людьми, які характеризують високий рівень емоційної підтримки: показники «емоційної підтримки» і «соціальної інтеграції» (відчуття спільності з іншими людьми) істотно нижче у частково адаптованих, порівняно з соціально адаптованими. Високий показник інструментальної підтримки можна пояснити характером проблем, в якому переважають соматичні симптоми у колишніх учасників бойових дій і досліджуваних, які знаходяться у стадії ремісії від алкогольної

залежності, що вимушує оточуючих надавати допомогу і, таким чином, полегшує її отримання. Можна припустити, що високий рівень інструментальної підтримки служить непрямим підкріпленням соматичної картини хвороби через її умовну вигідність. Цікаво, що досліджувані мало усвідомлюють дефіцит емоційної підтримки як проблему – їх показник задоволеності соціальною підтримкою не відрізняється від такого у соціально адаптованих досліджуваних. Це може служити непрямим підтвердженням особливого складу когнітивно-афективної сфери, що одержала назву «операторного мислення» (Nemiah, Sifneos). Операторне мислення виражається в переважній фіксації на зовнішніх, матеріальних аспектах життя, до яких і відноситься інструментальна підтримка. Внутрішнє ж емоційне життя при такому складі мислення не береться до уваги і ігнорується, тому дефіцит емоційної підтримки може не усвідомлюватися.

Результати вимірювання соціальної підтримки у досліджуваних з тотальним та деструктивним ступенем соціальної дезадаптації свідчать про значущі відмінності по всіх параметрах соціальної підтримки в порівнянні із соціально адаптованими досліджуваними. У них знижений рівень емоційної і інструментальної підтримки, вони вважають себе менш інтегрованим в суспільство, ніж соціально адаптовані. Рівень задоволеності соціальною підтримкою свідчить про те, що вони не страждають від її дефіциту. При порівнянні результатів обстеження цих груп між собою були виявлені значущі статистичні відмінності – у досліджуваних з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації значущо нижче загальний показник соціальної підтримки, а також показник задоволеності соціальною підтримкою. Оскільки в сімейній системі цих досліджуваних ми знайшли більше дисфункцій логічно припустити, що їх відносини з людьми порушені більше, ніж у досліджуваних з тотальним ступенем соціальної дезадаптації. Результати дослідження рівня соціальної підтримки у досліджуваних обох груп підтверджують це припущення.

Показники опитувальника сприйманої соціальної підтримки верифікувалися і доповнювалися даними інтегративного опитувальника соціальної мережі, який дає більш достовірну інформацію щодо об'єму реально одержуваної соціальної підтримки, оскільки спрямований на

виявлення числа конкретних людей в мережі і характеру взаємостосунків з ними.

Встановлено, що існують значущі відмінності досліджуваними з частковою соціальною адаптацією і соціально адаптованими досліджуваними за розміром соціальної мережі. Крім того, є тенденція до обмеження числа людей, з якими частково адаптовані знаходяться в близьких відносинах, що виражене в такому показнику як ядро соціальної мережі.

Не виявлено відмінностей в показниках середньої частоти інструментальної і емоційної підтримки у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією і соціально адаптованими досліджуваними, які тестуються питанням: "Як часто близька вам людина надає відповідну допомогу?" Відповіді: "ніколи", "іноді", "часто" "дуже часто" розподілені приблизно однаково у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією і соціально адаптованими досліджуваними. Проте, рівень емоційної підтримки, який вимірюється числом людей, що надають її, у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією нижче на рівні тенденції, тобто в соціальній мережі цих досліджуваних менше людей, з якими вони діляться своїми переживаннями з метою обговорити, відчутти розуміння і тепло. В той же час середнє число людей, що є джерелом інструментальної підтримки, в групі осіб з частковою соціальною адаптацією значущо не відрізняється від групи норми.

При спілкуванні з людьми зі своєї соціальної мережі досліджувані з частковою соціальною адаптацією відрізняються по середній частоті контактів з родичами від соціально адаптованих досліджуваних на рівні тенденції до статистичної значущості, тобто вони рідше вступають в контакт з своїми родичами, ніж соціально адаптовані. Середнє число контактів з іншими людьми (не родичами) у них не відрізняється від норми. Абсолютне число контактів у них також менше через звужену соціальну мережу.

Інтегративний опитувальник соціальної мережі дозволив не просто оцінити сприйманий рівень підтримки на підставі самозвітів досліджуваних, але виявити конкретних осіб, з якими вони зв'язані і від яких можуть одержувати емоційну і інструментальну підтримку, тобто дещо більш об'єктивно представити одержуваний ними об'єм підтримки

від найближчого оточення. В цьому опитувальнику їм пропонується назвати і перерахувати імена конкретних людей, з якими вони зв'язані, і розказати, в яких відносинах з цими людьми вони знаходяться (наскільки ці відносини довірчі, як висока частота контактів тощо). На підставі питань виділяється «ядро мережі» - люди, що представляють основне джерело різних видів підтримки.

Значущі відмінності за розміром соціальної мережі і числом людей, що входять в ядро мережі у досліджуваних з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації. Такі досліджувані одержують менше інструментальної підтримки, яка в опитувальнику соціальної мережі вимірюється числом людей, від яких досліджувані одержують інструментальну підтримку. Суттєво знижена частота їх контактів з родичами в порівнянні із соціально адаптованими досліджуваними.

У досліджуваних з тотальним ступенем соціальної дезадаптації знижені на рівні тенденції розмір і ядро соціальної мережі. У них є також тенденція до обмеження довірчих зв'язків з іншими людьми. Їм складніше, ніж соціально адаптованим надавати іншим людям емоційну і інструментальну підтримку, що видно з показника симетричності контактів.

Дані опитувальника соціальної мережі в цілому узгоджуються з даними опитувальника соціальної підтримки.

Всі показники шкал опитувальника соціальної підтримки відрізняються у досліджуваних з тотальним та деструктивним ступенем соціальної дезадаптації від показників соціально адаптованих досліджуваних на високому рівні значущості. Найявний дефіцит соціальних контактів, інструментальної та емоційної підтримки, довірчих зв'язків з іншими людьми, їм не вистачає відчуття приналежності до якої-небудь референтної групи. У досліджуваних з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації значуще нижче значення загального показника сприйманої соціальної підтримки, а також показника соціальної інтеграції.

Аналіз результатів вивчення соціальної підтримки у соціально дезадапованих досліджуваних свідчить про значущі відмінності по всіх параметрах соціальної підтримки в порівнянні з групою соціально адаптованих осіб. У них знижений рівень емоційної та інструментальної

підтримки, ступінь соціальної інтеграції в суспільство, ніж соціально адаптовані ( $\varphi=2,27$ ;  $p\leq 0,01$ ). Так, у досліджуваних з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації значуще нижче загальний показник соціальної підтримки ( $68,5\pm 4,3$  бали), а також показник ( $4,3\pm 2,1$  бали) задоволеності соціальною підтримкою ( $p<0,05$ ). Виявлені значущі відмінності за розміром соціальної мережі і кількістю осіб, що входять в ядро мережі у досліджуваних з тотальним та деструктивним ступенем соціальної дезадаптації ( $p\leq 0,01$ ). Значуще нижче частота їх контактів з родичами в порівнянні з соціально адаптованими і частково адаптованими досліджуваними ( $\varphi=2,67$ ;  $p\leq 0,001$ ). Крім того, у соціально дезадаптованих досліджуваних є тенденція до обмеження довірчих зв'язків з іншими людьми. Їм складніше, ніж соціально адаптованим надавати оточуючим емоційну та інструментальну підтримку, про що свідчить аналіз симетричності контактів ( $p\leq 0,01$ ). Дані інтегративного опитувальника соціальної мережі корелюють з даними опитувальника соціальної підтримки ( $r=0,78$ ;  $p\leq 0,05$ ).

**Висновки.** Дослідження інтерперсональних складових адаптаційного потенціалу соціально адаптованих та соціально дезадаптованих досліджуваних за допомогою опитувальника соціальної мережі виявило значуще зниження всіх видів сприйманої соціальної підтримки, причому загальний показник соціальної підтримки і показник соціальної інтеграції в групі осіб з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації з іншими групами досліджуваних. За даними опитувальника соціальної мережі в обох групах (з тотальним та деструктивним ступенем соціальної дезадаптації) має місце звуження соціальних зв'язків – значуще менше число людей в соціальній мережі і її ядрі (основному джерелі емоційної підтримки) в порівнянні із соціально адаптованими. У досліджуваних з тотальним ступенем соціальної дезадаптації за допомогою опитувальника соціальної мережі виявлені також значущі відмінності від соціально адаптованих досліджуваних по числу людей, що надають інструментальну підтримку і частота контактів з родичами. У осіб з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації знижено число довірчих зв'язків і симетричність у взаємостосунках з іншими в плані надання інструментальної і емоційної підтримки. Вони її і не одержують, і не надають.

Вивчення рівня соціальної підтримки та особливостей міжособистісної взаємодії показало, що соціальна дезадаптація осіб зрілого віку завжди супроводжується проблемами мікросоціальної взаємодії в сімейній сфері і, як правило, в професійному колективі. Виявилися такі особливості міжособистісної взаємодії, як низький рівень емпатії, недостатність навичок спілкування, комунікативна пасивність.

Має місце звуження соціальних зв'язків – значуще менше число людей в соціальній мережі та її ядрі (основному джерелі емоційної підтримки) в порівнянні із соціально адаптованими особами. Виявлені значущі відмінності по кількості осіб, що надають інструментальну підтримку і частота контактів з родичами. Знижено число довірчих зв'язків і симетричність у взаємостосунках з іншими в плані надання інструментальної та емоційної підтримки.

### Література

1. Бек А., Раш А., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессий. СПб. : Питер, 2003. 304 с.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
3. Завацька Н. Є. Дослідження адаптаційного потенціалу особистості. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. 2003. № 599. С. 98–101. (Серія: Психологія).
4. Петрова Г. А., Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Методики исследования социальных сетей и социальной поддержки. М.: Смысл, 2007. 60 с.
5. Холмогорова А. Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2003. № 2. С. 15–23.

### References

1. Bek A., Rash A., Emeri G. (2003). Kognitivnaia terapiia depressii. SPb. : Piter. 304 s. [in Russian].
2. Boulbi Dzh. (2004). Sozdanie i razrushenie emotsionalnykh svyazei. M.: Akademicheskii proekt. 232 s. [in Russian].

3. Zavatska N. E. (2003). Doslidzhennia adaptatsiinogo potentsialu osobistosti. Visnik Kharkivskogo nats. un-tu im. V. N. Karazina. № 599. S. 98–101. (Serii: Psikhologiiia). [in Ukrainian].

4. Petrova G. A., Kholmogorova A.B., Garanian N.G. (2007). Metodiki issledovaniia sotsialnykh setei i sotsialnoi podderzhki. M.: Smysl. 60 s. [in Russian].

5. Kholmogorova A. B., Garanian N.G., Petrova G.A. (2003). Sotsialnaia podderzhka kak predmet nauchnogo izucheniia i ee narusheniia u bolnykh s rasstroistvami affektivnogo spektra. Sotsialnaia i klinicheskaia psikhiatriia. № 2. S. 15–23. [in Russian].

**Завацький Юрій Анатолійович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

## ІСТОРИЧНИЙ РАКУРС КАТЕГОРІЇ «ІДЕНТИЧНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЇ

ORCID: 0000-0003-2701-2215

*У статті розкривається феномен ідентичності через призму історії становлення цього поняття провідними науковими школами та особистостями. Теоретико-методологічний огляд дав змогу зробити висновки та узагальнення щодо змісту поняття «ідентичність» та його взаємозв'язку з особистістю. Показано взаємозалежність та взаємопроникність понять «ідентифікація», «ідентичність», «самоідентичність».*

*Психологічні дослідження ідентичності розпочав американський вчений У. Джемс. У межах психоаналітичного підходу вперше досліджуване нами поняття було введено З. Фройдом. Поняття ідентичності пройшло шлях становлення від пояснень ним явищ патологій депресій, з часом почав застосовувати для трактування сновидінь та випадків із засвоєнням дитиною моделей поведінки значущих дорослих, під час чого формується її «суперего» й уподібнення з представником певної статі. Переносить це поняття на взаємодію особистості та групи, вказуючи, що підґрунтям розвитку будь-якої соціальної групи є ідентифікація людини з лідером чи іншими значущими її репрезентантами. Х. Гартман пояснює ідентичність через синтезуючу функцію як результату на межі «Его» і соціуму. М. Малер переконувала, що особистісна ідентичність формується через вихід із цілісного злиття з матір'ю. Е. Глоувер стверджував, що у новонародженої дитини уже присутнє «Его», що виражається в інстинктах, а згодом вони набувають структури через усвідомлення образів зовнішнього світу та закладають цілісність та ідентичність особистості.*

*Постфройдистський напрямок з цієї проблеми яскраво представляє Е. Еріксон. Як представник психосоціального підходу*



пояснює ідентичність особистості як епіцентр життєвого циклу людини, що найінтенсивніше розвивається у підлітковому віці та впливає на подальшу функціональність дорослої особистості у її житті. Він трактує поняття ідентичності як усвідомлене почуття особистісної ідентичності, а також несвідому спрямованість до власної цілісності, водночас свідому однотайність з ідентичністю групи та її ідеалами.

Передумовами сучасного бачення проблеми ідентичності були наукові думки Дж. Міда і Ч. Кулі як першого покоління символічного інтеракціоналізму. Науковці запевняють, що особистість фактично визначається соціальними умовами, тобто людина формує власну Я-концепцію на підставі думок про себе і ставлення інших людей.

Наш сучасник і представник процесуального інтеракціоналізму Р. Джекінса зазначав, що сьогодні багато хто знаходиться у стані невизначеності власної ідентичності, він спростовує думку про колективну й індивідуальну ідентичність, позаяк якості, що є у багатьох людей, підкреслюються у колективній ідентичності, а деякі особливі індивідуальні властивості – в індивідуальній ідентичності. Проте ідентичність індивідуальна попри все присутня у соціальних групах.

Біхевіористи звели до мінімуму особистісний внесок у міжгрупову інтеракцію, а зосередились на впливі ситуації у формуванні міжгрупової взаємодії.

Представниця культурної антропології ХХ століття Е. Орлова інтерпритувала ідентичність з психологічної точки зору, проте станом на початок ХХІ століття все частіше її трактують з позиції соціальної культури.

**Ключові слова:** особистість, група, ідентичність, самоідентичність, ідентифікація, саморозвиток.

**Постановка проблеми.** Сучасне трансформаційне суспільство з його стрімкими змінами у політичній, економічній, соціальній сферах обумовлюють ряд проблем та протиріч, що потребують розв'язання, зокрема, у внутрішньому світі особистості та міжособистісних взаєминах. Адже особистість не може залишатись осторонь глобальних

змін середовища, в якому вона існує. Новий етап історичного розвитку з його нестійкістю, інформаційним хаосом, непостійністю соціального функціонування як суспільства загалом, так і особистості зокрема. Трансформація попередніх норм, цінностей та установок чинить безпосередній вплив та невротизує особистість на свідомому та підсвідомому рівнях. Таким чином виникає певний когнітивний дисонанс, адже особистість прагне захистити власну цілісність від постійних соціально-економічних змін, і водночас віднайти власне «Я» та своє місце у цьому ж просторі, що постійно змінюється. Прояв суб'єктності сучасної особистості виходить на значно вищий рівень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні поняття ідентичності широко вживане в науковій літературі. Його досліджують лінгвісти, філософи, психологи, соціологи, філологи та ін. Це поняття спершу не обмежувалось конкретною дисципліною, водночас окреслювало як культурне, так і соціальне, індивідуальне та політичне явища. До цього ж зміст, що вкладається у це поняття подекуди вживається в абсолютно протилежних значеннях. Тобто, поняття «ідентичність» трактують і як відповідну сутність людини, її особливість та відмінність від інших людей та, водночас, та ж ідентичність бачиться як наше місце у соціумі, серед цілковито собі подібних.

**Мета статті** – розкрити поняття ідентичності в історичному аспекті, показати основні напрями та психологічні школи, що займались розробкою цього феномену.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Психологічні дослідження ідентичності розпочав американський вчений У. Джемс, що у 1890 році у своїй праці «Принципи психології» окреслив поняття «самість» як якість несуперечливості та послідовності особистості. Він зазначав, що людина усвідомлює себе в особистісному (власна сутність) та соціальному (соціальні Я людини) просторах, що формують одну цілісне утворення – self. Він охарактеризував таку ідентичність, надавши властивостей континуальності, творчого начала та неперервності при постійній мінливості [1].

У межах психоаналітичного підходу вперше досліджуване нами поняття було введене З. Фройдом. На початках він використав поняття «ідентифікація», щоб пояснити деякі явища патологій депресії. З часом

почав застосовувати для трактування сновидінь та випадків із засвоєнням дитиною моделей поведінки значущих дорослих, під час чого формується її «суперего» й уподібнення з представником певної статі. На його думку існує кілька видів ідентифікації, серед яких первинна, що має вигляд емоційної прихильності до матері дитини у простій формі. Згодом вона трансформується у тотальну ідентифікацію, яка дає можливість функціонувати механізму захисту дитини, що покликаний для того, щоб побороти неспокій щодо «загрози» авторитету з боку близької дорослої людини, як правило, батька. У цей віковий період ідентифікація тісно детермінована вчинками батька. Дитина прагне зайняти місце свого батька, водночас прагне уникнути з його боку покарання. Тому вторинна ідентифікація характерна амбівалентністю [5].

За аналогією ідентифікація пояснювалась Фройдом як центральний механізм взаємодії людини з соціальною групою. Позитивне ставлення у людини виникає до репрезентантів групи, в якій вона знаходиться, і негативне – не своєї групи. Особистість ідентифікується з лідером своєї групи та почуває позитивні емоції, як син зі своїм батьком, що сприяє внутрішньогруповій згуртованості. З іншого боку, негативні емоції та ворожість до репрезентантів інших груп він пояснює негативними емоціями сина до батька, і це детермінує аутгрупову ворожість [5].

Таким чином, аналізуючи праці З. Фрейда, підґрунтям розвитку будь-якої соціальної групи є ідентифікація людини з лідером чи іншими значущими її репрезентантами, що детерміновано ставленням особистості до значущого іншого (одного з батьків).

Х. Гартман представляє ідентичність як уявлення особистості про своє власне тілесне Я, так звану самопрезентацію, особистісні ролі та установки щодо себе. Тобто, він пояснює ідентичність через синтезуючу функцію як результату на межі «Его» і соціуму. Завдяки диференціації «Его» й «Ід» та формуванню ідентифікації «Суперего» розвиток особистості є гармонійним.

Аналізуючи праці Р. Шпітца бачимо, що він пояснює ідентичність через особливості раннього розвитку, коли мати й немовля перебувають у психологічному симбіозі [4].

Вчена М. Малер переконувала, що особистісна ідентичність формується через вихід із цілісного злиття з матір'ю. Як уже знаємо,

базова довіра, яка притаманна симбіотичній фазі, плавно перетікає від сепарації до індивідуації. Це не одномоментний, а тривалий у часі процес, що відбувається етапами, у процесі яких розвиваються внутрішні репрезентації та диференціація Я, згодом і їх порівняння.

Як бачимо, психоаналіз пояснював «Его» через несвідоме, що спрямоване на задоволення потреб «Ід». Учений Е. Глоувер стверджував, що у новонародженої дитини уже присутнє «Его», що виражається в інстинктах. У ході розвитку дитини вони набувають структури через усвідомлення образів зовнішнього світу та закладають цілісність та ідентичність особистості [1].

Е. Еріксон як постфрейдист та представник психосоціального підходу пояснює ідентичність особистості як епіцентр життєвого циклу людини, що найінтенсивніше розвивається у підлітковому віці та впливає на подальшу функціональність дорослої особистості у її житті. У складному трансформаційному суспільстві важливо, щоб ідентичність спричиняла здатність особи до прийняття соціального та особистісного досвіду підтримання особистісної цілісності та суб'єктності в оточуючому середовищі. З часом дитина усвідомлює потік власної ідентичності через призму часу, співвідносить з особистим минулим, теперішнім та майбутнім. Також усвідомлює очікування значущих інших щодо неї [6].

Заслуговують на увагу і такі твердження Е. Еріксона щодо дифеніції «ідентичність». Особистість впродовж життя проходить відповідні кризи становлення, позитивні чи негативні результати проходження яких відіграють значну роль на формування особистості та власної ідентичності. Аналізуючи глибше це положення бачимо, що він трактує поняття ідентичності як усвідомлене почуття особистісної ідентичності, а також несвідому спрямованість до власної цілісності, водночас свідому однастайність з ідентичністю групи та її ідеалами. Адже людина постійно знаходиться у відповідних подіях минулого та сьогодення, проживає різноманітні кризи як економічні, так і політичні, які безпосередньо впливають на цей процес. Тому внаслідок взаємопроникності її соціальних ролей, які були колись і які є зараз та образів власного «Я», формується самоідентичність особистості.

Е. Еріксон виділяє головні ознаки ідентичності:

1. внутрішня тотожність людини та інтегрованість щодо часових вимірів – міцно пов'язаними з теперішнім часом є минуле та майбутнє цієї людини;

2. внутрішня тотожність та інтегрованість людини відносно цього виміру, як простір – сприймання людиною власної цілісності у будь-якому місці, що пов'язано з внутрішньою зумовленістю її дій і поведінки;

3. переживання людиною стану ідентичності чи її кризи відбудеться у процесі її взаємодій із значущими іншими людьми [6].

Е. Еріксон наголошує, що людина починає відчувати власну ідентичність лише після проходження нею кризи, яка зазвичай відбувається на п'ятій стадії власного психосоціального розвитку. До того ж, до цієї ідентичності приєднуються й інші ідентичності людини як результат її значних ідентифікацій з іншими групами та значущими людьми.

На підставі цих теоретичних положень інший вчений Дж. Марсія вперше здійснив підтвердження на емпіричному рівні. Він пояснює поняття «ідентичність» через структуру «Его», яку вбачає як внутрішню, динамічну систему здібностей, переконань та власного досвіду будь-якого індивіда, який самостворюється. Таким чином, шляхи виходу людини з кризи, алгоритми та шаблони вирішення проблем визначають зазначену структуру [5].

Вчений визначив основні показники, за яких особистість досягає зрілої ідентичності, зокрема, вони стосуються професійної діяльності людини, її релігійних та політичних прихильностей. До тих показників належать і переживання людиною кризи та формування системи її переконань. Переважно усвідомлений вибір людина робить у молодому віці. На емпіричному рівні ідентичність є дифузною, передчасною, у мораторію та досягнутою ідентичністю. Під час дифузної ідентичності людина не має чітко визначеної мети, цінностей та прагнень до визначеності. Не турбують таку людину і будь-які почуття, що супроводжують кризу ідентичності. У людини з наявною передчасною ідентичністю присутня відповідна система цінностей та цілей, проте ще не пережила кризовий стан ідентичності. Перебуваючи безпосередньо у кризі та намагаючись її подолати, – це статус мораторію. А от самостійно

й успішно подолавши кризовий стан, маючи ряд переконань, цілей та цінностей, що є так важливими для людини, – це досягнута ідентичність.

Проте здебільшого ідентичність носить дифузний статус, позаяк людина не переживає кризові стани постійно упродовж всього життя, а лише коли зіштовхується з безпосередніми проблемами у деякі періоди свого життя.

Тому ідентичність особистості зазнає нерівномірного розвитку, про що писали Д. Маттесон і Дж. Колеман. Головну думку Дж. Марсія розвинув науковець А. Ватерман, який переконував, що ідентичність особистості зазнає поступу завдяки низки взаємозалежних власних виборів, що здійснює людина. Вони і визначають особистісні переконання, мету та цінності, що в сукупності становить самовизначення і є структурними елементами ідентичності. Також зазначає, що розвій ідентичності не завжди є прямолінійним, деколи він буває і з протилежним вектором. Маючи досягнуту ідентичність можна знову і знову переживати її кризу. Водночас А. Ватерман виписує чотири сфери життя, що найбільше впливають на розвиток ідентичності: 1. Вибір професії та професійного шляху; 2. Прийняття і переоцінка релігійних та моральних переконань; 3. Вироблення політичних поглядів; 4. Прийняття набору соціальних ролей, в тому числі статевих, очікування щодо шлюбу й батьківства [10].

Концептуальними передумовами сучасного бачення проблеми ідентичності були наукові думки Дж. Міда і Ч. Кулі як першого покоління символічного інтеракціоналізму. Науковці запевняють, що особистість фактично визначається соціальними умовами, тобто людина формує власну Я-концепцію на підставі думок про себе і ставлення інших людей. Завдяки вербальній та невербальній комунікаціям розвій ідентичності відбувається від несвідомої до усвідомленої особистістю форми. Саме здатність людини до рефлексії він пов'язував зі усвідомленою ідентичністю. Закони життєдіяльності людини визначає як суспільство, так і вона сама, коли здійснює власний вибір мети, переконань, цінностей. Вчений Дж. Мід вперше розглянув ідентифікацію як потужний механізм соціалізації особистості через прийняття нею соціальної ролі, приналежності до певної соціальної групи, формуванні соціальних установок тощо. То ж головна думка вченого – в

акцентуванні у свідомості людини власної ідентичності. Колективна й індивідуальна ідентичність – теж важливі аспекти його теорії.

Ч. Кулі у 1912 році запропонував світові теорію про «дзеркальне Я», що виникає через взаємодію особистості з різними групами, у якій вона існує. Взаємодія відіграє роль одиниці виміру ідентичності. Через взаємодію з оточенням приходиться соціальний досвід, який і формує ідентичність та загалом розвиток особистості. Він демонстрував розвиток суспільства за аналогією з генезисом особистості, цілковито спростовуючи ідеї про ізольоване і незалежне «Я». Особистість, на його думку, є ніщо інше, як сукупність психічних реакцій людини на думку про неї оточуючих. Особливо важливу роль ці реакції мають у ранньому дитинстві, коли завдяки сприйняттю інших людей створюється образ дитини про саму себе, а згодом перетворюється у власну Я-концепцію. Усвідомлення людиною самої себе не фіксованим станом, а процесом, що розвивається у взаємодії з іншими.

Серед сучасних представників процесуального інтеракціоналізму, варто згадати ідеї Р. Джекінса. Він зазначав, що сьогодні багато хто знаходиться у стані невизначеності власної ідентичності, адже збільшується міграція, підсилюються міжкультурні інтеракції, суспільство й політика знаходяться у постійній трансформації в цілому світі. Тому він спростовує думку про колективну й індивідуальну ідентичність, позаяк якості, що є у багатьох людей, підкреслюються у колективній ідентичності, а деякі особливі індивідуальні властивості – в індивідуальній ідентичності. Проте ідентичність індивідуальна попри все присутня у соціальних групах [8].

Цікавими в ракурсі нашого дослідження є погляди В. Джемса, який писав про ідентичність та емоції людини, що тісно пов'язані між собою. Виділяє слово як основу усіх її прагнень, хоча воно і не є проявом ідентичності [7].

Біхевіористи теж не залишилися осторонь феномену ідентичності. Д. Доллард, Н. Міллер, О. Мауер стверджували, що ідентифікація – це підкріплення та розвиток вторинної ідентичності. Ідентифікація сходиться до розвитку залежності та прихильності. Вона досягається підкріпленням, імітацією, генералізацією, спостереженням, навчанням

через моделюванням, в результаті чого виникають нові форми поведінки [1].

Біхевіористи звели до мінімуму особистісний внесок у міжгрупову інтеракцію, а зосередились на впливі ситуації у формуванні міжгрупової взаємодії. М. Шеріф у своїх працях зазначав, що соціальна ідентичність детермінує усвідомлення особистістю власної приналежності до відповідної соціальної групи через вплив міжгрупових процесів. Цей вчений був піонером у вивченні групової та міжгрупової поведінки. Саме поняття ідентичності М. Шеріф застосовував для визначення групової відповідності та стверджував, що міжгрупова поведінка зароджується тоді, коли особи однієї групи взаємодіють з особами іншої особисто чи колективно через їх групові ідентичності.

Представниця культурної антропології ХХ століття Е. Орлова інтерпритувала ідентичність з психологічної точки зору, проте станом на початок ХХІ століття все частіше її трактують з позиції соціальної культури. Попри величезну кількість досліджень цього поняття без відповіді залишаються вихідні постулати та припущення, що детермінують це явище, і межі досліджень, де це поняття є актуальним. Тобто немає пояснення у питанні формування логіки виникнення процесу ідентичності, що сягає визначень «Я» і «self», а також її функціонування у соціальному контексті [1].

Водночас у 60-х роках ХХ століття поняття «ідентичність» стало широкоживаним та використовувалось у значній кількості різних дисциплін та стосувалось уже і національних проблем, будучи усталеним як в журналістиці, так і академічній лексиці суспільної та політичної практики.

Отже, поняття ідентифікації було запозичене з психоаналітичної теорії та почало широко використовуватись в середині ХХ століття в Америці. З одного боку воно було пов'язане з етнічною приналежністю (там етнічна толерантність виявлялась як сформована позитивна ідентичність), з іншого – з концепціями групового еталону та соціальної ролі (Р. Мертон, Н. Фурт).

Намагаючись подолати диференціацію того поняття, вчена Р. Брейкуел переконує нас у їх взаємозв'язку, стверджуючи, що ідентичність є цілісною, а особистісна й соціальна ідентичності є різними



точками її відліку і аж ніяк не її типами чи видами. Вона розкриває такі складові ідентичності, як біологічний організм, змістовний вимір, ціннісний вимір, час. Особистість здатна оцінити структурні елементи особистісної ідентичності категоріями соціальної ідентичності, а сформувавшись – особистісна ідентичність уже матиме вплив на соціальну, керуючись її ж критеріями оцінювання.

У наукових працях німецького вченого М. Борневассера варто проаналізувати його бачення щодо соціальної структури, соціальних контактів та ідентифікацію. Цікавим видається й те, що соціальним групам притаманним є оцінне ставлення, що лежить в основі статусу групи в суспільстві. Таким чином соціальна група та її структура диктує відповідну поведінку групі та форми взаємодії в рамках їхніх групових меж, а також обговорення різноманітних соціальних питань здійснюється всередині групи, статусна дистанція поміж її членами впливає на інтенсивність їх контактів. Звідси – люди сприймають один одного, опираючись на оцінювання себе та інших людей. Той самий механізм має і загалом соціальна взаємодія [1].

Сучасні українські вчені, зокрема, З. Ковальчук, аналізуючи поняття взаємодії через основні діяльнісні концепти генетичної психології наголошують на активності діяльнісних суб'єктів, які мають рівні права, проводять спільну діяльність, зорієнтовані на досягнення обраної мети, досягнення спільного успіху, а також справляють один на одного позитивний розвивальний вплив, ініціюють взаємостимулювання розвитку через саморозвиток, тобто націлені на особистісний саморух [3].

Нам видається, що самоідентифікація лежить в основі механізму формування «Я-концепції» особистості. Вона також є динамічною характеристикою процесу формування особистісної ідентичності. Саме тому її слід вивчати у процесі формування та розвитку самосвідомості особистості. Тобто лише за участю процесів ідентифікації та соціальної категоризації відбувається усвідомлення людиною особистісної ідентичності. Через таке тісне взаємовідношення вибудовується відповідна схема, що належить до особистого «Я», яке згодом входить у різні категорії та залежить від участі в соціальних групах.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підводячи підсумки нашого наукового пошуку щодо вивчення поняття «ідентичність» бачимо, що воно стосується як особистості, так і

соціальної групи. Переважна більшість вчених розмежують особистісну та групову ідентичність, водночас наголошують про значний вплив на розвиток ідентичності особистості, що чинить група. Найчіткіше сутність психологічного поняття «ідентичність особистості» проявляється у її цілісності та внутрішній рівнозначності. Молодість є визначальним етапом розвитку ідентичності зрілої особистості, адже саме в той час уже сформована система її переконань і цінностей. Формування ідентичності в онтогенезі зазвичай є нерівномірним, про що свідчать ситуаційні життєві вибори. Ідентифікація є механізмом взаємодії людини та групи, в результаті чого формується ідентичність.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розкритті сутності й змісту поняття «професійної ідентичності» та зосередитись на юнацькому віці її формування як найбільш сенситивному періоді становлення особистості.

### Література

1. Звіт про науково-дослідну роботу «Психологічні умови становлення професійної ідентичності особистості» (заключний) / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Керівник НДР Зливков В.Л. – Київ, 2014. 44 с.

2. Ішук О. Становлення професійної ідентичності студентської молоді у процесі професіоналізації / Психологічні перспективи. Науковий журнал. Спеціальний випуск. Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. 2012. С.133–140.

3. Ковальчук З. Розвиток особистості – сутнісна ознака генетичної психології / Психологічні перспективи. Науковий журнал. Спеціальний випуск. Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. 2012. С. 13–19.

4. Піонтковська Д.В. Історичний екскурс основних наукових підходів вивчення феномена «ідентичність» у зарубіжній психології / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (41), Issue: 86, 2016. С. 73–75.

5. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. М. : Просвещение, 1989. 448 с.

6. Эриксон Э. Идентичность : Юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

7. James, W. The principles of psychology. – New York : Cosimo classics, 2007. – Vol. 2. – 706 p.
8. Jenkins, R. Social identity. – London : Routledge, 1996. 206 p.
9. Marcia, J. E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology (ed. by J. Adelson). – N.Y. : John Wiley, 1980. P. 159–187.
10. Waterman, A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Developmental Psychology, 1982. V. 18, № 3. P. 341–358.

### References

1. Zvit pro naukovo-doslidnu robotu «Psykhologichni umovy stanovlennia profesiinoi identychnosti osobystosti» (zakliuchnyi) [Report on research work "Psychological conditions of professional identity" (final)] / G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Head scientific research work Zlyvkov V.L. – Kyiv, 2014. 44 p.
2. Ishchuk O. Stanovlennia profesiinoi identychnosti studentskoi molodi u protsesi profesionalizatsii [Formation of professional identity of student youth in the process of professionalization] / Psychological perspectives. Scientific journal. Special issue. Psychology of professional activity of social workers. Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2012. P.133–140.
3. Kovalchuk Z. Rozvytok osobystosti – sutnisna oznaka henetychnoi psykhologii [Personality development is an essential feature of genetic psychology] / Psychological perspectives. Scientific journal. Special issue. Psychology of professional activity of social workers. Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2012. P. 13–19.
4. Piontkovska D. Istorychnyi ekskurs osnovnykh naukovykh pidkhodiv vyvchennia fenomena «identychnist» u zarubizhnii psykhologii [Historical digression of the main scientific approaches to the study of the phenomenon of "identity" in foreign psychology] / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (41), Issue: 86, 2016. P. 73–75.
5. Freud, S. Psikhologia bessoznatelnogo [Depth Psychology] / S. Freud. – Moscow : Publishing house «Prosveshchenie» [«Enlightenment»], 1989. – 448 p.
6. Erikson, E. Identity : Youth and Crisis / E. Erikson ; translation from English. – Moscow : Publishing House «Progress», 1996. 344 p.

7. James, W. The principles of psychology. – New York : Cosimo classics, 2007. – Vol. 2. – 706 p.
8. Jenkins, R. Social identity. – London : Routledge, 1996. 206 p.
9. Marcia, J. E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology (ed. by J. Adelson). – N.Y. : John Wiley, 1980. P. 159–187.
10. Waterman, A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Developmental Psychology, 1982. V. 18, № 3. P. 341–358.

**Zaverukcha O.**

### **HISTORICAL VIEW OF THE CATEGORY "IDENTITY" IN PSYCHOLOGY**

*The article reveals the phenomenon of identity through the prism of the history of the formation of this concept by leading scientific schools and individuals. Theoretical and methodological review allowed to draw conclusions and generalizations about the meaning of the concept of "identity" and its relationship with the individual. The interdependence and interpenetration of the concepts "identification", "identity", "self-identity" are shown.*

*Psychological research on identity was started by the American scientist W. James. Within the psychoanalytic approach, the concept we studied for the first time was introduced by S. Freud. The concept of identity has passed the way of formation from explanations of the phenomena of pathologies of depression, in due course began to be applied to interpretation of dreams and cases with assimilation by the child of models of behavior of significant adults. Transfers this concept to the interaction of the individual and the group, pointing out that the basis for the development of any social group is the identification of a person with a leader or other significant representatives of it. H. Hartmann explains identity through a synthesizing function as a result on the border of "Ego" and society. M. Mahler argued that personal identity is formed through the exit from the integral fusion with the mother. E. Glover argued that the newborn child already has an "Ego", which is expressed in instincts, and later they acquire structures through awareness of images of the outside world and establish the integrity and identity of the individual.*

*The post-Freudian trend on this issue is vividly represented by E. Erickson. As a representative of the psychosocial approach, he explains the*

*identity of the individual as the epicenter of the human life cycle, which develops most intensively in adolescence and affects the further functionality of the adult in his life. He interprets the concept of identity as a conscious sense of personal identity, as well as an unconscious focus on their own integrity, while conscious unanimity with the identity of the group and its ideals.*

*The preconditions of the modern vision of the problem of identity were the scientific thoughts of J. Mead and C. Cooley as the first generation of symbolic interactionism. Scientists claim that the personality is actually determined by social conditions, ie a person forms his own self-concept based on thoughts about himself and the attitudes of others.*

*Our contemporary and representative of procedural interactionism R. Jacksins noted that today many people are in a state of uncertainty of their own identity, he refutes the idea of collective and individual identity, because the qualities that many people emphasize in collective identity, and some special individual properties - in individual identity. However, individual identity is nevertheless present in social groups.*

*Behaviorists minimized the personal contribution to intergroup interaction, and focused on the impact of the situation in the formation of intergroup interaction.*

*The representative of cultural anthropology of the XX century E. Orlova interpreted identity from a psychological point of view, but as of the beginning of the XXI century it is increasingly interpreted from the standpoint of social culture.*

**Key words:** *personality, group, identity, self-identity, identification, self-development.*

**Заверуха Ольга Ярославівна** – кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ПСИХОЛОГА  
ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ  
НАВЧАННЯ**

ORCID: 0000-0001-5648-0128

*Стаття присвячена аналізу ефективності використання інтерактивних методів навчання у розвитку мовленнєвої культури психолога, зокрема окреслено підходи науковців щодо створення освітнього середовища та методики організації інтерактивного навчання. Акцентується увага на важливості розвитку мовленнєвої культури психолога як складника його професійної компетентності через залучення до інтерактиву.*

*Метою дослідження є аналіз теоретичних та практичних підходів до проблеми використання інтерактивних методів навчання у розвитку мовленнєвої культури психолога у сучасній психолого-педагогічній науці, обґрунтування та відбір інтерактивних методів відповідно до цілей, змісту та програмних результатів навчання в умовах закладу післядипломної освіти.*

*Методологічною основою дослідження є положення гуманістичної парадигми філософії освіти; методологічні підходи (системний, гуманістичний, комунікативний, діяльнісний, компетентнісний і контекстний); положення про єдність пізнавальної теоретичної та практичної діяльності, активність суб'єкта в навчальній і мовленнєвій діяльності; психолого-педагогічні теорії інтерактивного, особистісного орієнтованого навчання, розвитку та саморозвитку мовленнєвої компетентності; специфічні принципи розвитку мовленнєвої культури майбутніх практичних психологів.*

*На основі вивчення та систематизації інтерактивних методів, досвіду викладання розроблено завдання здобувачам післядипломної освіти з дисципліни «Розвиток мовленнєвої культури*

психолога». У відборі змісту практичних завдань та вправ враховували інформативність, наближеність до практичної діяльності психолога; орієнтацію на доступність та сприймання аудиторією з різними рівнями актуальної готовності; спрямованість на розвиток подальшої самоосвітньої діяльності та використання знань та умінь в їх практичній діяльності.

Використання інтерактивних технологій навчання дорослих окреслюють нові можливості, пов'язані з підвищенням ефективності навчального процесу за рахунок посилення пізнавального інтересу та міжособистісної взаємодії шляхом зовнішнього діалогу в процесі засвоєння навчального матеріалу. Інтерактивна діяльність забезпечує високий рівень професійної компетентності через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, дозволяє викладачеві процес контролю та оцінки знань, умінь і навичок зробити більш гнучким і гуманним, оскільки інтерактивне навчання має характер співробітництва та довіри.

Ключові слова: андрагогіка, інтерактивне навчання, інтерактивні методи, мовленнєва культура психолога, мовна компетентність, розвиток мовленнєвої культури.

**Постановка проблеми.** Виклики сучасного освітнього середовища вимагають від викладача пошуку та запровадження технологій, що підготують майбутніх фахівців до професійної діяльності у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом професії. Тому запровадження інтерактивних технологій навчання в освітній процес закладів післядипломної освіти є досить актуальним і знаходить плідний відгук серед дорослих здобувачів освіти.

Проблема формування та розвитку мовленнєвої культури студентів - майбутніх практичних психологів закладів післядипломної освіти - стає все більш актуальною для успішної професійної діяльності, адже для практичного психолога важливо не лише володіти інформацією чи вмінні опрацювати її, а й вчасно та якісно надавати іншим необхідні інформаційні відомості та матеріали. Важливим є розвиток мовленнєвої культури для майбутніх психологів, оскільки відповідно до Стандарту

вищої освіти України програмні результати навчання передбачають вміння «розробляти просвітницькі матеріали та освітні програми, впроваджувати їх, отримувати зворотній зв'язок, оцінювати якість; доступно і аргументовано представляти результати досліджень у писемній та усній формах, брати участь у фахових дискусіях» (Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія (Стандарт), 2019).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз ступеня розробленості проблеми в психолого-педагогічній літературі, дає підстави зробити висновок, що теорію мовленнєвої діяльності досліджували науковці М.Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, аспекти формування мовленнєвої компетентності особистості було розкрито в дослідженнях Д. Белл, А. Тоффлер, І. Беха, Н. Бібік, О. Коваленко, М. Львов, С. Омельчук, В. Пасинок, О. Савченко, О. Бодальова, Л. Долинської, Ю. Ємельянова, Л. Петровської, Т. Піроженко, Н. Чепелева. Науковці О. Бондаренко, С. Болтівець, О. Варфоломеєва, Т. Ханецька, В. Семиченко, Ю. Паскевська проводили дослідження психологічних та психолінгвістичних особливостей професійного мовлення практичного психолога. Необхідною умовою розвитку комунікативної культури й мовленнєвої компетентності для здобуття успіху в усіх галузях життєдіяльності фахівців вважали дослідники Н. Волкова, Т. Гончар, І. Зимня, Н. Косенко, О. Опалюк, М. Пентилюк та ін.

Важливе значення мають роботи, де порушено питання тлумачення мовлення як головного чинника формування свідомості й комунікативної культури здобувачів вищої освіти (І. Кочан, О. Семенов, С. Шевчук, І. Юшук); особливостей культури спілкування, мовлення та мовленнєвого спілкування (Н. Бабиць, Ф. Бацевич, Б. Головін, С. Іванова, Л. Мацько); культури спілкування та культура мовленнєвого спілкування особистості як вихованість особистості та вміння вести розмову (В. Гозман, О. Добрович, В. Кан-Калік, В. Пасинок); культури спілкування у контексті формування особистості психолога і його підготовки в умовах вищих навчальних закладів (Г. Абрамова, О. Бондаренко, Б. Головін, Р. Грановська, В. Семиченко, Т. Ханецька,



Ю. Паскевська). Науковці О. Бондаренко, Л. Долинська, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Пов'якель, Л. Терлецька, Н. Чепелева, Т. Яценко досліджували питання підготовки практичного психолога у закладах вищої освіти.

Питанням розробки та використання інтерактивних технологій в освітньому процесі навчальних закладів різного рівня присвячені праці О. Пометун, Н. Побірченко, Г. Коберник, О. Комар, Т. Торчинської, М. Скрипник, О. Пашко, А. Вербицький, Л. Пироженко, С. Сисоєвої.

Водночас аналіз наукових праць із порушеної проблеми дає підстави для висновку, що залишаються не розкритими питання розвитку мовленнєвої культури психолога в освітньому середовищі закладів післядипломної освіти. Актуальність проблеми використання інтерактивних технологій навчання у закладі післядипломної освіти з розвитку мовленнєвої культури посилюється необхідністю не лише досягти конкретних результатів у навчанні, а й перетворити процес здобуття та передачі знань на цікавий та захопливий, який, окрім навчальної, виконує також розвивальну та творчо-пізнавальну функції.

**Метою статті** є аналіз теоретичних та практичних підходів до проблеми використання інтерактивних методів навчання у розвитку мовленнєвої культури психолога у сучасній психолого-педагогічній науці, обґрунтування та відбір інтерактивних методів відповідно до цілей, змісту та програмних результатів навчання в умовах закладу післядипломної освіти.

Методологічною основою дослідження є положення гуманістичної парадигми філософії освіти; методологічні підходи (системний, гуманістичний, комунікативний, діяльнісний, компетентнісний і контекстний); положення про єдність пізнавальної теоретичної та практичної діяльності, активність суб'єкта в навчальній і мовленнєвій діяльності; психолого-педагогічні теорії інтерактивного, особистісного орієнтованого навчання, розвитку та саморозвитку професійних якостей особистості; специфічні принципи розвитку мовленнєвої культури майбутніх практичних психологів.

Для реалізації мети дослідження було використано такі методи: теоретичні: аналіз і синтез, зіставлення, узагальнення і систематизація лінгвістичної, психолого-педагогічної, методичної літератури з теми

дослідження; аналіз програмно-методичного забезпечення формування (розвитку) мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти; розроблення змісту і методики використання інтерактивних методів у розвитку мовленнєвої культури в умовах післядипломної освіти; емпіричні: спостереження за освітнім процесом, анкетування, бесіди.

### **Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.**

Проблеми освіти дорослих в багатьох європейських країнах розглядаються серед стратегічних цілей розвитку суспільства.

«Андрагогіка (від гр. aner, andros – дорослий чоловік, зрілий муж + ago – веду) – наука про навчання дорослих, котра обґрунтовує діяльність дорослих, що навчаються, та тих, що навчають, за організацією процесу навчання (Скрипник, 2013 : 33).

В організації діяльності суб'єктів навчання за андрагогічною моделлю (Скрипник, 2013) необхідно враховувати:

- у діяльності здобувача вищої освіти: рівень його сформованості як особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне і психологічне становище, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для розв'язання яких необхідно навчатися, орієнтація на швидке використання отриманих у процесі навчання знань, умінь і навичок;

- у діяльності викладача (андрагога): функція консультанта, експерта з технології навчання.

Серед найбільш загальних принципів організації процесу навчання дорослих людей науковець С. Сисоєва називає: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід учня-дорослого, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання (Сисоєва, 2011). Однією з умов ефективного використання андрагогічних принципів навчання та певних технологій навчання дорослих є короткий термін навчання, який вимагає застосування інтерактивних методів та форм роботи.

Обґрунтовуючи необхідність розвитку мовленнєвої культури психолога, науковець В. Семиченко наголошує, що «... у процесі як безпосередньої взаємодії з клієнтом, так і в процесі осмислення її

результатів, визначення подальшої стратегії психолог висуває численні гіпотези щодо сутності подій, що відбуваються, підводить під певні поняття, категоризує відповідні явища, здійснює різноманітні смислові інтерпретації і перевіряє їх на істинність, переводить ці гіпотези і їх інтерпретації у доступну для іншої людини форму, формулює відповідні рекомендації і т.ін.» (Семиченко, 2016 : 192)

Аналіз теорії та практики мовленнєвої підготовки в умовах модернізації вищої освіти, власний досвід викладацької роботи дав змогу конкретизувати комплекс провідних методологічних підходів до розвитку мовленнєвої культури психолога:

- системний підхід дає змогу розкрити цілісність і єдність процесу підготовки особистості до мовленнєвої діяльності в майбутній професійній діяльності практичного психолога;

- гуманістичний - сприяє формуванню освітнього середовища у закладі післядипломної освіти;

- особистісно орієнтований - має на меті забезпечити студенто центровані підходи у відборі форм і методів роботи з розвитку мовленнєвої культури психолога;

- комунікативний - сприяє формуванню у студентів професійної мовленнєвої компетентності шляхом розвитку й удосконалення усіх видів комунікативної діяльності, що спонукають майбутніх психологів до активного спілкування;

- діяльнісний - орієнтує на реалізацію практики мисленнєво-мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях навчального та професійного спілкування, сприяє виробленню у студентів умінь практичного застосування засвоєних знань;

- компетентнісний - спрямовує на формування та розвиток риторичної компетентності в системі загальних і предметних компетентностей як інтегрованих особистісних утворень;

- контекстний - надає можливості оптимізувати зміст, засоби, форми, методи, технології мовленнєвої культури в закладі післядипломної освіти, етапи набуття досвіду мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти.

Сутність зазначених підходів конкретизується в системі дидактичних принципів, урахування яких сприяє ефективній професійній

підготовці майбутніх психологів у закладі післядипломної освіти відповідно до викликів подальшої професійної діяльності. Зокрема, для розвитку мовленнєвої культури психолога важливим є дотримання принципу мисленнєво-мовленнєвої активності, діалогічності, педагогічного партнерства, інтегрування мовленнєвих і психологічних знань і вмінь, що передбачає застосування в мовленнєвій підготовці інтерактивних технологій навчання.

У нашому дослідженні інтерактивне навчання в післядипломній освіті – це «... навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог між собою й андрагогом, а також завдяки прямій взаємодії з навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду; співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)» (Скрипник, 2013 : 63).

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють (Пометун, Побірченко & Торчинська, 2008).

Серед професійних компетентностей практичного психолога важливим є розвиток мовленнєвої культури, що інтерпретується як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складником поведінкового компонента культури його спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних цілям професійного спілкування (Ханецька, 2012). У структуру культури мовленнєвого спілкування психолога включаємо розвиток таких компонентів: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання (за критеріями правильності, доцільності, зрозумілості) за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-

мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання.

У межах психології мовлення компетентність розглядають як сукупність наявних у суб'єктивному досвіді мовних та мовленнєвих знань (Паскевська, 2006); при визначенні комунікативної культури мовну та мовленнєву компетентності виділяють із-поміж інших складників окремими структурними одиницями, причому зазвичай мовну компетентність визначають основою мовленнєвої.

На думку дослідника Пасинок В., про засвоєння індивідом основ мовленнєвої культури можна говорити в тому разі, якщо він оволодів:

- умінням грамотно добирати мовленнєві засоби залежно від мети спілкування;
- лексично-граматичними нормами мовлення;
- умінням будувати висловлювання логічно, точно, доречно;
- усіма видами мовлення, необхідними для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві;
- технікою мовлення (тон, тембр, дикція, інтонація, темп);
- сталими навичками публічного виступу;
- досвідом оптимальної мовленнєвої поведінки в професійно орієнтованій взаємодії, знанням етикету;
- здатністю вести діалог з максимальним урахуванням специфічних особливостей адресата;
- умінням створити позитивну емоційну атмосферу, вмінням слухати і чути, адекватно реагувати (Пасинок, 2012).

Обґрунтовуючи необхідність розвитку мовленнєвої культури психолога, науковець В. Семиченко наголошує, що «... у процесі як безпосередньої взаємодії з клієнтом, так і в процесі осмислення її результатів, визначення подальшої стратегії психолог висуває численні гіпотези щодо сутності подій, що відбуваються, підводить під певні поняття, категоризує відповідні явища, здійснює різноманітні смислові інтерпретації і перевіряє їх на істинність, переводить ці гіпотези і їх інтерпретації у доступну для іншої людини форму, формулює відповідні рекомендації і т.ін.» (Семиченко, 2016 : 192)

Вибір інтерактивних методів у викладанні дисципліни «Розвиток мовленнєвої культури психолога» обґрунтовується дидактичною

особливістю інтерактивного навчання дорослих - не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Це положення реалізується в умовах освоєння освітньо-професійної програми «Практична психологія», оскільки міжпредметними зв'язками в освоєнні змісту дисципліни є знання з граматики української мови, культури спілкування, професійної комунікації та професійно орієнтованих дисципліни, знання з яких здобуті в 1-2 семестрі або під час отримання попередньої вищої освіти.

Для організації інтерактивного навчання використовуємо методи:

- групові (фронтальної) роботи: «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи – учусь», «Ажурна пилка», «Аналіз ситуації», «Обговорення проблеми в колі», «Дерево рішень», «Сінквейн».

- колективної (кооперативної) роботи: «Робота в парах», «Перехресні групи», «Карусель», «Спільний проєкт», «Коло ідей», «Асоціативний куш», «Акваріум».

- ситуативного моделювання: «Рольова, ділова гра», «Тренінг», кейс-метод.

- опрацювання дискусійних питань: «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Ток – шоу», «Дискусія», «Фишбоун».

Указані методи навчання можуть використовуватися в освітньому процесі як шкільної освіти, так і післядипломної освіти. Але методологія їх застосування є різною: в освіті дорослих застосування наведених технологій базується на андрагогічній моделі інтерактивного навчання, з урахуванням андрагогічних принципів навчання і відповідних їм засобів їх реалізації. Саме в цьому полягає динамічна природа інтерактивності, яка, зокрема, виявляється через вимогу щодо адаптивності технології до учня-недорослого або учня-дорослого (Сисоєва, 2011).

Для продуктивної інтерактивної роботи важливо створити відповідне освітнє середовище:

- інтеграційні вправи, які дозволяють учасникам освоїтись з групою, подбати про стосунки між учасниками;

- пояснити перебіг навчання і характер очікувань стосовно учасників, що забезпечить їм почуття безпеки;

– починати з простих і легких завдань, поступово збільшуючи вимоги

– робити ті кроки, які сприяють успіхам, а ризик поразки був мінімальним

– не порівнювати учасників між собою і не створювати конкуренції

– показувати, що кожний учасник має індивідуальний шлях. Показувати його успіхи, поцінювати досягнення, вказувати перспективи розвитку

– застосувати різноманітні методи і техніки так, щоб охопити всіх учасників, враховуючи їх індивідуальні потреби: говорити до «слухачів»; писати для «візуалізації» (Пашко, 2013).

У відборі змісту практичних завдань та вправ з розвитку мовленнєвої культури психолога в умовах післядипломної освіти були враховані такі вимоги:

1. Гранична інформативність, наближеність до практичної діяльності психолога, зважаючи на значно менший час, що відводиться для освоєння за заочною формою навчання та в рамках освіти дорослих;

2. Орієнтація на доступність та сприймання аудиторією з різними рівнями актуальної готовності;

3. Спрямованість на розвиток подальшої самоосвітньої діяльності та використання знань та умінь в їх практичній діяльності.

Наведемо приклади формулювання завдань з використання інтерактивних методів навчання, що засвідчили найбільшу ефективність для засвоєння навчального матеріалу.

З метою налагодження довірливих стосунків в групі використовуємо завдання, що спрямовані на пізнання один одного:

1. «Хочу про тебе дізнатися». Формулюйте різні типи запитань своїм однокласникам.

2. «Презентація свого імені». Використовуючи метафори, підготуйте презентацію свого імені.

Одним із аспектів формулювання мовленнєвої культури психолога є розвиток діалогічного мовлення. «Діалогічне мовлення – розмова, бесіда двох або більше (полілог) учасників спілкування, які поперемінно висловлюють свої повідомлення. Характерною ознакою

діалогу є наявність в учасників спілкування інтересу не лише до інформації, але й до позиції того, хто говорить» (Калмикова, 2008, с.24).

Основні функції діалогу у розвитку мовленнєвої культури психолога: передавання інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства; регулювання стосунків, формування взаєморозуміння; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу із собою» (рефлексивна функція), прийняття викладачем-андрагогом іншого як цінності, орієнтації на його неповторність тощо (Скрипник, 2013)

У практичній роботі використовуємо форми групової (фронтальної) роботи: «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Навчаючи – учусь», «Аналіз ситуації», «Обговорення проблеми в колі»; колективної (кооперативної) роботи: «Робота в парах», «Перехресні групи», «Карусель», «Коло ідей».

Найбільш ефективними є такі завдання та вправи:

1. Змодельуйте типову ситуацію ділової телефонної розмови: а) телефонуєте Ви; б) телефонують Вам

2. Провести (зіграти в особах) телефонну розмову (не менше восьми реплік): а) психолога та матері підлітка; б) психолога та подружньої пари; в) психолога і підлітка. Що спільного і що відмінного є у структурі й етикеті цих розмов?

3. Проаналізуйте мовні засоби вияву емпатії в розмові з дитиною. Підготуйте діалог психолога зі школярем, використовуючи поради.

4. Побудуйте діалог (по чотири – п'ять реплік) психолога із клієнтом, використовуючи продуктивні способи активного слухання.

5. Використовуючи етикетні формули, змодельуйте стандартну ситуацію звернення до клієнта під час першої зустрічі (виконують два студенти). Розмістіть у правильній послідовності потрібні фрази у розмові.

6. Наведіть приклади комунікативного саботажу, що можливий у професійній сфері діяльності («Карусель»).

7. «Думка - одна, а розуміння – різне». Прочитайте монологи і запишіть усі свої варіанти відповіді на реакції: оцінювання, інтерпретація, підтримка, розпитування, розуміння. Наведіть приклад монологу для аналізу в групі.



Визначте, які принципи психологічного консультування були порушені в поданих нижче ситуаціях-діалогах та які помилки це спричинило

8. «Успішний психолог-консультант». Продовжіть речення «Успішний консультант – це...». Наведіть якості, які, на Вашу думку, роблять психолога-консультанта успішним. Переконайте роботодавця у своїх здібностях щодо виконання визначеного кола обов'язків.

9. «З'ясування проблем». Утворюємо «карусель» – клієнт, консультант.

Клієнт: «Моя проблема полягає в тому, що...».

Консультант – формує психологічний запит і визначає консультаційне завдання. Обговорення отриманих результатів. Труднощі, що виникають у ході консультативного діалогу, стиль консультативної взаємодії, вплив професійної «Я-концепції» на формулювання консультативної гіпотези, уміння цілеспрямовано структурувати консультативний процес.

Розвитку пізнавальних навичок особистості у професійній сфері, умінню самостійно конструювати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку критичного мислення сприяє використання методу проєктів через залучення студентів до організаційно-діяльничої гри у групах «Як започаткувати психологічну практику?». Студентам пропонується створити концепцію діяльності, розробити план розвитку, підготувати презентацію сільної діяльності. На рефлексивному етапі заняття обговорюємо, які типи мовленнєвого впливу використовували, виконуючи завдання.

З метою дотримання у майбутній психологічній практиці принципів мовленнєвого впливу студентам пропонується завдання:

1. Прочитайте поради чеського письменника і соціолога Іржі Томана та випишіть основні. Користуючись цими порадами, підготуйте коротку розповідь про своє захоплення. Під час виступу використовуйте принципи мовленнєвого впливу.

2. «Комплімент». Яку роль компліменти відіграють у взаємодії? Доповніть поданий перелік, зробіть компліменти одногрупникам.

3. «Знайди свою тему». Оберіть одне слово: «радість», «випадок», «лінь», придумайте тему для монологу чи полілогу. Тема має

відповідати таким умовам: бути оптимістичною; характеризуватися багатопроблемністю (інтегрувати декілька проблем); вирішуватися на базі особистого досвіду; бути цікавою для аудиторії. За обраним словом створюються групи. Теми обговорюються у групах, групи готують висловлювання з узгодженої теми.

4. Підготуйте три варіанти короткої розповіді про цікаву подію з Вашого життя, що орієнтовані на різні типи слухачів, які відрізняються соціальним статусом, віком, реальністю чи уявністю існування, рівнем обізнаності із предметом мовлення, інтелектуальним та емоційним типами сприйняття. Запишіть її план, визначте деталі, про які Ви будете розповідати в групі, підготуйте коментар до них. Запишіть і відредагуйте текст.

5. «Риса, яку я найбільше ціную в людях». Підготуйте розповідь (історію, притчу) про рису, яку Ви найбільше цінує в людях. Почувши Вашу розповідь (історію, притчу), інші учасники групи мають зрозуміти, про яку рису йдеться.

Під час опрацювання змісту теми «Культура професійного дискусивно-полемічного спілкування» використовуємо методи опрацювання дискусійних питань: «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Ток – шоу», «Дискусія» через виконання таких завдань:

1. “Диспут”. Учасники розподіляються на дві команди. За допомогою жереба з’ясується, яка команда буде займати одну з позицій якого-небудь проблемного питання, наприклад: прихильники і противники "паління", "роздільного харчування" і т. п. Аргументи на користь тієї чи іншої точки зору члени команд висловлюють по черзі. Обов'язковою вимогою для учасників гри є підтримка міркувань суперників і з'ясування сутності аргументації. У процесі диспуту той із членів команди, чия черга висловлюватися наступним, має реагувати (“повторення” і «ехо-техніка”), ставити “уточнювальні запитання”; якщо зміст аргументації недостатній, то в такому випадку можна використати “парафраз”. Аргументи на користь позиції своєї команди дозволяється висловлювати лише після того, як промовець тим чи іншим способом просигналізує, що його зрозуміли правильно (кивок головою, "так, саме це я і мав на увазі").

2. Переконайте опонента, що: “Поетами народжуються, а ораторами стають” (Цицерон).

3. Використовуючи матеріали періодичних видань, підготуйтеся до дискусії «Чому ми упереджено ставимося до психотерапевтів?»

Для аналізу конкретних ситуацій використовуємо кейс-метод. «Суть методу полягає в тому, що учасникам пропонують осмислити ситуацію, опис якої водночас не тільки відображає практичну професійну проблему, а й актуалізує комплекс знань, які необхідно засвоїти при розв’язанні цієї проблеми. Причому сама проблема не має однозначних вирішень. Кейс представляє рольову систему» (Скрипник, 2013 : 26).

Використання кейс-методу сприяє формуванню програмних результатів навчання (Стандарт, 2019): у процесі співставлення та оцінки психологічних ситуацій, визначення логіки розвитку ситуації формує здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження; пошук нової інформації для вирішення психологічних ситуацій – здатність до процесу учіння та відбору доцільної інформації; всебічне осмислення ситуації – системне мислення; вироблення поведінки в змінних ситуаціях аналізу – готовність до змін та гнучкість; постійний пошук відповіді в ситуації відносно практичного результату – здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію; уміння аргументувати та відсоювати свою точку зору - завзятість та цілеспрямованість; постійне висловлювання своєї позиції, вміння слухати та розуміти співрозмовника - комунікативні здібності; пошук шляхів вирішення проблеми в кейсі – конструктивність; постійна колективна взаємодія, конкуренція - здатність дотримуватися у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватися загальнолюдськими цінностями.

Реалізація інтерактивного навчання потребує від викладача створення певних умов, що надають інші можливості для організації освітнього процесу:

- багатосторонній тип комунікації, що відтворюється в освітньому процесі;
- сприятлива, позитивна психологічна атмосфера під час занять;

- норми спільної праці, що виробляються викладачем разом із здобувачами вищої освіти;

- обладнання навчальної аудиторії й різноманітні матеріали, що учасники освітнього процесу можуть використовувати під час занять (Пометун та ін., 2008).

Студенти Інституту післядипломної освіти, що вивчали дисципліну у 2018-2019 н.р., 2019-2020 н.р. (178 опитаних), серед позитивних сторін використання інтерактивних методів навчання у вивченні дисципліни «Розвиток мовленнєвої культури психолога» відзначають:

– можливість брати участь у різноманітних видах навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, міні-лекціях;

– спільно вирішувати проблеми;

– занурюватися в реальну атмосферу співробітництва з вирішення проблем відповідно до інтересів і психологічних запитів;

– можливість взаємодіяти між собою, обмінюватися інформацією;

– моделювати ситуації, наближені до практики психолога;

– оцінювати діяльність колег і власну поведінку.

Таким чином, використання інтерактивних технологій навчання дорослих окреслюють нові можливості, пов'язані з підвищенням ефективності навчального процесу за рахунок посилення пізнавального інтересу та міжособистісної взаємодії шляхом зовнішнього діалогу в процесі засвоєння навчального матеріалу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Практика використання інтерактивних методів і форм роботи у викладанні курсу «Розвиток мовленнєвої культури психолога», опитування здобувачів вищої освіти, результати освітньої діяльності дають підстави зробити висновок про високу ефективність та позитивні результати інтерактивного навчання дорослих. Зокрема, інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Якщо форми й методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у студентів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються

довірливі відносини з викладачем. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію, що дає емоційний поштовх до розширення знань, дає досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних стосунків. Інтерактивна діяльність забезпечує високий рівень професійної компетентності через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й командної роботи; дозволяє викладачеві процес контролю та оцінки знань, умінь і навичок зробити більш гнучким і гуманним, оскільки інтерактивне навчання має характер співробітництва та довіри.

Наразі в освіті нові виклики - використання дистанційних технологій - саме на удосконалення та розширення можливостей інтерактиву в дистанційному навчанні спрямовані наші подальші розвідки.

### Література

1. Інтерактивні технології: теорія та методика : Посібник для викладачів ПТУ, коледжів та всіх тих, хто цікавиться застосуванням інтерактивних технологій у навчальному процесі задля його вдосконалення / Пометун О.І., Побірченко Н.С., Коберник Г.І., Комар О.А., Торчинська Т.А. – Умань-Київ, 2008. – 94 с.

2. Пасинок В.Г. Основи культури мовлення : Навч. пос. / Пасинок В.Г. – К. : Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 184 с.

3. Паскевська Ю. А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : Дис... канд. психол. наук.: 19.00.07 / Запорізький національний ун-т. — Запоріжжя, 2006. — 207 с.

4. Пашко О. Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. Український досвід в регіональному економічному розвитку: посібник / О. Пашко. – Львів : Галицька видавнича спілка. – 2013. – 108 с.

5. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. – К. : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. – 245 с.

6. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : Навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

7. Семиченко В. Розвиток мовленнєвої культури майбутніх психологів як важлива складова професійної підготовки / В. Семиченко // Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки. – №1 (16). – 2016. – С. 192-197

8. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 202 с.

9. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія / Затверджено та введено в дію наказом МОН України від 24.04.2019 р. №564. – К., 2019. – 14 с.

10. Ханецька Т. І. Культура мовленнєвого спілкування психолога : Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 328 с.

### References

1. Interaktyvni tehnologiyi: teoriya ta metody`ka : Posibny`k dlya vy`kladachiv PTU, koledzhiv ta vsix ty`x, xto cikavy`t`sya zastosuvanniam interaktyvny`x tehnologij u navchal`nomu procesi zadlya jogo vdoskonalennya / Pometun O.I., Pobirchenko N.S., Koborny`k G.I., Komar O.A., Torchy`ns`ka T.A. – Uman`-Ky`yiv, 2008. – 94 s.

2. Pasy`nok V.G. Osnovy` kul`tury` movlennya : Navch. pos. / Pasy`nok V.G. – K.: Vy`davny`cztvo «Centr uchbovoyi literatury`, 2012. – 184 s.

3. Paskevs`ka Yu. A. Formuvannya movlennyevoyi kompetentnosti majbutnix psy`xologiv u procesi profesijnoyi pidgotovky` : Dy`s... kand. psy`xol. nauk.: 19.00.07 / Zaporiz`ky`j nacional`ny`j un-t. — Zaporizhzhya, 2006. — 207 s.

4. Pashko O. Navchannya dorosly`x: vy`kly`ky`, specy`fika, interaktyvni metody`. Ukrayins`ky`j dosvid v regional`nomu ekonomichnomu rozvy`tku: posibny`k / O. Pashko. – L`viv: Galy`cz`ka vy`davny`cha spilka. – 2013. – 108 s.

5. Psy`xologiya movlennya i psy`xolingvisty`ka: Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv / Kalmy`kova L.O., Kalmy`kov G.V., Lapshy`na I.M., Xarchenko N.V.; Za zag. red.

L.O.Kalmykovoyi. – K.: Pereyaslav-Xmel'ny'cz'ky'j pedagogichny'j insty'tut, v-vo "Feniks", 2008. – 245 s.

6. Sy'soyeva S.O. Interaktyvni texnologiyi navchannya dorosly'x: navchal'no-metody'chny'j posibny'k / Sy'soyeva S.O.; NAPN Ukrainy', In-t pedagogichnoyi osvity' i osvity' dorosly'x. – K.: VD «EKMO», 2011. – 324 s.

7. Semy'chenko V. Rozvy'tok movlennyevoyi kul'tury' majbutnix psy'xologiv yak vazhly'va skladova profesijnoyi pidgotovky' / V. Semy'chenko // Naukovy'j visny'k MNU imeni V.O. Suxomly'ns'kogo. Psy'xologichni nauky'. - #1 (16). - 2016. – S. 192-197

8. Skry'pny'k M. I. Interaktyvni texnologiyi v pislyady'plomnomu navchanni: dovidny'k / M. I. Skry'pny'k ; NAPN Ukrainy', DVNZ «Un-t menedzh. osvity'». – K., 2013. – 202 s.

9. Standart vy'shhoyi osvity' Ukrainy': drugy'j (magisters'ky'j) riven', galuz' znan' 05 Social'ni ta povedinkovi nauky', special'nosti 053 Psy'xologiya / Zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom MON Ukrainy' vid 24.04.2019 r. #564. – K., 2019. – 14 s.

10.Xanecz'ka T. I. Kul'tura movlennyevogo spilkuvannya psy'xologa: navchal'ny'j posibny'k dlya stud. vy'shh. navch. zakladiv. - K. : Vy'd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. – 328 s.

**Moroz L.V.**

## **DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE OF PSYCHOLOGIST BY USING INTERACTIVE METHODS OF TEACHING**

*The article is dedicated to analysis of efficiency of using interactive methods of teaching in development of speech culture of psychologists, in particular, it gives an outline of scientific approaches to creating educational environment and methods of interactive education. The emphasis is made on the importance of development of speech culture of psychologists as an element of their professional competence by engaging them in interactive work.*

*The goal of the research is analysis of theoretic and practical approaches to the issue of using interactive methods of teaching in developing speech culture of psychologists in modern psychological and pedagogical science, substantiation and selection of interactive training methods to meet the goals, content and expected curriculum training results at the postgraduate education institutions.*

*Methodological basis of the research is humanistic paradigm of education; methodological approaches (systemic, humanistic, communicative, activity-based approach and context-based approach); idea of unity of cognitive theoretical and practical activity, activity of a subject in educational and speech activity; psychological and pedagogical theories of interactive, student-centered education, development and self-development of speech competence; specific principles of development of speech culture of future practical psychologists.*

*Based on examination and systematization of interactive methods and teaching experience, there were developed assignments for postgraduate education students in the course «Development of speech culture of psychologist». When selecting practical assignments content and exercises, the consideration was given to their informational and practical value for practicing psychologists; their accessibility to the students and different levels of audience preparedness; with the focus on further self-education and use of knowledge and skills in their practical work.*

*Interactive technologies of teaching adults open new opportunities for improving efficiency of education process by enhancing cognitive interest and interpersonal interaction through external dialogue in the course of mastering education content. Interactive activity provides for high level of professional competence by engaging participants of education process in their analytical realization of individual and collective (team) work to accumulate experience; enables the teacher to make the process of supervision and evaluation of knowledge and skills more flexible and humane, since interactive education is characterized by cooperation and trust.*

**Key words:** *andragogy, interactive teaching, interactive methods, speech culture of psychologist, language competence, development of speech culture.*

**Мороз Лариса Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.



## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОЯВІВ БУЛІНГУ**

*ORCID: 0000-0003-3974-1554*

*У статті на основі аналізу теоретичного матеріалу і емпіричних досліджень висвітлено питання про взаємозв'язок індивідуальних особливостей учасників булінгу та його проявів.*

*Охарактеризовано поняття «булінг», його шляхи прояву такі як: фізичний, вербальний, сексуальний, економічний і кібербулінг. Виділено індивідуальні та вікові особливості дітей, які впливають на прояви булінгу та на роль, яку виконує учасник в даному явищі.*

*Шляхом емпіричних досліджень було встановлено, що вірогідно булерам притаманні такі індивідуальні особливості, як тенденція до лідерства, схильність до суперництва, енергійність, нестриманість. У свою чергу, жертві – боязливість, невпевненість у собі, скутість, скромність, сором'язливість.*

***Ключові слова:** булінг, індивідуальні особливості, шляхи прояву булінгу, булер, жертва, учасники булінгу.*

**Постановка проблеми.** Однією з актуальних проблем сьогодення в Україні і в світі є виявлення та запобігання булінгу в освітніх закладах. Попри існування профілактичних та антибулінгових програм, які використовуються в школах та інших освітніх закладах, явище булінгу має місце серед підлітків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою булінгу займались багато зарубіжних вчених, таких як: Д. Ольвеус, Д. Лейна, Д. Таттума, Е. Роланд, П. Хайнеманн, Н. Данкансон, П. Махоні, П. Рандолл, Дж. Салісбері та інші. Також увагу привертають праці О. Барліт, А. Барліт, О. Л. Глазман, А. Король, Л. Лушпай, І. Кон. Українські наукові дослідження ґрунтуються на закордонних розробках теорії булінгу.

**Мета статті** полягає у теоретичному і емпіричному виявленні взаємозв'язку між індивідуальними особливостями учасників булінгу та його проявами.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Першими систематичними дослідженнями прояву довготривалої агресії серед учнівської молоді займалися скандинавські вчені у 1970-х роках, і вони визначили дане явище поняттям "булінг". На початку 1980-х років ситуацію повторювальної та систематичної агресії між працівниками на робочих місцях досліджував шведський учений Х. Лейман, котрий визначив це явище через поняття "мобінг". Учені з Великобританії, Австралії та Японії почали співпрацювати з дослідницькою групою Норвегії для вивчення явища булінгу у школах, а вчені з Німеччини, Франції, Угорщини, США і Австралії залучилися до співпраці з дослідницькою групою в Швеції, для дослідження мобінгу на робочих місцях. Оскільки майже одночасно досліджувати прояви систематичної та довготривалої агресії стали дві групи науковців, то було прийнято, що поняття "булінг" застосовується щодо шкільних ситуацій, а термін "мобінг" – щодо ситуацій на робочих місцях (Губко, 2013).

На сьогоднішній день єдиного визначення феномену булінга не існує. Так, Д. Лейн асоціює булінг з шкільним цькуванням і стверджує, що він являє собою тривале фізичне або психологічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в даній ситуації. На думку І.Кона, булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі. Л. Кішлі зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована на приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини (Кормило, 2015).

Учені, що вивчають феномен булінгу, досліджують види булінгу, предиктори, що визивають булінг, індивідуально-особистісні особливості, які властиві як булерам так і жертвам, динаміку процесу булінгу та піки його проявів у підлітковому віці.

У науковій періодиці виділено наступні види прояву булінгу:

1. Вербальний (словесний) – це образи, знущання, погрожування фізичною розправою, поширення неправдивих обвинувачень, ворожих чуток та пліток.

2. Фізичний – це нанесення тілесних ушкоджень у вигляді ударів, стусанів, підніжок, поштовхів, що викликають зовнішні (синці, забиття, опіки) і внутрішні (кровотечі, переломи, вивихи) пошкодження.

3. Соціальний – проявляється в ізоляції, ігноруванні особи, відмови від спілкування, неприйняття її до спільної роботи та відпочинку в групі.

4. Сексуальний – складається з різних елементів булінгу: вербальні (погрози сексуального характеру, жарти) або фізичні (обіймання і торкання сексуального характеру) та емоційні приниження (поширення чуток, написання поміток сексуального характеру).

5. Кібербулінг - супроводжується погрозами, розміщенням особистої інформації на просторах Інтернету з метою завдати моральної шкоди конкретній людині.

6. Економічний – крадіжка та псування речей жертви, вимагання грошей (Король 2009).

До основних предикторів, що детермінують прояви булінгу, відносять: соціально-психологічні особливості (соціальне середовище, відносини з батьками, однолітками), індивідуально-психологічні особливості (самооцінка, рівень агресивності, тип характеру), особливості зовнішнього вигляду та поведінки. Так, встановлено, що булерів (кривдників) характеризує висока агресивність, позитивне ставлення до будь-якого виду агресивного партерна, отримання задоволення від домінування над іншими, самовпевненість, їм майже не притаманні прояви депресії, тривожність, почуття самотності. Напроти, жертви шкільного цькування відрізняються соціальною відчуженістю, замкнутістю, тривожністю, схильністю до дистимії, низькою самооцінкою, зниженою мотивацією до навчальної діяльності, непорозумінням у взаєминах з соціумом (Жарова, 2018).

У багатьох дослідженнях встановлено, що період підліткового віку є сенситивним до прояву булінгу. Це не є випадковим. Взагалі підліткова криза є критичним періодом у процесі соціалізації особистості, періодом конфліктів. Конфлікти підлітків з оточуючими їх

людьми розглядаються як результат зовнішніх та внутрішніх протиріч; зіткнення протилежно спрямованих інтересів у однієї і тієї ж людини; процес загострення міжособистісної взаємодії, який характеризується гострими емоційними переживаннями, поведінковим опором та намірами учасників впливати на поведінку іншого (Близнюкова, 2010).

Підвищення агресивності в підлітковому віці пов'язують з біологічними, психологічними і соціальними факторами. У цьому віці відбувається підвищення рівню тестостерону і адреналіну в крові, що викликає схильність до садизму та агресії, підвищення фізичної активності, загострення акцентуацій характеру, зростає потреба підлітків у розумінні, увазі, довірі дорослих (Король, Стремецька, Алексеєнко, 2009, 2016).

У більшості випадків феномен булінгу зафіксований переважно серед хлопчиків, які використовують агресію для зміцнення свого впливу в групі (Абсалямова, Луценко, 2013).

Вплив навколишнього середовища, як, наприклад, ставлення вчителів, поведінка та нагляд, також відіграють вирішальну роль у визначенні того, наскільки ці проблеми проявляться у класі або школі (Olweus, 1994).

Таким чином, узагальнюючи теоретичний аналіз ми визначаємо, що булінг – це довготривалий і систематичний процес, який завжди являється навмисним нанесенням фізичної або психічної шкоди іншому індивіду і залишає негативні наслідки на все подальше життя.

На емпіричному етапі дослідження ми зробили спробу встановити взаємозв'язок між індивідуальними особливостями учасників булінгу та його проявами. У даному дослідженні приймали участь 15 хлопчиків і 23 дівчаток віком 13 – 14 років, які навчаються у 8 класах. У даному дослідженні було використано такі методики: діагностика міжособистісних відношень Т. Лірі, опитувальник ризику булінгу (ОРБ) Бочавер.

Аналіз рис.1 показує, що 42,85% підлітків має середній, 14,28% високий і 38,09% низький рівень за типом поведінки авторитарний - лідируючий. Це вказує на те, що більшість учнів наполегливі, впевнені в собі, але не обов'язково являються лідерами. Оскільки у 14,28% підлітків виявився високий рівень, то їм притаманні тенденції до лідерства та

домінування, вони полюбляють давати поради іншим, легко можуть приймати рішення, але при цьому переоцінювати власні можливості.

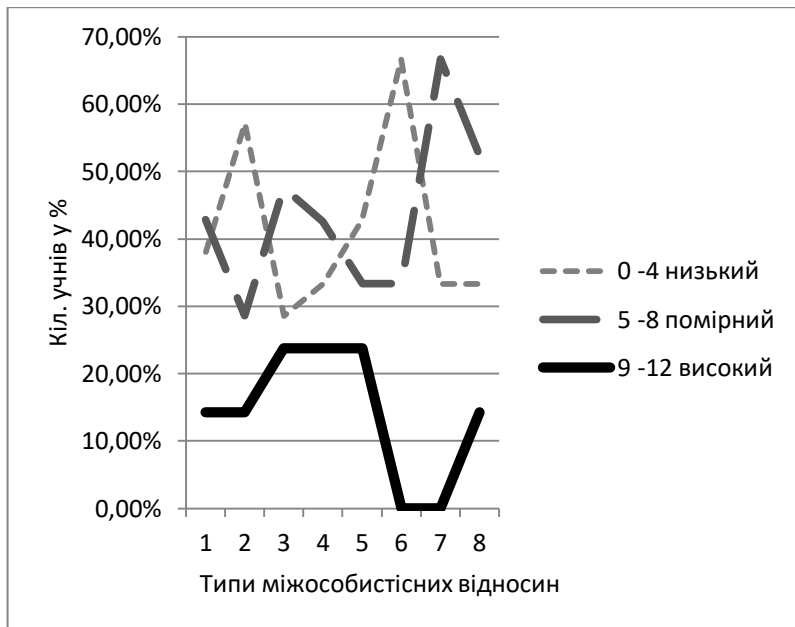


Рис.1. Прояви особистісних властивостей у міжособистісних відносинах у підлітків

*Примітка:* - 1- авторитарний - лідируючий; - 2 – незалежний - домінуючий; - 3 – прямолінійний - агресивний; - 4 – недовірливий – скептичний; - 5 – покійно - сором’язливий; - 6 – залежний - слухняний; - 7 – співпрацюючий - конвенціональний; - 8 – відповідально – великодушний.

Високий рівень незалежно - домінуючого типу представлений у 14,28% підлітків, помірний рівень у 28,57%, низький у - 57,14% досліджуваних підлітків. Це свідчить про те, що більшість підлітків орієнтовані на себе, досить впевнені в собі, здатні до суперництва. Так як

у деяких учнів 14,28% був виявлений високий рівень - це говорить про те, що вони схильні до егоцентричності і самовпевненості, у них присутнє сильне бажання суперництва, але при цьому вони не намагаються вести за собою людей.

Прямолінійний – агресивний тип на помірному рівні представлений у 47,61% підлітків, низький у 28,57% та високий у 23,8% підлітків. Це відбиває, що більшість учнів характеризуються помірним рівнем впевненості, енергійності, щирості, наполегливості в досягненні поставлених цілей, можуть бути прямолінійними в своїх висловлюваннях. Так як у певної кількості підлітків 23,8% був виявлений високий рівень прояву даного поведінкового типу, то це свідчить про їх вимогливість до оточуючих, прямолінійність, нестриманість, запальність, високий рівень почуття справедливості, схильність звинувачувати в усьому інших.

Недовірливий – скептичний тип наявний на низькому рівні у 33,33%, на помірному у 42,85% і на високому у 23,8% підлітків. Це вказує на те, що більшість учнів схильні критично відноситися до оточуючих людей, являються досить скептичними, у них присутній страх щодо поганого відношення з боку інших людей, некомфортні, їм притаманні реалістичні судження і вчинки. Оскільки у 23,8% учнів був виявлений високий рівень, який свідчить про їх замкнутість, підозрілість, недовірливість, образливість, критичність до зауважень інших в свою сторону, впевненість в недоброзичливості оточуючих людей.

Покірно - сором'язливий тип притаманний на помірному рівні 33,33% підлітків, на низькому 42,85% і на високому 23,8% підлітків. Це говорить нам про те, що більша частина учнів скромні, поступливі, емоційно-стримані, чесно виконують свої обов'язки та можуть брати на себе обов'язки інших, емоційно стримані. Також був виявлений високий рівень у 23,8% учнів, це свідчить про їх сором'язливість, схильність підкорятися сильнішим, невпевненість в собі, занижену самооцінку, негативну оцінку своїх можливостей, занадто сильно зосереджуються на своїх недоліках та невдачах, підвищене почуття провини.

Залежний – слухняний поведінковий тип встановлено на помірному рівні у 33,33% підлітків і на низькому у 66,66% підлітків. Це

вказує на їх комфортність, очікування допомоги і порад з боку оточуючих, довірливість, ввічливість.

Співпрацюючий - конвенціональний тип виявлено у більшості підлітків (66,66%) на помірному рівні. Це свідчить про їх дружельюбність у відносинах з людьми, схильність до співпраці та компромісності у вирішенні різноманітних проблем, прагнення відчувати себе в центрі уваги.

Відповідально – великодушний тип представлений на помірному рівні у 52,38% підлітків і на високому у 14,28% досліджуваних. Це вказує на те, що більшість учнів делікатні, вирізняються м'якістю, відповідально ставляться по відношенню до людей, проявляють емпатію, симпатію, безкорисно допомагають іншим. 14,28% підлітків є гіпервідповідальними, бажають завжди допомагати, вживаються в різні ролі, комунікабельні, здатні жертвувати заради інших людей.

Таким чином, у більшості підлітків представлений середній 43,44% та низький 41,72% рівень прояву особистісних властивостей у міжособистісній взаємодії.

Далі ми розрахували параметри «домінування» і «дружельюбність»(табл. 1.)

*Таблиця 1*

**Значення по параметрам «домінування» і «дружельюбність»**

| Параметри            | Домінування |           | Дружельюбність |           |
|----------------------|-------------|-----------|----------------|-----------|
|                      | Позитивне   | Негативне | Позитивне      | Негативне |
| Значення результатів |             |           |                |           |
| Кількість учнів      | 47,61       | 52,38     | 52,38          | 47,61     |

Щодо результатів, отриманих по формулам «Домінування» і «Дружельюбність» (табл. 1), то можна припустити, що учні, у яких позитивні результати за формулою «Домінування» 47,61%, мають негативні результати за формулою «Дружельюбність» 47,61%. Це вказує на їх схильність до лідерства в групі по відношенню до своїх однолітків можуть займати агресивно-конкурентну позицію.

52,38% учнів отримали позитивні результати за формулою «Дружелюбність» і негативні результати за формулою «Домінування», це свідчить про їх тенденцію до встановлення доброзичливих відносин, при цьому виявляється тенденція до підпорядкування більш сильнішим, впевненішим в собі однокласникам.

На заключному етапі емпіричного дослідження визначали можливі фактори, які впливають на появу булінгу (табл.2).

*Таблиця 2*

**Показники, які впливають на появу булінгу**

| Параметри                | Шкала небезпеки | Шкала благополуччя | Шкала роз'єднаності | Шкала рівноправ'я |
|--------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Загальна кількість учнів | 6,14            | 5,76               | 2,95                | 2,71              |
| Хлопці                   | 6,46            | 5,3                | 3,2                 | 2,84              |
| Дівчата                  | 5,56            | 6,5                | 2,5                 | 2,5               |

Проаналізувавши (табл. 2) ми бачимо, що показники хлопців за шкалою небезпеки перевищують показники дівчат, це може бути пов'язаним з віковими особливостями підліткового віку, серед хлопців відбувається нехтування особистісних меж, агресивні прояви один до одного.

По шкалі благополуччя у дівчат вищий середній бал, ніж у хлопців, це може свідчити про те, що дівчата дотримуються особистісних меж, серед них існує більша довіра один до одного, що знижує можливість булінгу.

Щодо шкали роз'єднаності, то ми бачимо, що у хлопців результат за даною шкалою вищий, ніж у дівчат, це може вказувати на відсутність згуртованості між хлопцями і достатньо велику дистанцію між учнями та можливу напруженість у їх стосунках.

По шкалі рівноправ'я як і у дівчат так і в хлопців досить низькі бали, це вказує, що на даний момент відбувається розподіл ролей в



класі, це може підвищувати тривогу в класі, на цьому фоні можуть з'являтися ризики виникнення булінгу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновки, що булінг – це систематичне, довготривале знуцання над однією і тією ж особою, яке не являється самозахистом, а несе в собі мету викликати страх, залякати, принизити іншу особу, яка не може себе захистити. Булінг може проявлятися в різних формах: вербальний (словесний) і фізичний (нанесення тілесних ушкоджень), на сьогоднішній день інтенсивно поширюється ще один вид булінгу, який пов'язаний з сучасними технологіями – це кібербулінг.

Таким чином, більшість учнів схильні до адаптивної поведінки, але при цьому були виявлені учні, які мають тенденцію до екстремальної поведінки, що може виражатися в схильності до егоцентричності і самовпевненості, прямолінійності, нестриманості, запальності, замкнутості, підозрливості, недовірливості, образливості. На нашу думку, саме ця частина учнів може бути як булерами так і жертвами булінгу.

Щодо атмосфери, яка може впливати на появу булінгу серед дітей, то ми припускаємо, що високі показники за шкалою небезпеки і роз'єднаності можуть вказувати на те, що діти відчують себе в школі у небезпеці, можливо відчують напругу у відношенні зі своїми однокласниками. У свою чергу низькі показники за шкалами благополуччя та рівноправ'я говорять про недовіру, яка існує в дітей один до одного. Це все може бути причинами або наслідками булінгу.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні і систематизації знань для подальшого створення спеціальних антибулінгових програм для запобігання та подолання булінгу в освітніх закладах.

### **Література**

1. Абсалямова К.З., Луценко О.Л. Булінг у середовищі молодшої школи – соціально-психологічні й особистісні аспекти. *Вісник Харківського національного університету.* №1046. 2013. С. 169 – 180.
2. Близиюкова О.М. Психологічний аналіз чинників кризи підліткового віку. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка,*

*Институту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2010. Вип. 8. С. 66 -75.*

3. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 46-50.

4. Жарова В. Д., Терех Е. Ю. Психологические особенности подросткового буллинга. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review.* 2018. № 1 (19).

5. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія.* 2015. Вип. 37. С. 174–187.

6. Король А. Причини і наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні. № 1-2.* 2009. С. 84 – 92.

7. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* 2015. С 169 – 172.

8. Стремецька В. О., Алексеєнко Г. О. Булінг у підліткових шкільних колективах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* Вип. 31

9. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem Режим доступу: <http://www.oecdobserver.org>

## References

1. Absaliyeva K.Z., Lutsenko O.L. Bullying in seredovishchi molodshoi shkoli – sotsialno-psikhologichni i osobistisni aspekti. *Visnik Kharkivskogo natsionalnogo universitetu.* №1046. 2013. S. 169 – 180.

2. Blizniukova O.M. Psikhologichniy analiz chinnikov krizi pidlitkovogo viku. *Zbirnik naukovikh prats KPNU imeni Ivana Ogiienka, Institutu psikhologii im. G.S.Kostiuka APN Ukraini.* 2010. Vip. 8. S. 66 -75.

3. Gubko A. A. Shkilnii buling yak sotsialno-psikhologichniy fenomen. *Visnik Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu. Ser. : Psikhologichni nauki.* 2013. Vip. 114. S. 46-50.

4. Zharova V. D., Terekh E. Yu. Psikhologicheskie osobennosti podrostkovogo bulinga. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review.* 2018. № 1 (19).

5. Kormilo O. Iavishche bulingu v osvithnomu prostori. Problemi gumanitarnikh nauk. Seriya: Psikhologiya. 2015. Vip. 37. S. 174–187.

6. Korol A. Prichini i naslidki iavishcha bulingu. Vidnovne pravosuddia v Ukraïni. № 1-2. 2009. S. 84 – 92.

7. Sidoruk I. Buling iak aktualna sotsialno-pedagogichna problema. Naukovii visnik Skhidnoevropeiskogo natsionalnogo universitetu imeni Lesi Ukraïki. 2015. S 169 – 172.

8. Stremetska V. O., Alekseenko G. O. Buling u pidlitkovikh shkilnikh kolektivakh. Naukovii visnik Uzhgorodskogo natsionalnogo universitetu Vip. 31

9. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem Rezhim dostupu: <http://www.oecdobserver.org>

### **Potochna V.I.**

#### **RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL PERSONALITY FEATURES AND BULLYING MANIFESTATIONS**

*The article, based on the analysis of theoretical material and empirical research, highlights the relationship between the individual characteristics of bullies and its manifestations.*

*The concept of "bullying" is described, its ways of manifestation are such as: physical, verbal, sexual, economic and cyberbullying. The individual and age characteristics of children that affect the manifestations of bullying and the role played by the participant in this phenomenon are highlighted.*

*Through empirical research, it was found that bullies have such individual characteristics as a tendency to leadership, a tendency to rivalry, energetic, unrestrained. In turn, the victim - cowardice, insecurity, awkwardness, modesty, shyness.*

**Key words:** *bullying, individual features, ways of bullying, bully, victim, bullying participants.*

**Поточна Вікторія Ігорівна** – бакалавр психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

*Спицька Л.В. (ORCID 0000-0002-9004-727X),  
Жигаренко І.Є. (ORCID 0000-0002-8059-3920),  
Завацька Н.Є. (ORCID 0000-0001-8148-0998),  
Тоба М.В. (ORCID 0000-0001-5978-2930)*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНИХ ТА ДЕПРЕСИВНИХ КЛАСТЕРІВ АФЕКТИВНИХ РОЗЛАДІВ У ОСІБ ЗРІЛОГО ВІКУ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ**

*У статті визначено соціально-психологічні особливості тривожних та депресивних кластерів афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя. Дослідження зазначеного спектру афективних розладів особистості зрілого віку в кризові періоди життя проводилося з урахуванням таких положень: існує структура взаємопов'язаних характеристик, що зумовлюють їх актуалізацію; умовами прояву зазначеного спектру афективних розладів є як інтенсивність переживання кризових періодів життя в зрілому віці, так і наявність певних особистісних диспозицій; виникненню і розвитку тривожного та депресивного кластерів афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя сприяють соціально-психологічні чинники макро-, мезо та мікрорівня.*

*Встановлено, що актуалізація тривожного кластеру афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя пов'язана з незадоволенням потреби безпеки і саморозвитку, психастенічною та астеноневротичною акцентуаціями характеру, такими особистісними рисами, як тривожність, нерішучість, консерватизм, низький рівень соціальної активності та соціальної адаптованості, комунікативні дисфункції у вигляді різних форм індукування негативних емоцій і труднощів їх переробки тощо. У порівнянні з ними, досліджуванім з депресивним кластером афективних розладів були притаманні низький рівень соціальної підтримки та обмежена соціальна мережа підтримки, високий рівень емоційного неблагополуччя, суїцидальна спрямованість і стресогенність життєвих подій. Предикторами їх емоційного неблагополуччя і високого рівня психологічного стресу виступали як*

*дисфункції соціальної мережі, перш за все, зниження числа довірчих зв'язків і симетричності у взаєминах з оточуючими щодо надання соціальної підтримки і низький рівень соціальної інтеграції, так і сімейні дисфункції, зокрема виражена фіксація на негативних переживаннях. Актуалізація тривожного та депресивного спектру афективних розладів не передбачає облігативність усіх вказаних складових, проте зі збільшенням їх кількості підвищується ймовірність виникнення та розвитку зазначених розладів, особливо у I (молодшій за віком) групі респондентів, що може згодом закріплюватися на рівні стійких особистісних диспозицій.*

*Отримані дані свідчать про складну системну детермінацію тривожних і депресивних розладів, в якій задіяні соціально-психологічні чинники макро-, мезо- та мікрорівня, що передбачає необхідність виокремлення відповідних напрямків для визначення соціально-психологічних засад корекції таких розладів.*

**Ключові слова:** *особистість зрілого віку, кризові періоди життя, афективні розлади, соціально-психологічні засоби корекції.*

**Постановка проблеми.** Кардинальні зміни у соціокультурній, економічній, політичній ситуації, що відбуваються в країні за останнє десятиліття, породжують нові реалії, які потребують наукового осмислення і якісно нових підходів до їх вивчення та практичного врахування (Ващенко, Завацька, 2016). На сучасному етапі розвитку країни виняткового значення набуває наукове дослідження та вирішення соціально-психологічних аспектів проблеми відновлення психічного здоров'я особистості, пов'язаної зі значним зростанням розладів афективного спектру, які вкрай негативно впливають на якість життя, соціальну адаптацію людини та підвищують суїцидальний ризик, особливо в кризові періоди життя, зокрема у осіб зрілого віку (Богучарова, 2015). Тому проблема визначення детермінант та чинників, що впливають на виникнення та перебіг цих розладів під час вікових криз зрілості є особливо актуальною та затребуваною у часі. При цьому цілісний та системний погляд на означену проблему залишається поза увагою дослідників.

Актуальність тематики дослідження зумовлена й неоднозначністю в поняттєво-термінологічному тлумаченні категорій психічного здоров'я та психічних розладів. Крім того, відсутність загальних науково обґрунтованих підходів до вивчення проблеми афективних розладів у осіб зрілого віку ускладнює науковий пошук і, особливо, практичне забезпечення ефективної психокорекційної та психопрофілактичної роботи в цьому напрямку. Проте, афективні розлади є важливими факторами ризику виникнення різних форм залежної поведінки (Ю. Васюк, А. Гофман, Т. Довженко, Н. Завацька, Н. Максимова, К. Мілютіна та ін.), а депресивні і тривожні їх кластери виступають основними факторами ризику суїцидів (В. Войцех, Я. Гошовський, О. Лосієвська, С. Піддубняк, Ю. Поліщук, О. Сідоров, Г. Старшенбаум та ін.).

Залишаються дискусійними критерії виділення різних варіантів розладів афективного спектру, кордонів між ними, чинників їх виникнення та методів допомоги. Можна констатувати, що проблема соціально-психологічних засобів корекції афективних розладів особистості зрілого віку в кризові періоди життя розроблена недостатньо і в теоретико-методологічному, і у практично-впроваджувальному аспектах. Дослідження за цією проблематикою майже виключно були пов'язані з медичними та медико-психологічними аспектами щодо ефективності комбінації медикаментозної терапії та психотерапії цих розладів (Н. Жигаренко, С. Казакова, Н. Марута, О. Межиковський, М. Овчаренко, В. Піддубний та ін.). Лише в останні десятиліття в психології з'явилися дослідження, присвячені вивченню інтерперсональних факторів розладів афективного спектру в групах ризику – серед соціальних сиріт, у дітей, які навчаються за програмами підвищеної складності, у молоді з культом фізичної досконалості (С. Волікова, Н. Гаранян, Г. Петрова, А. Холмогорова та ін.), емоційної дезадаптації у студентської молоді (Я. Євдокимова, О. Хлівна та ін.), психологічних факторів впливу на розвиток психосоматичних розладів (Л. Клевець, Д. Харченко та ін.). Проте, наразі відсутні дослідження впливу різнорівневих соціально-психологічних чинників на афективні розлади осіб зрілого віку в кризові періоди життя. Пошук шляхів вирішення цієї проблеми є важливою самостійною науковою задачею,

вирішення якої передбачає проведення комплексних емпіричних досліджень соціально-психологічних чинників розладів афективного спектру у осіб зрілого віку в кризові періоди життя і розробку науково обґрунтованих інтеграційних методів та соціально-психологічної системи психокорекції цих розладів (Галецька, Сосновський, 2006).

Отже, проблема соціально-психологічної детермінації афективних розладів особистості зрілого віку в кризові періоди життя вимагає поглибленого наукового аналізу, узагальнення та систематизації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Показано, що в основу аналізу проблеми психічного здоров'я особистості покладено біопсихосоціальний підхід, заснований на гуманістичній парадигмі, який відводить центральне місце особистості, якості її життя у соціумі, є підґрунтям практики сучасної психосоціальної роботи «людина-в-оточенні» (Г. Бевз, О. Блинова, Н. Бондаренко, І. Ващенко, Н. Завацька, А. Коваленко, Т. Комар, Ю. Швалб та ін.).

Визначено, що психічне здоров'я описується як стан благополуччя, в якому людина може реалізувати свої здібності, опановувати життєві стреси, продуктивно й плідно працювати тощо (Вольнова, 2012). Показано, що головними критеріями здорового психічного функціонування виступають усвідомлення неперервності, постійності та ідентичності власного фізичного і психічного «Я»; критичність до себе, власної психічної продукції (діяльності) та її результатів; відповідність (адекватність) психічних реакцій силі і частоті впливів середовища, соціальним обставинам та ситуаціям; спроможність управління поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів; можливість планувати власну життєдіяльність і реалізовувати плани; змінювати стиль поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій та обставин (Вірна, Коширець, 2015). Наголошується, що психічне здоров'я включає суб'єктивне благополуччя, сприйняття самоефективності, автономію, компетентність, самореалізацію інтелектуального та емоційного потенціалу тощо (М. Андрос, А. Ребер та ін.).

Встановлено, що у сучасній психології найпродуктивнішими науковими розробками в напрямі психічного здоров'я є такі методологічні платформи: *нормоцентричний* підхід (здоров'я вивчається як оптимальний рівень функціонування організму і психіки);

*феноменологічний* підхід (проблеми здоров'я трактуються як варіації індивідуального способу буття в контексті суб'єктивної картини світу); *холістичний* підхід (забезпечується цілісне бачення проблеми як синтез фундаментальних суперечностей чи інтрапсихічних полярностей); *крос-культурний* підхід (здоров'я представлено як соціокультурна змінна); *дискурсивний* підхід (уявлення про здоров'я як продукт певного дискурсу); *аксіологічний* підхід (здоров'я як одна з основних ціннісних орієнтацій, універсальна людська цінність); *інтегративний* підхід (спроба інтегрувати в єдину концептуальну основу вивчення здоров'я на різних рівнях людського буття) тощо. Проведений аналіз досліджень показав доцільність методології системно-синергетичного підходу з урахуванням міждисциплінарних теоретичних та емпіричних моделей психічного здоров'я та розладів особистості, зокрема афективного спектру.

Дослідники в сфері психічного здоров'я (Л. Боргквіст, Т. Дерек, Дж. Кетті, Г. Маклеод, Р. Сандс, Д. Фергюссон, Л. Хансон та ін.) наголошують на тому, що відновлення психологічного та соціального функціонування особистості має відбуватися з опорою на збережену її частину засобами активізації її ресурсів на індивідуальному, сімейно-груповому та суспільному рівнях соціальної підтримки.

Констатовано, що наразі підтверджується складна багатофакторна природа афективних розладів і більшість провідних фахівців дотримуються системних біопсихосоціальних моделей, згідно з якими поряд із генетичними та іншими біологічними факторами важливу роль відіграють психологічні та соціальні чинники (А. Борисюк, І. Бурлакова, Л. Бурлачук, О. Кочарян, С. Максименко, В. Шебанова та ін.).

**Мета статті** – розкрити соціально-психологічні особливості тривожних та депресивних кластерів афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Дослідження тривожного та депресивного кластерів афективних розладів особистості зрілого віку в кризові періоди життя проводилося з урахуванням таких положень: існує структура взаємопов'язаних характеристик, що зумовлюють їх актуалізацію; умовами прояву таких розладів є як інтенсивність переживання кризових періодів життя в зрілому віці, так і наявність певних особистісних диспозицій;



виникненню і розвитку тривожного та депресивного кластерів афективних розладів особистості зрілого віку в кризові періоди життя сприяють соціально-психологічні чинники різного рівня.

З'ясовано, що у вибірці респондентів з тривожними розладами (ЕГтк) налічувалося 308 осіб, серед яких 27,5% чоловіків та 30,2% жінок; 226 респондентів з депресивними розладами (ЕГдк), серед яких 30,7% чоловіків та 11,6% жінок. Аналізу піддавалися й різні вікові групи досліджуваних з афективними розладами (І група – респонденти віком від 38 до 45 років, ІІ група – від 46 до 52 років).

За результатами аналізу факторного навантаження з'ясовано, що існують групи змінних, які мають взаємозв'язки, що є структурно організованими та виокремлено такі структури: першу структуру тривожного кластеру утворюють високі рівні особистісної (0,527) та ситуативної (0,672) тривожності, емоційна нестійкість (0,741), інфантильний (0,312) та тривожний (0,387) типи особистості; друга структура містить високу ситуативну тривожність (0,621), домінуючий (0,408) або конформний (0,227) типи особистості; третя структура містить тривогу (0,289) та тривожні властивості (0,226), а в утриманні цієї структури беруть участь особистісні властивості, які утворюють сензитивний (0,721) або інтровертивний (0,624) типи особистості.

З високим рівнем особистісної тривожності пов'язані такі її складові: емоційний дискомфорт ( $r=0,712$ ;  $p\leq 0,01$ ), астеничний ( $r=0,679$ ;  $p\leq 0,01$ ) та фобічний компоненти ( $r=0,628$ ;  $p\leq 0,01$ ), оцінка перспективи ( $r=0,668$ ;  $p\leq 0,01$ ). Емоційний дискомфорт у складі особистісної тривожності корелює з емоційною нестійкістю ( $r=0,534$ ;  $p\leq 0,01$ ); астеничний компонент у складі особистісної тривожності позитивно корелює з потребою у безпеці ( $r=0,442$ ;  $p\leq 0,01$ ), фобічний компонент у складі особистісної тривожності пов'язаний з емоційною нестійкістю ( $r=0,409$ ;  $p\leq 0,01$ ) та інфантильним типом особистості ( $r=0,354$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Встановлено, що особистісні характеристики змінюються залежно від віку та рівня освіти, що встановлено за допомогою дисперсійного аналізу. Статистично значуща різниця між групами різних за віком та освітою респондентів виявлена за такими змінними: тривожна оцінка перспективи у складі ситуативної тривожності ( $F=2,376$ ;  $p\leq 0,01$ ), ситуативна тривожність ( $F=5,443$ ;  $p\leq 0,01$ ), емоційний дискомфорт

( $F=4,811$ ;  $p\leq 0,01$ ), тривожна оцінка перспективи ( $F=4,659$ ;  $p\leq 0,01$ ) у складі особистісної тривожності; серед типів особистості: сенситивний ( $F=5,706$ ;  $p\leq 0,01$ ), інфантильний ( $F=3,342$ ;  $p\leq 0,01$ ), конформний ( $F=3,128$ ;  $p\leq 0,01$ ). Отже, у I підгрупі респондентів із середньою та середньо-спеціальною освітою афективні розлади тривожного та депресивного спектру актуалізуються у більшому ступені, що може згодом закріплюватися на рівні стійких особистісних диспозицій.

Зазначено, що наразі інтенсивно розвивається параметрична модель вивчення особистісних факторів, згідно з якою схильність до депресивних і тривожних розладів пов'язана з певними особистісними рисами. Найбільш впливовим і підтвердженим в ході дослідження є унітарний підхід, згідно з яким ці риси подібні у осіб зрілого віку з тривожним та депресивним кластером афективних розладів. Однією з рис, що виступає предиспозицією зазначеного спектру афективних розладів є нейротизм, високий рівень якого пов'язаний зі спадковими та іншими біологічними факторами. Однак не менш впливовими виявилися соціально-психологічні чинники, насамперед сімейні.

Аналіз стресогенних подій сімейної історії показав, що жорстоке поведіння у сім'ї є важливим показником, який відрізняє розширені і нуклеарні сім'ї осіб експериментальної (ЕГк) та контрольної (КГк) груп. Рідні та близькі досліджуваних ЕГк частіше страждали від важких соматичних захворювань, особливо онкологічних; респондентам ЕГк доводилося доглядати за важко хворими родичами або бути присутнім при їх смерті. Групу осіб зрілого віку з депресивними розладами (ЕГдк) відрізняла більша кількість стресогенних подій. Як у розширеній, так і у нуклеарній сім'ях цих респондентів значно більше родичів (у порівнянні з КГк), які страждали від алкоголізму; а у розширеній сім'ї, на рівні тенденції, частіше порівняно з КГк мали місце випадки психічних розладів. Сім'ї осіб з тривожними розладами (ЕГтк) відрізнялися від КГк меншою кількістю зазначених чинників, ніж у респондентів групи ЕГдк. Їх відрізняв від КГк значно вищий рівень показників індукування негативних емоцій: індукування тривоги, індукції недовіри до людей, а також високий загальний бал сімейних дисфункцій ( $p\leq 0,05$ ). Порівняння результатів дослідження осіб зрілого віку з тривожним і депресивним кластерами афективних розладів показало, що в сім'ях респондентів з

депресивними розладами значно вище показник критики в сім'ї ( $p=0,039$ , критерій Манна-Уїтні), а також, на рівні тенденції, вище показник елімінування емоцій ( $p=0,086$ ).

Встановлено, що у сім'ях респондентів ЕГтк частіше відзначаються роз'єднаність, порушення ієрархії і хронічні конфлікти (протягом декількох років). Роз'єднаність характеризується порушеннями зв'язків між членами сім'ї. Важливою характеристикою ідеології сімейної системи респондентів ЕГтк є недовіра до оточуючих. У структурному аспекті це означає закриті кордони сімейної системи, звуження контактів з іншими людьми, особливо відкритих і довірчих ( $p\leq 0,05$ ). В аспекті макродинаміки зафіксований високий рівень сімейного стресу, негативний суб'єктивний досвід членів сім'ї, який також сприяв формуванню прихованої ворожості і недовіри ( $p\leq 0,05$ ).

Отримані результати показують, що у сім'ях осіб з депресивними розладами більш виражені сімейні дисфункції у порівнянні з респондентами, що страждають тривожними розладами. Однак, як зазначалося вище, і показник критики в сім'ї, і загальний показник сімейних дисфункцій відрізняє тривожні розлади від КГк на високому рівні значущості ( $p\leq 0,01$ ). Для осіб зрілого віку з тривожними розладами, як і для респондентів з депресивними розладами, характерне індукування негативних емоцій в сім'ї. Можна зробити висновок про подібність порушень в аспекті мікродинаміки, ідеології і структури сімейної системи, як у групі осіб ЕГдк, так і у групі респондентів ЕГтк. Визначено, що у цілому сім'ї респондентів з депресивними розладами більш дисфункціональні у порівнянні сім'ями респондентів з тривожними розладами в аспекті мікродинаміки та ідеології сімейної системи ( $p\leq 0,05$ ).

Дані, отримані за допомогою спостереження, інтерв'ю та стандартизованих методів підтверджуються результатами оцінки експертів: у батьківських сім'ях респондентів ЕГк виражені дисфункції структури і динаміки сімейної системи у вигляді симбіозів, роз'єднаності, порушень ієрархії, хронічних конфліктів. Особливо часто в сім'ях респондентів зрілого віку з тривожним кластером афективних розладів мають місце симбіози і порушення ієрархії.

Результати діагностики сприйманої соціальної підтримки у респондентів ЕГтк та ЕГдк свідчать про значні відмінності за всіма параметрами соціальної підтримки у порівнянні з КГк ( $p \leq 0,01$ ). У респондентів експериментальної групи знижений рівень емоційної та інструментальної підтримки, вони вважають себе менш інтегрованими у соціумі. Низький рівень задоволеності соціальною підтримкою свідчить про те, що вони страждають від її дефіциту. При порівнянні результатів обстеження респондентів груп ЕГк та КГк між собою були виявлені значущі статистичні відмінності – у досліджуваних з депресивними розладами значно нижче загальний показник соціальної підтримки, а також показник задоволеності соціальною підтримкою ( $p \leq 0,01$ ). Оскільки в сімейній системі респондентів з депресивним кластером афективних розладів виявлено більше дисфункцій, то можна припустити, що їх стосунки з оточуючими більш порушені, ніж у осіб зрілого віку з тривожним кластером розладів афективного спектру. Результати дослідження рівня соціальної підтримки в ЕГк підтверджують це припущення. У респондентів з депресивними розладами знижені, на рівні тенденції, розмір і ядро соціальної мережі ( $p \leq 0,01$ ). У них простежується тенденція до обмеження довірчих зв'язків з іншими людьми. Їм складніше, у порівнянні з респондентами КГк, надавати іншим людям емоційну та інструментальну підтримку, про що свідчить показник симетричності контактів.

Аналіз структури мережі соціальної підтримки показав специфіку її формування у групах респондентів ЕГтк та КГк відповідно до типу категорії постачальників підтримки та кількісних показників підтримки. З'ясовано, що респонденти ЕГтк до особистих мереж підтримки відносять 3-6 її постачальників (перш за все, родину, фахівців, друзів та ін.). Встановлено, що респонденти ЕГтк мають таку ж потребу у підтримуючих відносинах, як і респонденти КГк. Із загальних 40 позицій міжперсональної підтримки 19 з них не отримали статистично значущих розбіжностей, що підтверджує цінність і значущість міжособистісних зв'язків та створення довірливих стосунків не залежно від наявності розладів афективного спектру (Н. Бондаренко).

Визначено, що респонденти ЕКтк мають відмінності від КГк щодо реалізації окремих функцій соціальної підтримки, зокрема

інструментальної та психологічної складової (виявлено за допомогою критерію Краскела-Уолліса) ( $p \leq 0,05$ ). Відмінності у реалізації основних функцій соціальної підтримки між ЕГтк, ЕГдк та КГк, а саме характер підтримки у досліджуваних КГк має переваги за складовими відчуття приналежності, товариської підтримки, можливості турбуватися про інших, інструментальної та матеріальної видів підтримки. Аналіз оцінювального виміру соціальної підтримки показав, що збереження контактів зі значущою людиною та друзями, розширення мережі соціальної підтримки сприяють інтеграції допомоги, посилюючи ресурси соціального включення і процесу нормалізації психічного стану та соціального статусу.

Таким чином, можна зробити загальний висновок про складну системну детермінацію тривожних і депресивних кластерів афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя, в якій задіяні соціально-психологічні чинники різного рівня, які потребують їх диференціації.

Визначено соціально-психологічні особливості тривожних та депресивних кластерів афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя. Дослідження зазначеного спектру афективних розладів особистості зрілого віку в кризові періоди життя проводилося з урахуванням таких положень: існує структура взаємопов'язаних характеристик, що зумовлюють їх актуалізацію; умовами прояву зазначеного спектру афективних розладів є як інтенсивність переживання кризових періодів життя в зрілому віці, так і наявність певних особистісних диспозицій; виникненню і розвитку тривожного та депресивного кластерів афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя сприяють соціально-психологічні чинники макро-, мезо та мікрорівня.

**Висновки.** Встановлено, що актуалізація тривожного кластеру афективних розладів у осіб зрілого віку в кризові періоди життя пов'язана з незадоволенням потреби безпеки і саморозвитку, психастенічною та астеноневротичною акцентуаціями характеру, такими особистісними рисами, як тривожність, нерішучість, консерватизм, низький рівень соціальної активності та соціальної адаптованості, комунікативні дисфункції у вигляді різних форм індукування негативних

емоцій і труднощів їх переробки тощо. У порівнянні з ними, досліджуваним з депресивним кластером афективних розладів були притаманні низький рівень соціальної підтримки та обмежена соціальна мережа підтримки, високий рівень емоційного неблагополуччя, суїцидальна спрямованість і стресогенність життєвих подій. Предикторами їх емоційного неблагополуччя і високого рівня психологічного стресу виступали як дисфункції соціальної мережі, перш за все, зниження числа довірчих зв'язків і симетричності у взаєминах з оточуючими щодо надання соціальної підтримки і низький рівень соціальної інтеграції, так і сімейні дисфункції, зокрема виражена фіксація на негативних переживаннях. Актуалізація тривожного та депресивного спектру афективних розладів не передбачає облігативність усіх вказаних складових, проте зі збільшенням їх кількості підвищується ймовірність виникнення та розвитку зазначених розладів, особливо у I (молодшій за віком) групі респондентів, що може згодом закріплюватися на рівні стійких особистісних диспозицій.

Отримані дані свідчать про складну системну детермінацію тривожних і депресивних розладів, в якій задіяні соціально-психологічні чинники макро-, мезо- та мікрорівня, що передбачає необхідність виокремлення відповідних напрямків для визначення соціально-психологічних засад корекції таких розладів.

### Література

1. Богучарова О.І. Практика психологічного супроводження здоров'я як посилення суб'єктності особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. № 3(38)*. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 454 – 462.

2. Ващенко І.В., Завацька Н.Є. Психологічні технології професійного самозбереження особистості та її соціальної підтримки в епоху суспільних трансформацій. *Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: монографія*. За наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. С. 405 – 421.

3. Вірна Ж.П., Коширець В.В. Формування особистісного простору: оцінка, тенденції і закономірності. *Теоретичні і прикладні*

*проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. № 1(36). Северодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. С. 75 – 94.*

4. Вольнова Л.М. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 275 с.

5. Галецька І.І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2006. 338 с.

### **References**

1. Bohucharova O.I. (2015). Praktyka psykholohichnoho suprovodzhennia zdorov'ia yak posylennia sub'iektnosti osobystosti. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dalia. № 3(38). Sievierodonetsk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia. S. 454 – 462. [in Ukrainian].

2. Vashchenko I.V., Zavatska N.Ie. (2016). Psykholohichni tekhnolohii profesiinoho samozberezhennia osobystosti ta yii sotsialnoi pidtrymky v epokhu suspilnykh transformatsii. Rozvytok osobystosti v riznykh umovakh sotsializatsii: monohrafiia. Za nauk. red. L.O. Kalmykovoї, H.O. Khomych. K.: Vydavnychi Dim «Slovo». S. 405 – 421. [in Ukrainian].

3. Virna Zh.P., Koshyrets V.V. (2015). Formuvannia osobystisnoho prostoru: otsinka, tendentsii i zakonomirnosti. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii : zb. nauk. prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dalia. № 1(36). Sievierodonetsk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia. S. 75 – 94. [in Ukrainian].

4. Volnova L.M. (2012). Psykhosotsialna dopomoha v roboti z kryzovoiu osobystistiu. – K.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova. 275 s. [in Ukrainian].

5. Haletska I.I., Sosnovskiy T. (2006). Psykholohiia zdorovia: teoriia i praktyka. Lviv: Vydavnychi tseentr Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. 338 s. [in Ukrainian].

**Spytska L.V., Zhigarenko I.E., Zavatska N.E., Toba M.V.**

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ANXIETY AND DEPRESSIVE CLUSTERS OF AFFECTIVE DISORDERS IN ADULTS IN CRISIS PERIODS**

*The article is devoted to studying the socio-psychological correction basics of affective disorders of the mature-age individuals in their life crisis periods, based on the system synergistic methodology, according to which the development of affective disorders has a nonlinear dynamics, the trajectory of which includes fractals of pre-disposition (family desontogenesis) and the result, as well as latent and initial fractals, as the intervals of development of the dissipative system with internal mechanisms of self-organization and self-development and various trajectories of motion in the multidimensional space of the mature age person life, in particular during periods of crisis.*

*Socio-psychological features of anxiety and depression clusters of affective disorders are revealed in life crisis periods of a mature-age individual as the most common and suicide-dangerous. The structural-level analysis of socio-psychological factors of affective disorders in life crisis periods of a mature-age individual was conducted and their differentiation at the macro-, meso- and micro-levels was carried out.*

*Socio-psychological correction system for affective disorders in life crisis periods of a mature-age individual is developed and implemented at the primary, baseline, correctional and analytical levels (in fractals of pre-disposition, in latent, initial and effective fractals, respectively) with the definition of methodological and substantive procedural principles and the main components of its effective implementation in the direction of the mental health adaptive engineering and monitoring.*

**Key words:** *a mature-age individual, life crisis periods, affective disorders, socio-psychological means of correction.*

**Спицька Ліана Вікторівна** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Сєвєродонецьк;



**Жигаренко Ігор Євгенович** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

**Завацька Наталія Євгенівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

**Тоба Маріанна Василівна** – доктор психологічних наук, професор професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ**

ORCID: 0000-0003-1932-8340

*У статті визначено рівні прояву адиктивної поведінки підлітків з неповних сімей. Низький рівень виявлений у підлітків, яких відрізняли тривожність, невпевненість у собі та у своїх силах, слабка самокритика, а наявність частих конфліктів між членами сім'ї, неузгодженість виховних впливів в ній, заважали виробленню стійкої високоморальної життєвої позиції. Середній рівень встановлений у досліджуваних із неповних сімей, в яких матеріальний достаток у поєднанні з низькою духовністю, відсутністю адекватних вимог до дитини сприяли формуванню споживацтва. Підлітків відрізняли егоцентричність, негативізм; рівень вимог до оточуючих переважав натомість вимогливості до себе; простежувалися проблеми в навчанні та недисциплінованість. Високий рівень переважає у підлітків, в яких батько чи мати проявляли безвідповідальність та байдужість у ставленні до дитини. У досліджуваних виражені асоціальність, конфліктність, імпульсивність, впертість, а також виражена протидія виховним впливам.*

*Емпіричне вивчення психологічних особливостей адиктивної поведінки підлітків із неповних сімей дозволило визначити системоутворюючі внутрішні (незбалансованість локусу контролю; дезінтеграція між потребою в досягненні головних життєвих цінностей та можливістю їх досягнення в реальності; суперечливість самооцінки; дисгармонійні емоційні стани (емоційна нестабільність, напруга, тривожність); несформованість навичок соціальної взаємодії) та зовнішні (дезадаптивні форми батьківського ставлення (директивність, ворожнеча, автономність, непослідовність); несприятливий психологічний клімат сім'ї, наявність конфліктів та напруженість між її членами; недостатня емоційна близькість з батьками та дефіцит спілкування з ними, їх*

*підтримки та захисту; психогенні травмуючі події (стресори); низький соціометричний статус) чинники такої поведінки.*

**Ключові слова:** *неповнолітні, адиктивна поведінка, неповна сім'я, психологічна корекція.*

**Постановка проблеми.** Процес формування і розвитку сучасної сім'ї, який проходить в складних і суперечливих умовах економічної та соціально-політичної нестабільності, посилює проблему дезадаптації неповнолітніх та сприяє відхиленням у їх поведінці (Завацька, 2002; Дронова, 2010). Неприятливі сімейно-побутові відносини, надмірна зайнятість батьків, недоліки сімейного виховання та дитячо-батьківської взаємодії не сприяють створенню необхідних умов для становлення і розвитку особистості дитини, що набуває загострення у підлітковому віці (Балакірева, 2000). Особливої уваги потребують підлітки, виховання яких проходить у змінених умовах життєдіяльності, зокрема в неповній сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають окремо. Якщо вплив таких змін перевищує наявні адаптаційні можливості підлітка, то процес його соціальної адаптації блокується або відбувається невдало та виникають передумови для формування адиктивної поведінки (Афанасьєва, 2008; Варій, 2008).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні дослідження з означеної проблеми здебільшого були спрямовані на особливості роботи з дітьми з неблагополучних та дистантних сімей. Зовнішні та внутрішні детермінанти процесу соціалізації підлітків із неблагополучних сімей розкриває В. Іванченко; на психологічні особливості диспозиційної системи особистості у функціонально неспроможній родині вказує О. Волошок; формуванню соціальної компетентності підлітка з неблагополучної сім'ї присвячені праці М. Докторович; вплив розлучення батьків на життєдіяльність та поведінку дитини вивчає І. Руденко; психологічні умови становлення життєвих домагань підлітків досліджує В. Третяченко; формуванням соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи займається Н. Клімкіна; особливості психологічної допомоги функціонально неблагополучним сім'ям в умовах навчально-виховного комплексу досліджує І. Юрченко. Лише порівняно недавно вчені почали досліджувати окремі аспекти

проблем неповних сімей. Їх типологію пропонує О. Пенішкевич; на особливості емоційно-почуттєвої сфери підлітків із неповних сімей вказують О. Двіжона, Я. Раєвська; запобіганню педагогічної занедбаності дітей з дистантних сімей та соціально-педагогічній роботі з ними присвячені праці Н. Гордієнко, Н. Куб'як.

Констатовано, що адиктивна поведінка як інтегральне поняття відображає різні прояви соціального, психологічного чи комплексного неблагополуччя особистості, яке полягає в дегармонізації її взаємодії з собою, соціумом, близьким оточенням, незалежно від джерела, природи й ступеня прояву (Ю. Єрґакова, Н. Завацька, Н. Максимова). Така поведінка більшою мірою притаманна підліткам, оскільки криза перехідного періоду характеризується зниженням адаптаційних можливостей, за яких виникають пускові психологічні механізми (конфлікти мотиваційної сфери, порушення емоційно-вольових проявів, пізнавальні труднощі тощо), які деформують суб'єктні стосунки і породжують внутрішні і зовнішні труднощі (І. Кон, А. Лічко, Г. Прихожан).

З'ясовано, що в працях, присвячених вивченню адиктивної поведінки підлітків, розглядаються проблеми типологізації дезадаптованих осіб (А. Бандура, Ю. Клейберг, А. Лучинкіна та ін.), значна увага приділяється акцентуаціям та психічним розладам дитини (Е. Ейдемільер, А. Лічко), визначаються особливості поведінки дезадаптованих підлітків, відповідно до їх ролі у структурі асоціальних угруповань та дефектів розвитку дитини (О. Бандурка, С. Бочарова, О. Землянська), представлено різні види корекційної роботи (О. Бондарчук, С. Кузікова, В. Харченко та ін.). При цьому суто психологічні засоби корекції підлітків (С. Бадмаєв, В. Татенко, Д. Фельдштейн та ін.) здійснюються переважно в руслі індивідуального підходу, тобто працюють лише з дезадаптованою дитиною, не впливаючи на її оточення, а серед групових видів корекції найбільш поширеною формою є тренінг соціальних навичок (М. Бітянова, В. Большаков та ін.). Проте необхідним є наукове обґрунтування ефективних заходів корекційного впливу на адиктивну поведінку підлітків, які перебувають в несприятливих умовах соціалізації, зокрема виховуються в неповній сім'ї, адже питання психологічних особливостей адиктивної поведінки підлітків із неповних сімей та її корекції ще не знайшли достатнього висвітлення. Слід відзначити також відсутність чітких критеріїв, за якими можна було б

оцінити рівень прояву адиктивної поведінки підлітків із неповної сім'ї та психологічні чинники, які її обумовлюють, а відтак і розробити ефективну програму психокорекції відповідно до психологічних особливостей адиктивної поведінки підлітків.

**Мета статті** – розкрити соціально-психологічні особливості адиктивної поведінки неповнолітніх з неповних сімей.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** На *першому етапі* емпіричного дослідження було проведено аналіз даних фокус-групового інтерв'ю, анкетування, документів, що дозволило виявити прояви адиктивної поведінки підлітків із неповних сімей. На основі групового інтерв'ю визначалися такі параметри, як соціальна активність, рівень інтеграції з середовищем, коло спілкування, наявність позитивних соціальних контактів, специфіка міжособистісних стосунків, ціннісних орієнтації, а також особливості самоствалення та емоційно-вольової сфери підлітків. Аналіз документів та анкетування дозволив отримати дані щодо успішності в навчанні, відомості про сім'ю та соматичний стан досліджуваних. Дані інтерв'ювання та аналізу документів надали можливість співставити суб'єктивне бачення досліджуваних і тих змінних, які були визначені за допомогою карти спостереження Д. Стотта й експертних оцінок за Л. Яссман, зокрема за шкалами: недовіра до нових людей, речей, ситуацій; депресія; тривожність; ворожість; асоціальність; емоційне напруження; соціально-психологічні контакти та особистісне реагування. Дані дисперсійного аналізу дозволили здійснити розподіл досліджуваних на групи відповідно до рівня прояву в них соціально дезадаптованої поведінки, а математична обробка цих даних за допомогою параметричного коефіцієнту t-критерію Стюдента надала можливість визначити суттєві відмінності у виділених групах за всіма шкалами, що дозволяє вважати їх належними до різних вибірок.

На 0 рівні були 18,7% соціально адаптованих підлітків (6,3% хлопців та 12,4% дівчат), у яких не відзначалися прояви адиктивної поведінки.

І рівень (низький) встановлений у 38,5% підлітків (16,2% хлопців та 22,3% дівчат) із неповних сімей, в яких наявні часті конфлікти між членами сім'ї, неузгодженість виховних впливів. Дітям доводиться пристосовуватися до різних вимог, внаслідок чого у них розвиваються брехливість, лицемірство, що заважає виробити правильну, стійку життєву позицію,

позбавляє їх моральних еталонів. Простежуються слабка самокритика, тривожність, невпевненість у собі та у своїх силах.

II рівень (середній) виявлений у 29,2% досліджуваних (16,7% хлопців та 12,5% дівчат) із сімей, в яких матеріальний достаток у поєднанні з низькою духовністю, відсутністю адекватних вимог до дитини, сприяли формуванню таких якостей як споживацтво, цинізм, агресія. Цінність людини, її гідність розглядаються такими підлітками залежно від матеріального стану, престижності статусу в суспільстві, а не від її моральних якостей. Вони відрізняються егоцентричністю, негативізмом, а рівень їхніх вимог до інших значно вищий, ніж до себе. Ставлення до школи негативне, є проблеми в навчанні та виражена недисциплінованість.

III рівень (високий) переважає у 13,6% підлітків (8,1% хлопців та 5,5% дівчат) із неповних сімей, де батьки не цікавляться дитиною, у їхніх проблемах намагаються звинуватити педагогів і самих дітей, знімаючи з себе відповідальність. Здебільшого поведінка підлітків не контролюється і вони легко потрапляють під негативний вплив, починаючи вживати алкоголь, токсичні і наркотичні речовини. У багатьох із них відсутні моральний ідеал та вимогливість до себе, яскраво виражені асоціальність, конфліктність, імпульсивність, впертість. Підлітки відрізняються негативним ставленням до навчання, а також вираженою протидією виховним впливам.

На *другому етапі* було визначено чинники адиктивної поведінки у визначених групах досліджуваних для урахування цих даних при побудові корекційної роботи. З цією метою проведено діагностику особистісних особливостей досліджуваних із визначенням їх соціометричного статусу та з'ясовано взаємозв'язок впливу сім'ї та дитячо-батьківських відносин із адиктивною поведінкою підлітків із неповних сімей.

Встановлено, що орієнтир на тип сформованого локусу контролю (як показника регулятивної функції самосвідомості) дозволяє передбачати прояви особистості в ситуаціях вибору, емоційної напруги, необхідності приймати рішення. В групі соціально адаптованих підлітків та досліджуваних із низьким рівнем прояву адиктивної поведінки переважає інтернальний локус контролю, який детермінує відповідальність за свої

вчинки, здатність прогнозувати наслідки своїх дій. Серед досліджуваних із середнім рівнем прояву адиктивної поведінки переважає екстернальний локус контролю ( $\varphi=1,67$ ;  $p\leq 0,05$ ). У групі досліджуваних з високим рівнем прояву адиктивної поведінки значно більше підлітків мають екстернальний локус контролю, тобто відповідальність за події переноситься ними на оточуючих, обставини, долю ( $\varphi=2,11$ ;  $p\leq 0,01$ ).

З'ясовано, що у досліджуваних із проявами адиктивної поведінки спотворене уявлення про ідеальний Я-образ, тобто вони взагалі не володіють адекватною ідеальною моделлю адаптивної особистості. Демонструючи явне підвищення показників за окремими октантами в Я-реальному, ці підлітки бачать власний шлях самовдосконалення через повну нівеліровку домінуючих і дезадаптивних рис (відображених у Я-реальному) у сполученні з надмірним підвищенням протилежного октанта в Я-ідеальному (за Т. Лірі), тобто у гіпертрофії відсутніх якостей, замість оптимального зниження домінуючого з оптимальним рівнем, – підвищення протилежних якостей (за відповідними октантами). Такі досліджувані переважали серед підлітків із середнім та високим рівнями прояву адиктивної поведінки ( $\varphi=1,61$ ;  $p\leq 0,06$ ).

При інтерпретації дискограми Т. Лірі враховувалась й сбалансованість двох протилежних векторів «домінування» – перші чотири октанти, і «пасивності» – протилежні чотири октанти. Так, у соціально адаптованих підлітків показники за III октантом виявилися на рівні 6-8 балів, що свідчило про щирість, безпосередність у поведінці і наполегливість у досягненні цілей; у соціально дезадаптованих досліджуваних цей показник виявився у підлітків із низьким рівнем прояву соціально дезадаптованої поведінки. Аналізуючи конформність досліджуваних враховувалися співвідношення показників за I і II октантом, які відображали такі параметри, як незалежність, наполегливість у відстоюванні власної точки зору, тенденції до лідерства і домінування, з показниками протилежних октантів (V і VI), які свідчили про підкорення, невпевненість у собі і конформність. Найбільша кількість таких досліджуваних серед підлітків із середнім та високим рівнями прояву соціально дезадаптованої поведінки. Це діти з нестійкими рисами, головною особливістю яких є несамостійність, залежність поведінки від позиції групи, схильність підкорятися зовнішнім соціальним впливам, здебільшого негативним ( $\varphi=1,68$ ;  $p\leq 0,02$ ).

Визначено, що підлітки з проявами адиктивної поведінки мали переважно низький соціометричний статус: «відторгнуті» та «ізолювані», серед яких були підлітки, які самі робили вибір, але їх не обирали, та діти, які самі не робили вибір і їх також не обирали. Категорія з нульовими соціометричними виборами в обидві сторони може свідчити про формування психологічного захисту від несприятливої ситуації.

Аналіз розподілу рівня тривожності відповідно до соціометричного статусу підлітків показав, що найбільша кількість досліджуваних має високий рівень тривожності. Встановлено статистично значущий зв'язок між низьким соціометричним статусом та високим рівнем тривожності ( $\chi^2 = 13,64$ ;  $p \leq 0,01$ ). Серед високотривожних низькостатусних підлітків виокремилися замкнуті, нерішучі діти, яким важко було вступити в контакт із оточуючими (здебільшого досліджувані з середнім та високим рівнями прояву адиктивної поведінки) та підлітки, які прагнули до домінування, у яких висока тривожність проявлялася в формі невмотивованої агресивності (переважно досліджувані з високим рівнем такого прояву). Виражений рівень тривожності у «відторгнутих» був пов'язаний з незадоволенням потреби в позитивній оцінці з боку оточуючих, а в «ізолюваних» – з розбіжністю між їх ставленням до самих себе та думкою їхньої референтної групи, очікуваннями від групи та наявною ситуацією. Констатовано, що «ізолювані» і «відторгнуті», які мали низький рівень тривожності, були орієнтовані на позашкільне середовище. Серед «ізолюваних» низький рівень тривожності спостерігався у підлітків, які не отримали соціометричні вибори в класі та не обирали самі, і був пов'язаний з формуванням психологічного захисту від несприятливої ситуації в класі. «Відторгнуті» з високим рівнем прояву адиктивної поведінки, які мали низький рівень тривожності, проявляли надмірну агресивність, демонстрували переважно негативне ставлення до класу.

Встановлено достовірний зв'язок між показниками сформованості властивостей суб'єкта спілкування (низька комунікативна активність досліджуваних, незадоволена потреба у спілкуванні, труднощі у налагодженні контактів з дорослими та однолітками), низьким соціометричним статусом та соціально дезадаптованою поведінкою підлітків ( $\chi^2=13,46$ ;  $p \leq 0,05$ ).



Розподіл самооцінки досліджуваних відповідно до соціометричного статусу показав, що підлітки зі статусною категорією «обираємі» мали адекватну самооцінку, тоді як інші мали неадекватну (завищену або занижену); «ізолювані» переважно мали занижену самооцінку; у «відторгнутих» іноді спостерігалася завищена самооцінка. Оцінки дитини референтною групою та самооцінка не співпадали майже у половині випадків. Серед зазначеної групи «відторгнутих» третина підлітків мали занижену самооцінку. Крім того, у 7,5 % досліджуваних самооцінка була несформована. Отже, виявлено статистично значущий зв'язок між адиктивною поведінкою підлітків із неповних сімей, їх низьким соціометричним статусом та неадекватною самооцінкою ( $\chi^2 = 11,64$  при  $p \leq 0,05$ ).

Дослідження взаємозв'язку впливу сім'ї та дитячо-батьківських відносин із адиктивною поведінкою підлітків показало, що у неповних сім'ях соціально адаптованих підлітків переважали така форма батьківського ставлення, як позитивний інтерес ( $\phi = 1,57$ ;  $p \leq 0,06$ ), що вказувало на зацікавленість у справах і планах підлітка, намагання допомогти йому, почуття поваги і гордості за дитину. В групах підлітків із адиктивною поведінкою виявлена перевага таких форм батьківського ставлення як директивність, ворожнеча, автономність та непослідовність ( $\phi = 2,07$ ;  $p \leq 0,01$ ).

З метою аналізу чинників, які вплинули на адиктивну поведінку підлітків із неповних сімей за допомогою візуального методу «кам'яний осип» були відібрані досліджувані з полярними проявами такої поведінки. Враховувалася нерівномірність характеру розподілу респондентів у групах та диференціація респондентів групи із середнім рівнем прояву адиктивної поведінки. За результатами цієї процедури виокремлено внутрішні (незбалансованість локусу контролю; дезінтеграція між потребою в досягненні головних життєвих цінностей та можливістю їх досягнення в реальності; суперечливість самооцінки; дисгармонійні емоційні стани (емоційна нестабільність, напруга, тривожність); несформованість навичок соціальної взаємодії) та зовнішні (дезадаптивні форми батьківського ставлення (директивність, ворожнеча, автономність, непослідовність); несприятливий психологічний клімат сім'ї, наявність конфліктів та напруженість між її членами; недостатня емоційна близькість з батьками та

дефіцит спілкування з ними, їх підтримки та захисту; психогенні травмуючі події (стресори); низький соціометричний статус) чинники адиктивної поведінки підлітків із неповних сімей.

**Висновки.** Визначено рівні прояву адиктивної поведінки підлітків з неповних сімей. Низький рівень виявлений у підлітків, яких відрізняли тривожність, невпевненість у собі та у своїх силах, слабка самокритика, а наявність частих конфліктів між членами сім'ї, неузгодженість виховних впливів в ній, заважали виробленню стійкої високоморальної життєвої позиції. Середній рівень встановлений у досліджуваних із неповних сімей, в яких матеріальний достаток у поєднанні з низькою духовністю, відсутністю адекватних вимог до дитини сприяли формуванню споживацтва. Підлітків відрізняли егоцентричність, негативізм; рівень вимог до оточуючих переважав натомість вимогливості до себе; простежувалися проблеми в навчанні та недисциплінованість. Високий рівень переважає у підлітків, в яких батько чи мати проявляли безвідповідальність та байдужість у ставленні до дитини. У досліджуваних виражені асоціальність, конфліктність, імпульсивність, впертість, а також виражена протидія виховним впливам.

Емпіричне вивчення психологічних особливостей адиктивної поведінки підлітків із неповних сімей дозволило визначити системоутворюючі внутрішні (незбалансованість локусу контролю; дезінтеграція між потребою в досягненні головних життєвих цінностей та можливістю їх досягнення в реальності; суперечливість самооцінки; дисгармонійні емоційні стани (емоційна нестабільність, напруга, тривожність); несформованість навичок соціальної взаємодії) та зовнішні (дезадаптивні форми батьківського ставлення (директивність, ворожнеча, автономність, непослідовність); несприятливий психологічний клімат сім'ї, наявність конфліктів та напруженість між її членами; недостатня емоційна близькість з батьками та дефіцит спілкування з ними, їх підтримки та захисту; психогенні травмуючі події (стресори); низький соціометричний статус) чинники такої поведінки.

### Література

1. Афанасьєва В. В. Вплив сім'ї та школи на девіантну поведінку підлітка. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2008. № 4. С. 43-51.

2. Балакірева О. М. Сім'я в структурі життєвих орієнтацій. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. С. 27–33.
3. Варій М. Й. Девіантна поведінка і депривація. *Психологія особистості*. К., 2008. С. 448-464.
4. Дронова О. С. Теоретико-прикладні засади профілактики та корекції агресивної поведінки неповнолітніх. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 57-60.
5. Завацька Н. Є. Особливості особистісної детермінації узалежненої поведінки підлітків та її корекція: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. К., 2002. 20 с.

### References

1. Afanaseva V. V. (2008). Vplyv simi ta shkoly na deviantnu povedinku pidlitka. *Sotsialna pedahohika: teoriia i praktyka*. № 4. S. 43-51. [in Ukrainian].
2. Balakirieva O. M. (2000). Simia v strukturі zhyttievykh oriientatsii. – К.: Ukrainyskyi in-t sotsialnykh doslidzhen. S. 27–33. [in Ukrainian].
3. Varii M. Y. (2008). Deviantna povedinka i deprivatsiia. *Psykhologhiia osobystosti*. K. S. 448-464. [in Ukrainian].
4. Dronova O. S. (2010). Teoretyko-prykladni zasady profilaktyky ta korektsii ahresyvnoi povedinky nepovnlitnikh. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota*. № 7. S. 57-60. [in Ukrainian].
5. Zavatska N. Ye. (2002). Osoblyvosti osobystisnoi determinatsii uzalezhenoi povedinky pidlitkiv ta yii korektsiia: avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk: 19.00.07. K. 20 s. [in Ukrainian].

**Чала Тетяна Іванівна** – аспірантка кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ УЧАСНИКІВ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ

**Мета статті** – теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні особливості захисної та копінг-поведінки осіб, що займають різні позиції в явищі булінгу. Основні **методи** дослідження: теоретичні (метод критичного аналізу, метод узагальнення, метод систематизації досліджуваної проблеми на основі осмислення періоджерел); емпіричні (тестування за методиками «Індекс життєвого стилю» Х. Келлермана та Р. Плутчика, «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса та С. Фолкмана.), методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента та  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смірнова). **Результати:** Найбільш достовірну різницю було отримано між показниками переслідувачів та спостерігачів за шкалою заміщення. Високу значущість мали відмінності між даними групами за шкалами регресії, проєкції та реактивного утворення. Окрім цього, у переслідувачів та спостерігачів значущою була різниця за шкалами пригнічення, компенсації та інтелектуалізації. Щодо інших груп, між жертвами та спостерігачами значуща різниця мала місце за шкалами пригнічення, регресії та заміщення; між переслідувачами та жертвами – за шкалами проєкції та заміщення. Після окремих захисних механізмів була досліджена також загальна напруженість захисту груп. За результатами дослідження найбільш достовірна різниця була отримана між групами переслідувачів та спостерігачів. Між групами жертв та спостерігачів різниця також достовірна, але вірогідність її нижча за першу. Найбільш достовірні відмінності характерні для груп переслідувачів та спостерігачів за шкалою конфронтації та за шкалою втечі-уникнення. Окрім цього, між даними групами були виявлені відмінності за шкалою дистанціювання. Щодо груп жертв та спостерігачів, значущі відмінності між ними були виявлені за шкалами конфронтації, дистанціювання, втечі-уникнення та планування

вирішення проблем. І нарешті, групи переслідувачів та жертв були найбільш схожі між собою за вибором стратегій поведінки. Відмінності у їх виборах були отримані лише за шкалою конфронтації. **Висновки:** Отже, узагальнення отриманих результатів свідчить про те, що у досліджуваних учасників булінгу, які займають різні позиції в цьому процесі, є суттєві відмінності. Ці відмінності торкаються особливостей психологічних захистів та копінг-стратегій, які використовують жертви, переслідувачі та спостерігачі булінгу.

**Ключові слова:** психологічний захист, копінг, булінг

**Постановка проблеми.** Проблема захисної та копінг-поведінки учасників шкільного булінгу в сучасній психології є вкрай актуальною. У зв'язку з наявною соціально-економічною та епідемічною ситуацією, втіленням в повсякденне життя людей суворих карантинних заходів спостерігається підвищення агресивних тенденцій в поведінці як дорослих, так і дітей. Дорослі часто не в змозі в достатній мірі навчити дітей конструктивним проявам агресії. Чинниками цього можуть виступати власні складні переживання, відсутність позитивного досвіду з дитинства, тощо. Невміння безпечно для себе та оточуючих виразити агресію впливає і на шкільну взаємодію дітей як основне джерело їх соціальної активності та може сприяти виникненню явища булінгу.

Булінг існує в колективах різного віку, проте саме для шкільного віку він є найбільш небезпечним. По-перше, це пов'язано з тим, що школярі не володіють достатніми навичками саморегуляції і внутрішнього контролю над власними почуттями та поведінковими імпульсами, а по-друге, стосунки в колективі мають особливо важливе значення для особистісного розвитку школярів, і прояви булінгу, які часто завдають психологічних травм особистості, можуть негативно вплинути на її подальший розвиток.

При виникненні складних життєвих ситуацій саме захисна та копінг-поведінка особистості можуть визначити спосіб її взаємодії з іншими. Тенденція до використання певних стратегій поведінки у процесі взаємодії школярів може бути значущою при займанні тієї або іншої позиції в явищі булінгу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вперше питання булінгу систематично стали вивчати у Скандинавії (Д. Олвеус, П.П. Хайнеманн, А. Пікас, Е. Роланд). Сьогодні шкільний булінг розглядають як сукупність соціальних, психологічних та педагогічних проблем, що стосуються процесу довготривалого фізичного та/або психічного насилля індивіда або групи по відношенню до іншого індивіда, який не має змоги захистити себе у даній ситуації (Лейн, 2001). Відзначають, що булінг являє собою груповий процес, у який включені не тільки агресор та жертва, але й увесь колектив (Березіна, Бовіна, 2013). Розглядають булінг як агресивну поведінку, що повторюється з певною періодичністю по відношенню до конкретного суб'єкта (Бочавер, Хломов, 2013). Спираючись на роботи Л. Кішлі, яка вважає суттєвою характеристикою даного явища образу почуттів людини та емоційне приниження, В.О. Стремецька та Г.О. Алексеєнко виділяють основні ознаки булінгу (Стремецька, Алексеєнко, 2014).

Серед чинників, за якими дитину можна віднести до групи ризику стати учасником шкільного булінгу, важливішими виявилися множинний стрес, провокуючі особливості жертви та стигматизація (Бердишев, Нечаєва, 2005). З огляду на це, на наш погляд, важливу роль у виборі позиції в процесі булінгу мають відігравати захисні механізми та копінг-стратегії його учасників. Нажаль, цей аспект залишається недостатньо дослідженим. Хоча і відомо, що основним психологічним призначенням копіngu є адаптація індивіда до вимог певної стресової ситуації й надання можливості опанувати її, послабити вимоги, уникнути або пристосуватись до них, знижуючи таким чином ступінь стресової дії даної ситуації (Родіна, 2013).

**Мета статті** – теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні особливості захисної та копінг-поведінки осіб, що займають різні позиції в явищі булінгу.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Для досягнення визначеної мети було використано такі методи дослідження: теоретичні (метод критичного аналізу, метод узагальнення, метод систематизації досліджуваної проблеми на основі осмислення першоджерел); емпіричні (тестування за методиками «Індекс життєвого стилю» Х. Келлермана та Р. Плутчика, «Способи копінг-поведінки» Р.

Лазаруса та С. Фолкмана), методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента та  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смірнова).

Дослідження проводилося на базі Одеського навчально-виховного комплексу №13. У дослідженні взяли участь 122 особи підліткового (64 хлопці та 58 дівчат).

У ході дослідження було сформовано три окремих вибірки, що відповідають трьом позиціям учнів у процесі шкільної травлі: «переслідувачі», «жертви» та «спостерігачі».

Вибірка переслідувачів містить 42 індивіди, з яких 24 чоловічої та 18 жіночої статі.

Вибірка жертв складається з 32 учнів, 16 чоловічої та 16 жіночої статі.

Вибірка спостерігачів налічує 48 учнів, 24 хлопців та 24 дівчат.

Прояви захисної поведінки учасників булінгу були досліджені на основі тестування учнів за методикою Келлермана-Плутчика «Індекс життєвого стилю».

Для підбору статистичного критерію, що відповідає особливостям дослідження, необхідно визначити наявність або відсутність нормального розподілу значень у вибірках. Розрахунки за критерієм Колмогорова-Смірнова у групах переслідувачів, жертв та спостерігачів за всіма шкалами тесту Келлермана-Плутчика  $p \geq 0,05$ , таким чином, значення розподілені нормально. Окрім цього, вибірки в нашому дослідженні є незалежними одна від одної, тобто результати групи переслідувачів не впливають на результати жертв і не залежать від них. Дана особливість характерна всім представленим групам.

Таким чином, зіставивши вищезазначені особливості вибірок, ми прийшли до висновку, що найбільш коректним є використання статистичного критерію Стьюдента, який позначається літерою «t».

Отримані результати порівняння за шкалами заперечення, пригнічення, регресія, компенсація, заміщення, інтелектуалізація та реактивне утворення, а також ступінь загальної напруженості захисних механізмів показали відсутність відмінностей у частоті використання даного механізму переслідувачами та жертвами.

Порівняння показників за шкалою Е методики, яка відображає вираженість механізму проєкції, продемонструвало, що показники групи

переслідувачів за даною шкалою достовірно вищі за показники групи жертв.

Таблиця 1

**Результати дослідження показників вибору захисних механізмів переслідувачами та жертвами**

| Типи захисних механізмів            | Переслідувачі |          | Жертви |          | t(p)  | P           |
|-------------------------------------|---------------|----------|--------|----------|-------|-------------|
|                                     | M             | $\sigma$ | M      | $\sigma$ |       |             |
| Заперечення (A)                     | 7,24          | 2,46     | 6,97   | 2,15     | 0,502 | $\geq 0,05$ |
| Пригнічення (B)                     | 6,12          | 1,88     | 6,25   | 2,06     | 0,281 | $\geq 0,05$ |
| Регресія (C)                        | 7,86          | 3,52     | 7,38   | 3,31     | 0,604 | $\geq 0,05$ |
| Компенсація (D)                     | 5,93          | 1,94     | 5,53   | 2,05     | 0,845 | $\geq 0,05$ |
| Проекція (E)                        | 9,69          | 1,99     | 8,41   | 2,73     | 2,242 | $\leq 0,05$ |
| Заміщення (F)                       | 8,74          | 2,35     | 7,31   | 2,71     | 2,369 | $\leq 0,05$ |
| Інтелектуалізація (G)               | 7,24          | 2,21     | 7,59   | 2,08     | 0,710 | $\geq 0,05$ |
| Реактивні утворення (H)             | 3,05          | 1,70     | 3,75   | 1,39     | 1,956 | $\geq 0,05$ |
| Загальна напруженість захисту (ЗНЗ) | 6,97          | 1,06     | 6,65   | 1,21     | 1,174 | $\geq 0,05$ |

Оскільки проекція передбачає перенесення власних негативних якостей або певних особливостей, що викликають надмірну тривогу, на оточуючих, можна зробити висновок про те, що переслідувачам у більшій мірі, ніж жертвам, властиво помилкове сприйняття власних особливостей як притаманних іншим учасникам, найчастіше жертвам, які більш включені у даний процес.

За шкалою B даної методики, що відповідає механізму пригнічення, існують значущі відмінності. Було виявлено, що жертви булінгу частіше використовують даний механізм, ніж спостерігачі, оскільки механізм витіснення допомагає їм уникнути травматичних



переживань, пов'язаних із насильницькими діями у процесі булінгу, які завдають сильний психологічний дискомфорт, викликають страх, тривогу, сором та інші нестерпні для них почуття.

Таблиця 2

**Результати дослідження показників вибору захисних механізмів жертвами та спостерігачами**

| Типи захисних механізмів            | Жертви |          | Спостерігачі |          | t(p)  | p           |
|-------------------------------------|--------|----------|--------------|----------|-------|-------------|
|                                     | M      | $\sigma$ | M            | $\sigma$ |       |             |
| Заперечення (A)                     | 6,97   | 2,15     | 7,29         | 2,57     | 0,609 | $\geq 0,05$ |
| Пригнічення (B)                     | 6,25   | 2,06     | 5,21         | 2,27     | 2,125 | $\leq 0,05$ |
| Регресія (C)                        | 7,38   | 3,31     | 5,65         | 2,79     | 2,434 | $\leq 0,05$ |
| Компенсація (D)                     | 5,53   | 2,05     | 4,92         | 1,76     | 1,390 | $\geq 0,05$ |
| Проекція (E)                        | 8,41   | 2,73     | 8,04         | 2,66     | 0,591 | $\geq 0,05$ |
| Заміщення (F)                       | 7,31   | 2,71     | 5,83         | 3,14     | 2,238 | $\leq 0,05$ |
| Інтелектуалізація (G)               | 7,59   | 2,08     | 8,06         | 1,54     | 1,093 | $\geq 0,05$ |
| Реактивні утворення (H)             | 3,75   | 1,39     | 3,94         | 1,41     | 0,588 | $\geq 0,05$ |
| Загальна напруженість захисту (ЗНЗ) | 6,65   | 1,21     | 6,12         | 1,10     | 2,015 | $\leq 0,05$ |

Різниця у показниках груп за шкалою С відповідно до механізму регресії також є значущою. Тобто вираженість регресивних тенденцій жертв достовірно вища. Регресія безпосередньо пов'язана з незрілими формами реагування на прояви булінгу з боку жертв (образа, плач, видима беззахисність та інш.), що підвищує їх вiктимність і викликає підвищену увагу переслідувачів до себе.

Щодо механізму заміщення, представленого шкалою F, відмінності у показниках груп є значущими. Інакше кажучи, вираженість механізму заміщення у жертв є значно вищою, ніж у спостерігачів. Як

було сказано раніше, у процесі булінгу жертви є більш слабкими порівняно з іншими підлітками, у зв'язку з чим вони не мають змоги виплеснути внутрішню агресію, отриману під час принижень з боку переслідувачів.

Дослідивши загальну напруженість захисту у жертв та спостерігачів, ми можемо зробити висновок про те, що ступінь ЗНЗ групи жертв є достовірно вищим. У першу чергу це пов'язано з розподілом ролей у процесі булінгу. Роль жертви є більш активною порівняно зі спостерігачем.

За іншими шкалами значущі відмінності між групами не знайдені.

*Таблиця 3*

**Результати дослідження показників вибору захисних механізмів переслідувачами та спостерігачами**

| Типи захисних механізмів            | Переслідувачі |          | Спостерігачі |          | t(p)  | p              |
|-------------------------------------|---------------|----------|--------------|----------|-------|----------------|
|                                     | M             | $\sigma$ | M            | $\sigma$ |       |                |
| Заперечення (А)                     | 7,24          | 2,46     | 7,29         | 2,57     | 0,101 | $\geq 0,05$    |
| Пригнічення (В)                     | 6,12          | 1,88     | 5,21         | 2,57     | 2,083 | $\leq 0,05$    |
| Регресія (С)                        | 7,86          | 3,52     | 5,65         | 2,79     | 3,266 | $\leq 0,01$    |
| Компенсація (D)                     | 5,93          | 1,94     | 4,92         | 1,76     | 2,575 | $\leq 0,05$    |
| Проекція (Е)                        | 9,69          | 1,99     | 8,04         | 2,66     | 3,353 | $\leq 0,01$    |
| Заміщення (F)                       | 8,74          | 2,35     | 5,83         | 3,14     | 5,002 | $\leq 0,00001$ |
| Інтелектуалізація (G)               | 7,24          | 2,21     | 8,06         | 1,54     | 2,029 | $\leq 0,05$    |
| Реактивні утворення (H)             | 3,05          | 1,70     | 3,94         | 1,41     | 2,688 | $\leq 0,01$    |
| Загальна напруженість захисту (ЗНЗ) | 6,97          | 1,06     | 6,12         | 1,10     | 3,745 | $\leq 0,001$   |

За шкалою А, що відповідає механізму заперечення значущих відмінностей не знайдено.

За шкалою В, що відповідає механізму пригнічення, існують значущі відмінності, а саме, у групи переслідувачів даний механізм захисту виражений яскравіше, ніж у групи спостерігачів булінгу. За шкалою С існують значущі відмінності між групами. Тобто переслідувачі більш схильні до використання регресії як способу психологічного захисту.

Наявність значущих відмінностей за шкалою D свідчить про те, що переслідувачам більш характерне використання механізму компенсації.

Механізм проєкції, аналогічно до попереднього, є більш характерним для переслідувачів, ніж для спостерігачів, проте в даному випадку значущість різниці є більш високою. Таким чином, переслідувачі значно більш схильні до приписування іншим людям власних негативних якостей, почуттів тощо.

Найбільш високо значущі відмінності у даних груп були отримані за механізмом заміщення. Це означає, що схильність до відреагування негативних емоцій шляхом їх перенапряження на менш небезпечні або більш доступні об'єкти у переслідувачів розвинена набагато більше, ніж у спостерігачів.

Механізм інтелектуалізації, на відміну від попереднього, в більшій мірі представлений у групи спостерігачів. Даний механізм захисту відповідає за припинення переживань за допомогою логічних установок, які насправді не відповідають реальності.

Ступінь реактивних утворень є значно більш високим у групи спостерігачів.

За показниками загальної напруженості захисних механізмів були виявлені високо значущі відмінності між групами переслідувачів та спостерігачів, а саме – у переслідувачів напруженість захисту виражена значно сильніше.

Для визначення особливостей копінг-поведінки учасників булінгу було використано методика: «Способи копінг-поведінки» (Р. Лазарус, С. Фолкман). Автори виділяють 8 видів копінг-поведінки особистості, такі як конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної

підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблем, позитивна переоцінка. Проведемо послідовне порівняння показників за усіма типами стратегій, перевіривши їх для більшої достовірності у Т-бали за вказівкою авторів.

У вибірках переслідувачів, жертв та спостерігачів за методикою «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса та С. Фолкмана значення розподілені нормально. Таким чином, для даної методики використання t-критерію Стьюдента є доцільним.

Таблиця 4

Результати дослідження показників вибору копінг-механізмів переслідувачами та жертвами

| Типи копінг-стратегій        | Переслідувачі |          | Жертви |          | t(p)  | p           |
|------------------------------|---------------|----------|--------|----------|-------|-------------|
|                              | М             | $\sigma$ | М      | $\sigma$ |       |             |
| Конфронтаційний копінг       | 59,38         | 11,53    | 54,25  | 10,10    | 2,035 | $\leq 0,05$ |
| Дистанціювання               | 55,64         | 9,43     | 55,75  | 9,19     | 0,049 | $\geq 0,05$ |
| Самоконтроль                 | 47,05         | 10,67    | 46,41  | 9,52     | 0,272 | $\geq 0,05$ |
| Пошук соціальної підтримки   | 45,52         | 9,72     | 44,63  | 11,83    | 0,349 | $\geq 0,05$ |
| Прийняття відповідальності   | 50,21         | 11,06    | 49,81  | 9,66     | 0,166 | $\geq 0,05$ |
| Втеча-уникнення              | 56,43         | 10,16    | 55,31  | 9,37     | 0,489 | $\geq 0,05$ |
| Планування вирішення проблем | 51,71         | 11,59    | 48,97  | 9,09     | 1,142 | $\geq 0,05$ |
| Позитивна переоцінка         | 50,60         | 10,51    | 50,84  | 9,21     | 0,108 | $\geq 0,05$ |

За результати статистичного аналізу, рівень використання конфронтаційного копіngu переслідувачами значно вищий за рівень жертв. Це пояснюється в першу чергу активною агресивною позицією

переслідувачів, оскільки агресія є основною складовою процесу булінгу взагалі. Використання конфронтації жертвами відбувається в меншій мірі, що обґрунтовується їх більш слабкою позицією порівняно з агресорами.

За іншими шкалами відмінності між групами переслідувачів та жертв не виявлені.

Таблиця 5

**Результати дослідження показників вибору копінг-механізмів жертвами та спостерігачами**

| Типи копінг-стратегій        | Жертви |       | Спостерігачі |       | t(p)  | p      |
|------------------------------|--------|-------|--------------|-------|-------|--------|
|                              | М      | σ     | М            | σ     |       |        |
| Конфронтаційний копінг       | 54,25  | 10,10 | 49,75        | 8,74  | 2,058 | ≤ 0,05 |
| Дистанціювання               | 55,75  | 9,19  | 59,83        | 8,18  | 2,034 | ≤ 0,05 |
| Самоконтроль                 | 46,41  | 9,52  | 48,42        | 11,57 | 0,848 | ≥ 0,05 |
| Пошук соціальної підтримки   | 44,63  | 11,83 | 45,42        | 8,91  | 0,323 | ≥ 0,05 |
| Прийняття відповідальності   | 49,81  | 9,66  | 50,50        | 8,80  | 0,323 | ≥ 0,05 |
| Втеча-уникнення              | 55,31  | 9,37  | 50,90        | 9,53  | 2,052 | ≤ 0,05 |
| Планування вирішення проблем | 48,97  | 9,09  | 52,94        | 7,40  | 2,057 | ≤ 0,05 |
| Позитивна переоцінка         | 50,84  | 9,21  | 52,96        | 9,54  | 0,992 | ≥ 0,05 |

Частота використання стратегії конфронтації групою жертв, за результатами дослідження, значно вища за частоту використання даної стратегії спостерігачами.

Окрім конфронтації, були виявлені достовірні відмінності за стратегією дистанціювання, а саме збільшення частоти її використання групою спостерігачів порівняно із жертвами.

За стратегією прийняття відповідальності, стратегією самоконтролю, стратегією пошуку підтримки, стратегією позитивної переоцінки значущих відмінностей виявлено не було.

Рівень вираженості стратегії втечі-уникнення у групи спостерігачів значно нижчий за рівень її вираженості у жертв.

Стратегія планування вирішення проблем, за статистичним аналізом, більш характерна саме для спостерігачів.

*Таблиця 6*

**Результати дослідження показників вибору копінг-механізмів переслідувачами та спостерігачами**

| Типи копінг-стратегій        | Переслідувачі |       | Спостерігачі |       | t(p)  | p       |
|------------------------------|---------------|-------|--------------|-------|-------|---------|
|                              | М             | σ     | М            | σ     |       |         |
| Конфронтаційний копінг       | 59,38         | 11,53 | 49,75        | 8,74  | 4,416 | ≤ 0,001 |
| Дистанціювання               | 55,64         | 9,43  | 59,83        | 8,18  | 2,236 | ≤ 0,05  |
| Самоконтроль                 | 47,05         | 10,67 | 48,42        | 11,57 | 0,584 | ≥ 0,05  |
| Пошук соціальної підтримки   | 45,52         | 9,72  | 45,42        | 8,91  | 0,054 | ≥ 0,05  |
| Прийняття відповідальності   | 50,21         | 11,06 | 50,50        | 8,80  | 0,134 | ≥ 0,05  |
| Втеча-уникнення              | 56,43         | 10,16 | 50,90        | 9,53  | 2,653 | ≤ 0,01  |
| Планування вирішення проблем | 51,71         | 11,59 | 52,94        | 7,40  | 0,587 | ≥ 0,05  |
| Позитивна переоцінка         | 50,60         | 10,51 | 52,96        | 9,54  | 1,111 | ≥ 0,05  |

Найбільш значущу різницю у вираженні конфронтації можна побачити між групами переслідувачів та спостерігачів.

Показники виборів за стратегією дистанціювання, навпаки, достовірно вищі у спостерігачів порівняно з групою переслідувачів.

Щодо стратегії втечі-уникнення, відмінності у її використанні є високо значущими. Тобто подібний спосіб подолання копінгу набагато частіше використовується переслідувачами, ніж спостерігачами булінгу.

Відмінності у показниках за стратегією самоконтролю, стратегією пошуку соціальної підтримки, стратегією прийняття відповідальності, стратегією планування вирішення проблем, стратегією позитивної переоцінки у груп переслідувачів та спостерігачів відсутні.

**Висновки.** Досліджено взаємозв'язок захисної та копінг-поведінки особи з її позицією в явищі булінгу. Вибірка досліджуваних була диференційована на три групи: переслідувачів, жертв та спостерігачів булінгу. За допомогою статистичного аналізу були виявлені особливості захисної та копінг-поведінки кожної з груп.

Так, у переслідувачів найбільш вираженим серед захисних механізмів є заміщення, тобто спрямування агресії на об'єкти, які не є безпосередньою причиною її появи (у даному випадку – на жертв як на більш слабку категорію порівняно з іншими). Окрім того, вони схильні до регресії, тобто дитячої, незрілої поведінки, проєкції власних агресивних спонукань на інших, та в меншій мірі – до пригнічення й компенсації. Навпаки, менша вираженість порівняно з іншими групами була отримана за механізмами інтелектуалізації та реактивного утворення. Загальна напруженість захисту переслідувачів більша, ніж у спостерігачів, але співпадає з напруженістю жертв. Серед копінг-стратегій для даної групи характерне використання конфронтації, тобто агресивної активності щодо інших членів групи, втечі-уникнення, що може бути пов'язано з відмовою від сприйняття власних дій як насильницьких або з регресивними психічними механізмами. Окрім цього, у їх поведінці присутня спрямованість на вирішення актуальної проблеми різними шляхами.

Жертви булінгу користуються насамперед такими механізмами захисту як пригнічення, або витіснення неприйнятних почуттів, регресія та заміщення (останній механізм виражений у більшій мірі, ніж у

спостерігачів, але менше за переслідувачів). Щодо загальної напруженості механізмів, вона співпадає з групою переслідувачів і відповідно є вищою за спостерігачів, оскільки активне включення в ситуацію булінгу, яка є потенційно небезпечною та має високий ризик травматизації особистості, потребує залучення більш сильних способів захисту. У виборі копінг-стратегій жертви переважно орієнтуються на такі стратегії як уникнення, а також конфронтація (яка, проте, має нижчий рівень вираженості, ніж у переслідувачів). У той же час вони не схильні до використання стратегій вирішення проблем, планування дій із подолання труднощів, дистанціювання.

У групи спостерігачів найбільш вираженими є механізми інтелектуалізації, тобто заміни реальних почуттів логічними осмисленнями, та реактивного утворення, інакше кажучи, «перевертання» цінностей, прагнень і трансформація внутрішніх імпульсів, протилежних тим, що реально існують. Порівняно з іншими групами спостерігачі менш схильні до використання механізмів заміщення, проєкції, пригнічення, компенсації та регресії. Слід також відмітити, що загальний рівень напруженості їх системи захисту є меншим за переслідувачів та жертв, оскільки спостерігачі виконують пасивну роль у процесі булінгу й зіткнення із травматичними його аспектами відбувається в меншій мірі. У копінг-поведінці даної групи переважають стратегії планування, вирішення проблем у широкому сенсі та дистанціювання від стресової ситуації. Спостерігачі менш схильні за інші групи до конфронтації та уникнення проблем.

Таким чином, можна зробити висновок про наявність відмінностей у функціонуванні захисних та копінг-механізмів між різними групами учасників процесу булінгу. Проте в ході дослідження було виявлено багато питань, які супроводжують тему подолання стресу в явищі булінгу, але на даний момент не являються до кінця розкритими, що є підґрунтям для подальших досліджень у даній сфері.

### **Література**

1. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. СПб., 2005. 240 с.



2. Березина Е.Б., Бовина И.Б. Насилие в школе: социально-психологические объяснения и рекомендации. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 6. С. 37-47.

3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. – 2013. Т. 10, № 3. С. 149-160.

4. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 240-274.

5. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.01. К., 2013. 504 с.

6. Стремецька В.О., Алексеєнко Г.О. Булінг у підліткових шкільних колективах. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 31. С. 177-179.

### References

1. Berdyshev I.S., Nechaeva M.G. (2005), *Mediko-psihologicheskie posledstviya zhestokogo obrashhenija v detskoj srede. Voprosy diagnostiki i profilaktiki. Prakticheskoe posobie dlja vrachej i social'nyh rabotnikov* [Medico-psychological consequences of child abuse. Questions of diagnostics and prevention. A practical guide for doctors and social workers] SPb [in Russian].

2. Berezina E.B., Bovina I.B. (2013) Nasilie v shkole: social'no-psihologicheskie ob'jasnenija i rekomendacii [School Violence: Socio-Psychological Explanations and Recommendations] - *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie - Psychological Science and Education*, 6, 37-47 [in Russian].

3. Bochaver A.A., Hlomov K.D. (2013) Bulling kak ob'ekt issledovanij i kul'turnyj fenomen [Bullying as an object of research and a cultural phenomenon] - *Psihologija. Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki - Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, T. 10, 3, 149-160. [in Russian].

4. Lein D.A. (2003) *Shkol'naja travlja (bullying)* [School bullying (bullying)] - *Detskaja i podrostkovaja psihoterapija* / Pod red. Devida Leina i Andrew Millera, SPb.: Piter, 240-274. [in Russian].

5. Rodina N.V. (2013) *Psykhohohiia kopinh-povedinky: systemne modeliuvannia* [Psychology of coping behavior: system modeling]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora psykhol. nauk: 19.00.01 – Zahalna psykhohohiia; istoriia psykhohohii, Kyiv, 504. [in Ukrainian].

6. Stremetska V.O., Aliksieienko H.O. Bulinh u pidlitkovykh shkilnykh kolektyvakh [Bullying in teenage school groups] - *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria: Pedahohika. Sotsialna robota - Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, Vyp. 31, 177-179. [in Ukrainian].

**Chacko S.**

**Yaroshevska O.**

## **PSYCHOLOGICAL PROTECTIONS AND COPING STRATEGIES OF SCHOOL BULLYING PARTICIPANTS**

*The purpose of the article is to theoretically study and empirically investigate the psychological features of protective and coping behavior of persons occupying different positions in the phenomenon of bullying. The main research methods: theoretical (method of critical analysis, method of generalization, method of systematization of the researched problem on the basis of comprehension of primary sources); empirical (testing according to the methods of "Lifestyle Index" by H. Kellerman and R. Plutchik, "Methods of coping behavior" by R. Lazarus and S. Folkman,), methods of mathematical statistics (Student's t-test and Kolmogorov-Smirnov  $\lambda$  test). Results: The most significant difference was obtained between the indicators of persecutors and observers on the substitution scale. The differences between these groups on the scales of regression, projection and reactive formation were of great importance. In addition, persecutors and observers had significant differences in the scales of oppression, compensation, and intellectualization. For other groups, there was a significant difference between victims and observers on the scales of suppression, regression and substitution; between persecutors and victims - on the scales of projection and substitution. After some protective mechanisms, the general tension of group protection was also investigated. According to the results of the study, the most significant difference was obtained between the groups of persecutors and observers. The difference between the groups of victims and observers is also significant, but*

*the probability is lower than the first. The most significant differences are characteristic of groups of persecutors and observers on the scale of confrontation and on the scale of escape-avoidance. In addition, differences in the distance scale were found between these groups. Regarding the groups of victims and observers, significant differences between them were found on the scales of confrontation, distancing, escape-avoidance and problem-solving planning. Finally, groups of persecutors and victims were most similar in their choice of behavioral strategies. Differences in their elections were obtained only on the scale of confrontation. **Conclusions:** Thus, the generalization of the obtained results indicates that the studied bowling participants, who occupy different positions in this process, have significant differences. These differences concern the characteristics of psychological protections and coping strategies used by victims, persecutors and bowling observers.*

**Keywords:** *psychological protection, coping, bullying*

**Чачко Світлана Леонідівна** – доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, кандидат психологічних наук, доцент

**Ярошевська Олександра Борисівна** – бакалавр психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ БАЗОВИХ ПЕРЕКОНАНЬ ІЗ ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ**

**Мета.** У статті розглядається дослідження, присвячене вивченню взаємозв'язку базових переконань із благополуччям особистості на тлі карантинних обмежень. Метою роботи є виявлення особливостей взаємозалежності базових переконань і психологічного благополуччя особистості; визначення особливостей прояву аспектів і компонентів благополуччя під впливом карантину і карантинних обмежень.

**Методи.** Дослідження було проведено шляхом письмового групового опитування. У ході проведення тестування використовувався наступний інструментарій: Шкала базових переконань Р. Янов-Бульмана; Методика діагностики суб'єктивного благополуччя особистості Р.М. Шаміонова, Т.В. Бескової; Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф; отримані результати дослідження було проаналізовано за допомогою методів статистичної обробки.

**Результати.** Проведене дослідження дало змогу встановити, що особливості впливу карантину на життєдіяльність обумовлюють різний рівень емоційного і екзистенційно-діяльнісного благополуччя, визначають прояв таких компонентів психологічного благополуччя, як управління середовищем і самоприйняття. Оцінка впливу карантину на власну життєдіяльність як позитивного або нейтрального явища пов'язана із вищими показниками психологічного благополуччя; констатація негативного впливу карантину на своє життя пов'язана із нижчими показниками благополуччя особистості.

Було визначено залежність рівня психологічного благополуччя, різних його аспектів і компонент в залежності від наявних у особистості базових переконань. Переконання у загальній доброзичливості світу і доброті людей, осмисленості світу і

переконання у власній самоцінності були визнані сприятливими чинниками благополуччя особистості. Підтверджено наявність залежності між переконанням у доброзичливості світу із емоційним благополуччям і встановленням позитивних відносин з іншими; взаємозв'язку між осмисленістю світу із екзистенційно-діяльним благополуччям і особистісним ростом; а також констатовано взаємозалежність між переконанням самоцінності, самоприйняттям, тенденцією до управління оточенням і різними аспектами благополуччя.

**Висновки.** Було зроблено висновок, що базові переконання, а саме переконання в доброзичливості світу, осмисленості світу і самоцінності, в достатній мірі обумовлюють рівень психологічного благополуччя, мають позитивний взаємозв'язок із різними аспектами і структурними компонентами психологічного благополуччя. Карантин можна вважати значимим чинником психологічного благополуччя: вищі показники благополуччя спостерігаються у осіб, які відмічають позитивний або нейтральний вплив карантину на свою життєдіяльність.

**Ключові слова:** доброзичливість світу, осмисленість світу, самоцінність, аспекти благополуччя, карантин, пандемія.

**Постановка проблеми.** Особистісним критерієм, завдяки якому можна оцінити ступінь задоволеності людини своїм життям і самим собою, повноту її функціонування і ставлення до різних аспектів такого функціонування є психологічне благополуччя особистості. Важливе значення психологічного благополуччя в контексті постійних соціальних змін і викликів неможливо переоцінити, отождивлення як особистісних передумов благополуччя особистості, так і зовнішніх, ситуаційних значущих стосовно рівня психологічного благополуччя чинників можна вважати одним із першочергових завдань як теоретичних, так і прикладних досліджень в лоні психологічної науки.

Психологічне благополуччя може бути обумовлене як внутрішніми, особистісними предикторами, так і різноманітними зовнішніми чинниками, мінливими умовами життя тощо. Для більш повного і всеосяжного аналізу чинників рівня благополуччя особистості слід зважати на наявність як внутрішніх, так і зовнішніх його передумов.

У даному дослідженні внутрішнім чинником, який має забезпечувати більш-менш сталий рівень благополуччя навіть за умови життєвих змін було вирішено вважати базові переконання особистості, а визначним в наш час зовнішнім чинником, який вплинув на зміну життєвого ладу багатьох людей і мав значною мірою вплинути на переживання благополуччя – карантин (карантинні обмеження), впроваджений в Україні з метою запобігання розповсюдження вірусу COVID19.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Найбільш повно і детально феномен психологічного благополуччя було розглянуто в рамках шестикомпонентної теорії К. Ріфф. Автор даної концепції розглядає явище благополуччя крізь призму його шести основних компонентів: самоприйняття, позитивні відносини з оточуючими, автономію, управління навколишнім середовищем (компетентність), мету (ціль) в житті, особистісний ріст (Ріфф, Кейс, 1995: 719 –727).

Визнаючи усі переваги шестикомпонентної концепції, ми вимушені констатувати також деякі її обмеження для науковця при використанні у власних дослідженнях, а саме: відсутність повної картини благополуччя особистості (виділені компоненти психологічного благополуччя в повній мірі відображають особливості позитивного функціонування особистості, однак не дають усієї повноти інформації про відчуття задоволеності людиною своїм буттям); повне ігнорування гедоністичної складової благополуччя. В якості другої концепції, яка складає основу нашого дослідження, було вирішено розглядати п'ятифакторну структуру суб'єктивного благополуччя, запропоновану Р.М. Шаміоновим і Т.В. Бесковою. В результаті теоретичного й емпіричного дослідження, авторами було виокремлено наступні компоненти (сторони) благополуччя: 1. емоційне благополуччя; 2. екзистенційно-діяльнісне благополуччя; 3. его-благополуччя; 4. гедоністичне благополуччя; 5. соціально-нормативне благополуччя (Шаміонов, Бескова, 2018).

Як можна побачити, концепція К. Ріфф і п'ятифакторна структура благополуччя Р.М. Шаміонова, Т.В. Бескової не суперечать одна одній і можуть співіснувати в рамках одного теоретичного конструкту явища психологічного благополуччя особистості: компоненти, виділені К. Ріфф, є структурними компонентами

благополуччя; компоненти благополуччя, запропоновані Р.М. Шаміоновим і Т.В. Бесковою, є різними сторонами, боками або сферами благополуччя особистості.

Слід зазначити, що базові переконання в даному дослідженні розглядаються не як ізольований феномен, вплив якого на благополуччя ми маємо на меті визначити, а як компонент світогляду особистості, його когнітивна (і частково – установча) складова. Саме явище світогляду в психологічній науці визначають як систему узагальнених поглядів на природу і суспільство, на місце людини в ньому, загальні закономірності функціонування реального та ідеального світу, на ставлення людей до навколишньої дійсності і себе, а також зумовлені цими поглядами переконання, ідеали і принципи пізнання (Кузнецов, 2019: 41–48). Аналіз праць науковців, які займалися визначенням феномену світогляду, дає змогу відмітити керівну роль переконань особистості в структурі індивідуального світогляду, нарівні з іншими його елементами: когнітивний, емотивний, установчий складові (Хмелько В.Є.); змістовний (який представлений базовими переконаннями особистості), ціннісний, структурний і функціональний аспекти (Леонтьєв Д.О.); метафізика, стосунки з групою, ставлення до авторитету, локус відповідальності, суб'єктність, мінливість як компоненти світогляду (М. Колтко-Рівера); світопереконання, «я-розуміння», ставлення до себе і навколишнього світу (Кривега Л.Д.) (Хмелько, 1972: 30-38; Колтко-Рівера, 2004: 3–58; Леонтьєв, 2004; Кривега, 1998).

Інший аспект нашого дослідження пов'язаний із особливостями переживання психологічного благополуччя на фоні карантину 2019-2020 років. У публікаціях за цією актуальною тематикою приділялася увага: вивченню особливостей тривожно-фобічних розладів в умовах пандемії і важливості своєчасної діагностики подібних розладів з метою забезпечення психологічного здоров'я населення (Юрьєва, Шустерман, 2020: 5–10), визначенню особливостей психічного здоров'я в період пандемії COVID-19, а саме особливостей переживання психологічної кризи та тривожних розладів (Чабан, Хаустова, 2020: 26–36); було приділено увагу аналізу відмінностей у переживанні почуття щастя у період COVID-19 (а саме таких аспектів щастя, як: стан фізичного, психологічного, духовного благополуччя; комфорт і безпека;

трансцендентне переживання; почуттєва орієнтація на майбутнє), проаналізовано наявність залежності між почуттям щастя та тісними емоційними стосунками і рівнем соціальної активності (стійкі тривалі стосунки і наявність соціальної активності позитивно пов'язані із переживанням щастя) (Литвинчук, Можаровська, 2020: 47-57). Окрім визначення особливостей переживання тривоги в умовах пандемії, було приділено значну увагу і аналізу чинників, які можуть послаблювати або провокувати виникнення тривожних станів: проживання в міських районах, проживання разом з родичами і наявність постійного доходу у сім'ї було визнано захисними факторами для студентів коледжів проти переживань тривоги під час спалаху COVID-19, тоді як наявність родича чи знайомого, інфікованого COVID-19, а також проблеми, пов'язані із економічним благополуччям і академічною успішністю студентів було визнано факторами ризику виникнення тривоги (Цао, Фанг, Хоу, Хань, Сю, Донг, Чжен, 2020: 112-934).

Також в останніх дослідженнях було виявлено, що високий рівень впливу ситуації з коронавірусом на психологічне благополуччя може проявлятися: у схильності до переживання астеничних емоцій, депресивних станів та використання способів подолання стресу, заснованих на уникненні та соціальному відволіканні; у зростанні тривожності та зниженому рівні психологічного благополуччя (Тітов, Тітова, Седих, Giacomuzzi, Ertl, Rabe, 2020: 55-76).

Важливим завданням психології здоров'я було визнано проведення досліджень, пов'язаних із організаційною, економічною психологією і в сфері здійснення психологічної допомоги та психологічного навчання персоналу в організації в умовах пандемії COVID-19, які б дали змогу визначити основні напрямки організації діяльності працівників в період пандемії (Максименко, Карамушка, Креденцер, 2020: 11-14).

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

**Вступ.** Актуальність даного дослідження полягає, по-перше, у різносторонньому визначенні можливих чинників психологічного благополуччя, як в аналізі його внутрішньоособистісних передумов, так і в розгляді в якості предиктора зміни рівня благополуччя зовнішніх соціальних змін, які призводять до зміни життєвого стилю; по-друге,



комплексність дослідження явища психологічного благополуччя в даному дослідженні забезпечується розглядом як його структурних компонентів, так і різних сторін, аспектів благополуччя особистості; потреба, актуальність і новизна дослідження обумовлені дослідженням психологічного благополуччя в умовах карантину і пов'язаних із ним соціальних обмежень, які діють в Україні з метою запобігання розповсюдження вірусу COVID19 вже багато місяців поспіль і встигли значно вплинути на основи звичного соціального функціонування. Соціальна затребуваність і актуальність досліджень зазначеної тематики в наш час видається нам несуперечною.

**Методологія та методи.** Об'єктом дослідження є психологічне благополуччя; предметом даного дослідження є особливості взаємозв'язку базових переконань із психологічним благополуччям в період карантинних обмежень. Метою роботи є виявлення особливостей взаємопов'язаності базових переконань із компонентами і аспектами психологічного благополуччя в період карантину. Основними задачами статті є:

1. Розкрити особливості взаємозв'язку базових переконань із структурними компонентами психологічного благополуччя особистості;
2. Виявити характер взаємопов'язаності базових переконань із основними аспектами благополуччя особистості;
3. З'ясувати особливості психологічного благополуччя та базових переконань в залежності від чинника впливу карантину на життя індивіда.

Дослідницьке припущення полягає в тому, що базові переконання (добррозичливість світу, осмисленість світу, переконання самоцінності) обумовлюють рівень благополуччя особистості. Згідно із дослідницькою гіпотезою, особи, які переконані в загальній доброзичливості й осмисленості світу і не сумніваються у власній самоцінності, матимуть вищі показники суб'єктивного благополуччя (базові переконання позитивно корелюватимуть із усіма аспектами суб'єктивного благополуччя). Також передбачається наявність позитивного кореляційного зв'язку між переконанням у доброзичливості світу і позитивними відносинами з іншими (як компонентом психологічного благополуччя); наявність значущого взаємозв'язку між переконаністю в

осмисленості світу і особистісним ростом (осмисленість світу можна розглядати як імпульс до тенденції особистісного зростання); взаємозв'язку між переконаністю у власній самоцінності із самоприйняттям як важливим компонентом благополуччя особистості.

Припускається наявність залежності психологічного благополуччя особистості від чинника карантину (в залежності від того, які зміни спричинив карантин у житті людини – позитивні, негативні чи нейтральні). Одне із завдань дослідження – перевірити припущення про те, що у групах осіб, які оцінюють вплив карантину на власне життя як негативний, буде нижчий рівень емоційного і гедоністичного благополуччя ніж у тих, які оцінили вплив карантину на власне життя як позитивний або нейтральний.

Таким чином, в дослідженні розглядається дія обраних чинників психологічного благополуччя: внутрішнього, особистісного (базових переконань особистості), і зовнішнього впливу – карантинних обмежень періоду 2019-2020 років, які призвели до зміни стилю життя значної частини населення нашої країни.

Дослідження було проведено шляхом письмового групового опитування респондентів (використання платформи «Google форми»). Емпірична частина дослідження включала наступний тестовий інструментарій: Шкала базових переконань Р. Янов-Бульмана (Падун, Котельнікова, 2007); Методика діагностики суб'єктивного благополуччя особистості Р.М. Шаміонова, Т.В. Бескової (Шаміонов, Бескова, 2018); Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (Шевеленкова, Фесенко, 2005: 95–129); кількісна обробка даних була здійснена за допомогою методів статистичної обробки – кореляційного аналізу, використання непараметричного критерію Н-Краскала-Уолеса, порівняння середніх значень (SPSS 21.0).

Одразу слід зазначити, що використання під час опитування одразу двох методик для вимірювання благополуччя обумовлена дослідницькими завданнями: Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф дозволяє нам виміряти ступінь вираженості у респондентів основних компонентів психологічного благополуччя; з іншого боку, «Методика діагностики суб'єктивного благополуччя особистості» Р.М. Шаміонова, Т.В. Бескової дозволяє не тільки виявити загальний

рівень суб'єктивного благополуччя, але і виміряти вираженість різних аспектів благополуччя (або сторін, боків благополуччя, згідно із визначенням авторів). Аналіз даних одразу за результатами означених двох опитувальників має сприяти більш повному і всеосяжному розгляду феномену благополуччя особистості – як його структурних компонентів, так і різних аспектів, сторін благополуччя.

Вибірка даного дослідження складалася з 103 осіб віком 18-26 років. В якості досліджуваних виступали студенти (3 курс ОКР «бакалавр») і аспіранти факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, а також випускники Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Дослідження проводилося у 2020 році.

**Результати та дискусії.** В результати здійсненого аналізу було виявлено характерні особливості взаємозв'язку базових переконань із основними компонентами і аспектами психологічного благополуччя, а також визначено особливості відмінностей психологічного благополуччя (його компонент і аспектів) у груп осіб, які відчули позитивний, негативний або нейтральний ефект впливу карантину на власне життя.

По-перше, було констатовано наявність взаємозв'язків основних базових переконань (добррозичливість світу, осмисленість світу і переконання самоцінності) як із загальним рівнем психологічного благополуччя, так із його структурними компонентами.

*Таблиця 1*

**Взаємозв'язок базових переконань і компонентів психологічного благополуччя особистості**

| Базові переконання<br><br>Компоненти ПБ | К/к*                      | р**   | К/к                   | р     | К/к             | р     |
|---|---------------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------|-------|
|   | 1. Добррозичливість світу |       | 2. Осмисленість світу |       | 3. Самоцінність |       |
| Позитивні відносини з іншими            | ,412**                    | 0,000 | ,296**                | 0,009 | ,283*           | 0,012 |
| Автономія                               | ***                       |       | ***                   |       | ***             |       |

|                           |        |       |        |       |        |       |
|---------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| Управління оточенням      | ,378** | 0,001 | ,369** | 0,001 | ,411** | 0,000 |
| Особистісний ріст         | ,348** | 0,002 | ,383** | 0,001 | ,277*  | 0,015 |
| Ціль в житті              | ,321** | 0,004 | ,316** | 0,005 | ,383** | 0,001 |
| Самоприйняття             | ,317** | 0,005 | ,271*  | 0,017 | ,428** | 0,000 |
| Психологічне благополуччя | ,399** | 0,000 | ,390** | 0,000 | ,440** | 0,000 |

*Примітка: \*к/к – коефіцієнт кореляції; \*\* p – рівень статистичної значимості; \*\*\*констатується відсутність взаємозв'язку; \*\*\*\*ПБ – психологічне благополуччя.*

Було виявлено наявність середніх за силою і прямих за спрямованістю взаємозв'язків базового переконання у доброзичливості світу із наступними компонентами психологічного благополуччя: позитивними відносинами з іншими ( $r=0,412$ ,  $p=0,000$ ), управлінням оточенням ( $r=0,378$ ,  $p=0,001$ ), особистісним ростом ( $r=0,348$ ,  $p=0,002$ ), ціллю в житті ( $r= 0,321$ ,  $p=0,004$ ) і самоприйняттям ( $r=0,317$ ,  $p=0,005$ ). Констатовано відсутність зв'язку переконання у доброзичливості світу і автономії. Взаємозв'язок між загальним рівнем психологічного благополуччя і переконанням у доброзичливості світу є середнім за показником коефіцієнту кореляції Пірсона й прямим за спрямованістю ( $r=0,399$ ,  $p=0,000$ ).

Взаємозв'язок між загальним рівнем психологічного благополуччя і осмисленістю світу є середнім за показником коефіцієнту кореляції Пірсона й прямим за спрямованістю ( $r=0,390$ ,  $p=0,000$ ). Також констатуємо наявність середніх за силою взаємозв'язків переконання в осмисленості світу із наступними компонентами психологічного благополуччя: управлінням оточенням ( $r=0,369$ ,  $p=0,001$ ), особистісним ростом ( $r=0,383$ ,  $p=0,001$ ), ціллю в житті ( $r= 0,316$ ,  $p=0,005$ ). Слабкими є взаємозв'язки осмисленості світу із такими компонентами психологічного благополуччя як позитивні відносини з іншими ( $r=0,296$ ,

$p=0,009$ ) і самоприйняття ( $r=0,271$ ,  $p=0,017$ ). Зв'язок переконання в осмисленості світу і автономії в даному дослідженні відсутній.

Середнім за показником коефіцієнту кореляції Пірсона й прямим за спрямованістю є взаємозв'язок загального рівня психологічного благополуччя і переконання у самоцінності ( $r=0,440$ ,  $p=0,000$ ). Частина виявлених взаємозв'язків даного базового переконання із компонентами психологічного благополуччя також є середніми за силою: із управлінням оточенням ( $r=0,411$ ,  $p=0,000$ ), ціллю в житті ( $r=0,383$ ,  $p=0,001$ ), самоприйняттям ( $r=0,428$ ,  $p=0,000$ ). Слабкими є зв'язки самоцінності як базового переконання із позитивними відносинами з іншими ( $r=0,283$ ,  $p=0,012$ ) і особистісним ростом ( $r=0,277$ ,  $p=0,015$ ). Як і у випадку із переконаннями в доброзичливості світу і осмисленості світу, не було доведено наявності взаємозв'язку переконання самоцінності і автономії як компонента психологічного благополуччя.

На основі цих результатів можна прийти до висновку, що найбільшою мірою із психологічним благополуччям пов'язане базове переконання у загальній доброзичливості світу (добррозичливості навколишнього світу і доброті людей); найбільшою мірою дане переконання у доброті людей і світу допомагає побудувати позитивні відносини з іншими, що призводить до високого рівня благополуччя особистості. Можна припустити, що переконання у справедливості і контрольованості навколишнього світу, його невідповідності (осмисленість світу) позитивно впливає на здатність проявляти компетенцію в управлінні оточенням, контролі зовнішньої діяльності, використанні усіх можливостей і обставин з метою особистих потреб та досягнення цілей і використанні свого потенціалу, безперервного особистісного зростання, що, в свою чергу, забезпечує переживання благополуччя. Особи, переконані у власній самоцінності, мають тенденцію також до самоприйняття й побудови життєвих цілей як важливих складових психологічного благополуччя.

По-друге, було проаналізовано виявлені взаємозв'язки базових переконань із аспектами благополуччя особистості - емоційним, екзистенційно-діяльним благополуччям, его-благополуччям, гедоністичним і соціально-нормативним благополуччям.

Одразу слід зазначити, що всі виявлені значимі взаємозв'язки базових переконань із аспектами благополуччя особистості є прямими за спрямованістю і середніми за силою прояву; в цілому, ми можемо спостерігати тенденцію значимого кореляційного зв'язку базових переконань із різними аспектами благополуччя в більшій мірі, ніж із його структурними компонентами. Надалі в статті ми спробуємо надати пояснення даному феномену.

Таблиця 2

**Взаємозв'язок базових переконань і аспектів благополуччя особистості**

| Базові переконання<br>Аспекти СБ         | К/к*                      | р**   | К/к                   | р     | К/к             | р     |
|--|---------------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------|-------|
|  | 1. Доброзначливість світу |       | 2. Осмисленість світу |       | 3. Самоцінність |       |
| 1. Емоційне благополуччя                 | ,532**                    | 0,000 | ,372**                | 0,001 | ,566**          | 0,000 |
| 2. Екзистенційно-діяльнісне благополуччя | ,492**                    | 0,000 | ,388**                | 0,000 | ,662**          | 0,000 |
| 3. Его-благополуччя                      | ,504**                    | 0,000 | ,319**                | 0,005 | ,604**          | 0,000 |
| 4. Гедоністичне благополуччя             | ,355**                    | 0,000 | ***                   |       | ***             |       |
| 5. Соціально-нормативне благополуччя     | ,440**                    | 0,000 | ,361**                | 0,001 | ,408**          | 0,000 |
| Суб'єктивне благополуччя                 | ,602**                    | 0,000 | ,414**                | 0,000 | ,623**          | 0,000 |

Примітка: \*к/к – коефіцієнт кореляції; \*\* р – рівень статистичної значимості; \*\*\* констатується відсутність взаємозв'язку; \*\*\*\* СБ – суб'єктивне благополуччя.

Результати дослідження дають підставу стверджувати, що переконання в загальній доброзичливості світу достатньо сильно корелює із загальним рівнем суб'єктивного благополуччя ( $r=0,602$ ,  $p=0,000$ ). В найбільшій мірі переконання в доброзичливості світу взаємопов'язане із емоційним благополуччям ( $r=0,532$ ,  $p=0,000$ ) і еґо-благополуччям ( $r=0,504$ ,  $p=0,000$ ); в дещо меншій мірі – із екзистенційно-діяльнісним ( $r=0,492$ ,  $p=0,000$ ) і соціально-нормативним благополуччям ( $r=0,440$ ,  $p=0,000$ ); в найменшій мірі - із гедоністичним благополуччям ( $r=0,355$ ,  $p=0,000$ ).

Як видно із результатів дослідження, наявність переконання в загальній доброзичливості навколишнього світу, доброти людей, найбільшою мірою забезпечує емоційне благополуччя особистості, а в найменшій мірі – благополуччя гедоністичне. Можна стверджувати, що така особистість на чуттєвому рівні відчуватиме щастя, задоволення від єднання із навколишнім світом і причетності до соціуму, частиною якого вона є. Однак, наявність такого базового переконання зовсім не однозначно призводитиме до спроможності особи відчувати щастя через отримання задоволення; можливо, справа в тому, що орієнтація на гедонізм часто може йти всупереч врахуванню інтересів інших (наприклад, в ситуаціях моральних конфліктів, коли доводиться обирати між інтересами інших людей і отриманням задоволення для себе), а базове переконання в доброзичливості світу в певній мірі передбачає соціальну орієнтацію особистості (якщо навколишній світ і люди в ньому – добрі, то їх інтереси необхідно враховувати).

Порівняно із іншими базовими переконаннями осмисленість світу дещо меншою мірою взаємопов'язана із усіма вказаними аспектами благополуччя: найсильніший взаємозв'язок констатуємо із екзистенційно-діяльнісним благополуччям ( $r=0,388$ ,  $p=0,000$ ) і емоційним благополуччям ( $r=0,372$ ,  $p=0,001$ ); дещо меншими за значенням є зв'язки із соціально-нормативним ( $r=0,361$ ,  $p=0,001$ ) і еґо-благополуччям ( $r=0,319$ ,  $p=0,005$ ); зв'язок із гедоністичним благополуччям відсутній зовсім. Взаємозв'язок між загальним рівнем суб'єктивного благополуччя і переконанням у осмисленості світу є середнім за показником коефіцієнту кореляції Пірсона і прямим за спрямованістю ( $r=0,414$ ,  $p=0,000$ ).

Найбільш сильні взаємозв'язки із різними аспектами суб'єктивного благополуччя наявні у переконання в самоцінності: найвищі за значеннями – із екзистенційно-діяльнісним ( $r=0,662$ ,  $p=0,000$ ), его-благополуччям ( $r=0,604$ ,  $p=0,000$ ); трохи менше за значенням - із емоційним благополуччям ( $r=0,566$ ,  $p=0,000$ ); найменшою мірою самоцінність пов'язана із соціально-нормативним благополуччям ( $r=0,408$ ,  $p=0,000$ ); не було виявлено взаємозв'язку самоцінності із гедоністичним благополуччям. Зв'язок між загальним рівнем суб'єктивного благополуччя і самоцінністю є середнім за силою прояву і прямим за спрямованістю ( $r=0,623$ ,  $p=0,000$ ).

Можемо побачити, що найсильніший взаємозв'язок переконань в осмисленості світу і самоцінності спостерігається із екзистенційно-діяльнісним благополуччям; можна прийти до висновку, що наявність у особистості переконань в справедливості світу, його контрольованості і невинності (складові базового переконання в осмисленості світу), а також переконань в цінності власного «я», самоконтролю і мірі вдачі (складові самоцінності) в деякій мірі забезпечують благополуччя особистості, пов'язане із екзистенційно-діяльнісним самовизначенням і переживанням задоволеності від даного самовизначення. Ймовірно, що переконання в справедливості, цінності власного «я», тощо, дозволяють особистості визначити для себе основні смисложиттєві питання («хто я», «яке моє місце в цьому житті», «чи маю я власну цінність», «чи є справедливість в цьому світі»), що і призводить до зростання рівня екзистенційно-діяльнісного благополуччя.

Констатовано відсутність зв'язку гедоністичного благополуччя із переконаннями в осмисленості світу і власній самоцінності, а його взаємозв'язок із переконанням в доброзичливості світу хоча і є середнім за силою, але в значно меншій мірі пов'язаний із даним базовим переконанням, ніж інші аспекти психологічного благополуччя. Подібний результат можна пояснити тим, що наявність в системі переконань особистості базових переконань, які представлені в аналізі даного дослідження (доброзичливість і осмисленість світу, самоцінність) і не має обумовлювати орієнтацію особистості на отримання задоволення від життя і уникнення страждань, забезпечення для себе гедоністичного благополуччя. Подібний висновок видається очевидним, якщо «розібрати



на складові» представлені базові переконання. Наприклад, переконання в осмисленості світу, може представляти собою синтез переконань у справедливості світу, його контрольованості й не випадковості, - отож, наявність подібних переконань має створити у особистості уявлення щодо своєрідного «рівноцінного обміну» між людиною і світом, при якому ступінь винагороди справедливо відповідає затраченим зусиллям, і сама винагорода, задоволення від певних благ, є лише наслідком зусиль самої людини, а не випадковості; очевидно, що орієнтація на отримання задоволення від життя і уникнення страждань, гедонізм, може бути несумісною з такими переконаннями, тому і взаємозв'язок переконання в осмисленості світу із гедоністичним благополуччям констатовано не було.

Таким чином, нами було підтверджено наявність значимих взаємозв'язків між базовими переконаннями і компонентами, аспектами благополуччя особистості. З метою остаточного підтвердження дослідницької гіпотези про обумовленість рівня благополуччя особистості наявними в неї базовими переконаннями нами було проведено **регресійний аналіз**, і результати даного аналізу дозволили визначити міру впливу базових переконань на благополуччя особистості. Було протестовано моделі регресії, в якій відображено міру впливу основних базових переконань (доброзичливість світу, осмисленість світу, переконання самоцінності) на загальний рівень психологічного благополуччя особистості (як узагальненого показника різних структурних компонентів психологічного благополуччя) і рівень суб'єктивного благополуччя (як сумарного показника різних аспектів благополуччя).

Першу модель регресії, в якій було перевірено міру впливу базових переконань на загальний рівень психологічного благополуччя особистості (як суми різних компонент) ми не можемо вважати задовільною: її коефіцієнт множинної детермінації становить 0,3 при рівні статистичної значущості 0,000. Отож лише 30,% дисперсії залежної змінної «психологічне благополуччя особистості» може бути обумовлено впливом базових переконань. Але нами було прийнято другу регресійну модель, в якій перевірялася міра впливу базових переконань на рівень благополуччя (як суми аспектів суб'єктивного благополуччя). Означену

модель було вирішено вважати цілком задовільною - її коефіцієнт множинної детермінації становить 0,533 при рівні статистичної значущості 0,008. Отриманий результат дозволяє стверджувати, що 53,3% дисперсії змінної «суб'єктивне благополуччя особистості» обумовлено впливом виділених базових переконань - доброзичливості світу, осмисленості світу, переконання у власній самоцінності.

Отримані результати дозволяють частково підтвердити основну гіпотезу даного дослідження: базові переконання справді обумовлюють рівень благополуччя особистості. Однак дане припущення підтвердилося лише з приводу загального рівня благополуччя, яке відображає різні аспекти благополуччя (емоційне благополуччя, екзистенційно-діяльнісне благополуччя, еґо-благополуччя, гедоністичне благополуччя, соціально-нормативне благополуччя), але не його структурні компоненти (позитивні відносини з іншими, автономія, управління оточенням, особистісний ріст, ціль в житті, самоприйняття).

Подібний результат можна спробувати пояснити наступним чином: висвітлені в даному дослідженні аспекти благополуччя (емоційне благополуччя, екзистенційно-діяльнісне благополуччя, еґо-благополуччя, гедоністичне благополуччя, соціально-нормативне благополуччя) більшою мірою характеризували саме суб'єктивне благополуччя, тобто суб'єктивну задоволеність різними аспектами власного функціонування, тоді як структурні компоненти благополуччя в більшій мірі відповідають поняттю психологічного благополуччя, яке відображає не тільки суб'єктивну задоволеність людини своїм життям, але і особливості її позитивного функціонування в цілому.

Тобто, по-перше, психологічне благополуччя можна вважати поняттям ширшим, ніж суб'єктивне благополуччя. Тому за результатами дослідження базові переконання в більшій мірі обумовлюють саме аспекти суб'єктивної задоволеності різними аспектами свого буття, ніж структурні компоненти психологічного благополуччя (які, безумовно, обумовлені значно більшою кількістю неврахованих у даному дослідженні внутрішніх і зовнішніх чинників впливу).

Так, суб'єктивну оцінку благополуччя можна вважати лише одним з важливих аспектів благополуччя, який не є достатнім для повноцінного аналізу даного явища. Суб'єктивна і об'єктивна оцінки

можуть не співпадати, але для загальної адекватної оцінки благополуччя важливо враховувати обидва показники. Такий підхід дозволяє відокремити поняття «суб'єктивне благополуччя» і «психологічне благополуччя», оскільки «суб'єктивність» - ознака позиції особистості щодо оцінки власного благополуччя, але не зовсім позначення його структурної одиниці (Пахоль, 2017: 80-104).

Таким чином, суб'єктивне благополуччя (і виокремлені його аспекти, відповідно) можна вважати складовою психологічного благополуччя, яке відображає загальну суб'єктивну задоволеність особистості своїм життям в усіх його проявах, однак не може забезпечити об'єктивність оцінки рівня благополуччя даної особистості. Однак, так чи інакше, і виокремлені структурні компоненти і аспекти благополуччя можна вважати складовими означеного явища.

По-друге, виокремлені в рамках концепції К. Ріфф структурні компоненти благополуччя (позитивні відносини з іншими, автономія, управління оточенням, особистісний ріст, ціль в житті, самоприйняття) відображають не тільки загальну задоволеність людини своїм життям, але і міру її позитивного функціонування. Психологічне благополуччя розглядається в якості інтегрального показника міри спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також міри реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям. Згідно із висновками дослідниці Галян І.М., у понятті «психологічне благополуччя» акцентується увага не тільки на суб'єктивній емоційній оцінці людиною себе і свого життя, але і на аспектах позитивного особистісного функціонування (Галян, 2016: 132-139). Таким чином, при визначенні основних феноменів, які обумовлюють психологічне благополуччя як цілісне явище, необхідно враховувати більшу кількість внутрішніх і зовнішніх чинників, які можуть бути пов'язані не власне із феноменом «задоволеності життям», але із позитивним функціонуванням особистості.

В результаті проведеного дослідження частково було підтверджено припущення щодо наявності відмінностей благополуччя у груп осіб, які відчули позитивний, негативний або нейтральний ефект впливу карантину, впровадженого в Україні з метою запобігання

розповсюдження вірусу COVID19. Зокрема, наявність таких значимих відмінностей було підтверджено для таких аспектів благополуччя, як емоційне і екзистенційно-діяльнісне благополуччя; для компонент психологічного благополуччя – управління середовищем і самоприйняття; для такого базового переконання особистості як справедливість світу. З метою аналізу особливостей різних аспектів і компонент благополуччя, а також переконаності у справедливості світу в період карантину вся вибірка була поділена на три групи:

1. Група осіб, для яких карантин став негативним чинником впливу на якість життя (сприяв негативній зміні життєвого стилю, погіршенню фінансового благополуччя, обмеженню спілкування тощо);

2. Особи, які відзначили позитивний вплив карантину на своє життя;

3. Особи, на життя яких карантинні обмеження майже ніяк не вплинули.

*Таблиця 3*

**Особливості психологічного благополуччя і базових переконань в період карантину**

| Характеристика для порівняння (середні значення): | Групи досліджуваних                  |                                      |                                       | Н            |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------|
|   | Група 1 (негативний вплив карантину) | Група 2 (позитивний вплив карантину) | Група 3 (нейтральний вплив карантину) |              |
| 1. Емоційне благополуччя                          | 3,39                                 | 3,9                                  | 3,87                                  | <b>0,013</b> |
| 2. Екзистенційно-діяльнісне благополуччя          | 3,23                                 | 3,71                                 | 3,68                                  | <b>0,011</b> |

|                               |       |       |       |              |
|-------------------------------|-------|-------|-------|--------------|
| 3.Управління середовищем      | 50,82 | 55,57 | 58,21 | <b>0,03</b>  |
| 4.Самоприйняття               | 51,39 | 59,2  | 60,85 | <b>0,008</b> |
| 5.Справедливість світу        | 3,07  | 3,59  | 3,89  | <b>0,014</b> |
| <i><b>Кількість осіб:</b></i> | 37    | 43    | 23    |              |

Внаслідок цього було виявлено наявність статистично значущих відмінностей між трьома групами за чинниками: «емоційне благополуччя» (0,013, при  $p < 0,05$ ), «екзистенційно-діяльнісне благополуччя» (0,011, при  $p < 0,05$ ), «управління середовищем» (0,03, при  $p < 0,05$ ), «самоприйняття» (0,008, при  $p < 0,05$ ), «справедливість світу» (0,014, при  $p < 0,05$ ).

Як видно з отриманих результатів, найвищі показники емоційного і екзистенційно-діяльнісного благополуччя спостерігаються у представників 2 групи (відмічали позитивний вплив карантину на своє життя), а показники представників 3 групи (нейтральний вплив карантину) майже не відрізняються від них; показники за цими аспектами благополуччя у осіб, які відмічають негативний вплив карантину на своє життя є значно нижчим, отож саме переживання емоційної і екзистенційно-діяльнісної задоволеності своїм життям може значно знизитися в період пандемії у осіб, які зазнають негативні ефекти впливу карантинних обмежень.

Дещо іншу картину ми можемо спостерігати стосовно таких компонентів психологічного благополуччя як управління оточенням і самоприйняття, а також стосовно переконання у справедливості світу, оскільки їх показники є найвищими у представників 3 групи (нейтральний вплив), дещо нижчі - у 2 групи (позитивний вплив), ще

нижчі - у 1 групи (негативний вплив). Таким чином, найбільшою мірою мають тенденцію відчувати себе компетентними в управлінні оточенням і контролі зовнішньої діяльності, приймати власні позитивні і негативні сторони, позитивно відноситися до себе, бути переконаним у справедливості навколишнього світу особи, життя яких не зазнало суттєвих змін під впливом пандемії; особи ж, які відчули негативні наслідки пандемії стосовно свого функціонування, меншою мірою переконані в справедливості світу і менш схильні відчувати себе здатними контролювати зовнішні обставини і оточення, приймати і позитивно відноситися до себе.

**Висновки.** У даній роботі було представлено результати емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку базових переконань із психологічним благополуччям в період карантинних обмежень.

1. В результаті аналізу результатів проведеного дослідження було встановлено наявність взаємозв'язків між базовими переконаннями (добррозичливість, осмисленість світу, самоцінність) і психологічним благополуччям (його структурними компонентами, аспектами). Було визначено, що сформованість у особистості базового переконання у загальній добррозичливості світу і людей позитивно впливатиме на формування позитивних відносин з іншими; відзначається наявність позитивного зв'язку переконання в осмисленості світу із особистісним ростом і компетенцією в управлінні оточенням; також було відзначено наявність позитивного взаємозв'язку переконання самоцінності із побудовою цілей у житті і самоприйняттям.

2. Доведено наявність взаємозв'язків між базовими переконаннями і аспектами благополуччя особистості: наявність переконання у загальній добррозичливості світу пов'язано із переживання емоційного благополуччя; констатується наявність позитивного зв'язку між осмисленістю світу і переживанні екзистенційно-діяльнісного благополуччя; встановлено наявність позитивного зв'язку між переконанням у самоцінності і екзистенційно-діяльним, его-благополуччям.

За допомогою проведеного регресійного аналізу було доведено, що рівень суб'єктивного благополуччя особистості обумовлений впливом

основних базових переконань - у загальній доброзичливості світу, осмисленості світу, переконання у самоцінності. Таким чином, переживанню суб'єктивного благополуччя сприятимуть наявність у структурі переконань особистості виділених базових переконань у доброзичливості, осмисленості навколишнього світу, у власній самоцінності.

3. Встановлено, що вищі показники психологічного благополуччя будуть у осіб, які зазнали позитивний або нейтральний вплив карантину на своє життя, ніж у тих, хто відмітив його негативні наслідки для власної життєдіяльності.

Перспективним напрямком подальших наукових пошуків може стати визначення ціннісних і установчих чинників психологічного благополуччя в умовах пандемії. Актуальною темою досліджень ми вважаємо визначення особливостей благополуччя в умовах карантинних обмежень серед різних вікових груп, а також залежність благополуччя від досвіду переживання хворобливих станів в умовах пандемії.

### **Література**

1. Галян І. М. Психологічне благополуччя як виразник екзистенціальної сповненості майбутніх педагогів. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, випуск 9. К. : Талком, 2016. С. 132–139.

2. Кривега Л.Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества. Запорожье : ЗГУ, 1998. 202 с.

3. Кузнецов О.І. Світогляд особистості як психологічна проблема. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні наук. Херсон. держ. ун-т, ф-т психології, історії та соціол. Херсон, 2019. №1. С. 41–48.

4. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность. Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск: Томский государственный университет, 2004. С.11–29.

5. Литвинчук А., Можаровська Т. Особливості переживання почуття щастя молоддю і дорослими в умовах заходів протидії COVID-

19. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2020. № 10 (55). С. 47–57.

6. Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Креденцер О.В. Психологія здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19: предмет та актуальні напрямки дослідження. Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19: проблеми та технології забезпечення : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції з організаційної та економічної психології (21 травня 2020 року). Київ – Біла Церква, 2020. С. 11–14.

7. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. Лаборатории психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН, Москва. 2007.

8. Пахоль Б.Є. Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі та чинники . Український психологічний журнал. 2017. № 1. С. 80–104. Режим доступу до ресурсу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukpsj\\_2017\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukpsj_2017_1_9)

9. Тітов І.Г., Тітова Т.Є., Седих К.В., Giacomuzzi S., Ertl M., Rabe M. Психологічне благополуччя особистості в період пандемії COVID-19. Психологія і особистість: наук. журнал. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Київ; Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. Вип. 2 (18). С. 55–76.

10. Хмелько В.Е. Світогляд особи: психологічна структура і функції. Філософська думка. 1972. № 3. С. 30–38. Режим доступу до ресурсу: <http://old.kiis.com.ua/pub/svitos.pdf>

11. Чабан О.С., Хаустова О.О. Психічне здоров'я в період пандемії COVID-19 (особливості психологічної кризи, тривоги, страху та тривожних розладів). НейроNews. 2020. №3 (114). С. 26–36. Режим доступу до ресурсу: [https://neuronews.com.ua/ua/archive/2020/3\\_%28114%29/pages-26-36/psihichne-zdorov-ya-v-period-pandemiyi-covid-osoblivosti-psihologichnoyi-krizi-trivogi-strahu-ta-trivozhnih-rozladiv-#gsc.tab=0](https://neuronews.com.ua/ua/archive/2020/3_%28114%29/pages-26-36/psihichne-zdorov-ya-v-period-pandemiyi-covid-osoblivosti-psihologichnoyi-krizi-trivogi-strahu-ta-trivozhnih-rozladiv-#gsc.tab=0).

12. Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности. Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 60. Режим доступу до ресурсу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60/1602-shamionov60.html>



13.Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

14.Юрьева, Л.Н., Шустерман, Т.И. Пандемия COVID-19: риски для психологического благополучия и психического здоровья. Український вісник психоневрології. 2020. Т.28 (Вип. 2). С. 5–10. Режим доступу:

<https://uvnnpn.com.ua/upload/iblock/2cd/2cd19a17309d2de06cb09248ff7299f7.pdf>

15.Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 287. P. 112934.

16.Koltko-Rivera M. The psychology of worldviews. *Review of general psychology*, 2004. Vol. 8 (1). P. 3–58

17.Ryff C., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. P. 719–727.

## References

1. Halian I.M. (2016). Psykholohichne blahopoluchchia yak vyraznyk ekzystentsialnoi spovnenosti maibutnykh pedahohiv [Psychological well-being as an expression of the existential fullness of future teachers]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. IX: Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia – 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: General psychology. Historical psychology. Ethnic psychology*, K.: Talkom, 9, 132–139 [in Ukrainian].

2. Krivega L.D. (1998). Mirovozzrencheskie orientacii lichnosti v uslovijah transformacii obshhestva [Worldview orientations of the individual in the context of the transformation of society]. *Zaporozh'e : ZGU* [in Russian].

3. Kuznetsov O.I. (2019). Svitohliad osobystosti yak psykholohichna problema [Worldview of the individual as a psychological problem]. *Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii : Psykholohichni nauky*

– *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*. Kherson, 1, 41-48 [in Ukrainian].

4. Leont'ev D.A. (2004). Mirovozzrenie kak mif i mirovozzrenie kak deyatel'nost' [Worldview as a myth and worldview as an activity]. *Mentalitet i kommunikativnaya sreda v tranzitivnom obshchestve – Mentality and communicative environment in a transitive society*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 11–29 [in Russian].

5. Lytvynchuk A., Mozharovska T. (2020). Osoblyvosti perezhyvannia pochuttia shchastia moloddu i doroslymy v umovakh zakhodiv protydyi COVID-19 [Features of experiencing feelings of happiness by young people and adults in the context of measures to combat COVID-19]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of NPU M.P. Drahomanov*, 10 (55), 47–57 [in Ukrainian].

6. Maksymenko S.D., Karamushka L.M., Kredentser O.V. (2020). Psykholohiia zdorovia personalu orhanizatsii v umovakh pandemii COVID-19: predmet ta aktualni napriamky doslidzhennia [Psychology of personnel health in the context of the COVID-19 pandemic: subject and current research areas]. *Psykholohichne zdorovia personalu orhanizatsii v umovakh pandemii COVID-19: problemy ta tekhnologii zabezpechennia : materialy KhIV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii z orhanizatsiinoi ta ekonomichnoi psykholohii (21 travnia 2020 roku) – Psychological health of personnel of organizations in the conditions of pandemic COVID-19: problems and technologies of providing: materials of the XIV International scientific and practical online conference on organizational and economic psychology (May 21, 2020)*. Kyiv – Bila Tserkva, 11–14 [in Ukrainian].

7. Padun M.A., Kotelnikova A.V. (2007). Metodika issledovaniya bazisnyh ubezhdenij lichnosti [Methods of research of basic beliefs of the person]. *Laboratorii psihologii i psihoterapii posttravmaticheskogo stressa IPRAN – Laboratories of Psychology and Psychotherapy of Posttraumatic Stress IPRAS*, Moskva [in Russian].

8. Pakhol B.E. (2017). Subiektyvne ta psykholohichne blahopoluchchia: suchasni i klasychni pidkhody, modeli ta chynnyky [Subjective and psychological well-being: modern and classical approaches, models and factors]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 1, 80–104 [in Ukrainian].

9. Titov I.H., Titova T.E., Sedykh K.V., Giacomuzzi S., Ertl M., Rabe M. (2020). Psyholohichne blahopoluchchia osobystosti v period pandemii COVID-19 [Psychological well-being of the individual during the COVID-19 pandemic]. *Psykhohiia i osobystist: nauk. zhurnal. Instytut psykhohiia imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Psychology and personality: a scientific journal. G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv; Poltava, 2 (18), 55–76 [in Ukrainian].
10. Khmelko V.E. (1972). Svitohliad osoby: psyholohichna struktura i funksiia [Personality worldview: psychological structure and functions]. *Filosofska dumka – Philosophical thought*, 3, 30–38 [in Ukrainian].
11. Chaban O.S., Khaustova O.O. (2020). Psykhichne zdorovia v period pandemii COVID-19 (osoblyvosti psyholohichnoi kryzy, tryvohy, strakhu ta tryvoznykh rozladiv) [Mental health during the COVID-19 pandemic (features of psychological crisis, anxiety, fear and anxiety disorders)]. *NeiroNews – NeuroNews*, 3 (114), 26–36 [in Ukrainian].
12. Shamionov R.M., Beskova T.V. (2018). Metodika diagnostiki subektivnogo blagopoluchyia lichnosti [Methods of diagnosing the subjective well-being of the individual]. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological research*, 60 [in Russian].
13. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. (2005). Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh koncepcij i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (overview of basic concepts and research methodology)]. *Psihologicheskaja diagnostika – Psychological diagnosis*, 3, 95–129 [in Russian].
14. Yureva, L.N., Shusterman, T.I. (2020). Pandemiya COVID-19: riski dlya psihologicheskogo blagopoluchyia i psihicheskogo zdorovya [The COVID-19 pandemic: risks to psychological well-being and mental health]. *Ukrainskyi visnyk psyhonevrolohii – Ukrainian Bulletin of Psychoneurology*, 2, 5–10 [in Russian].
15. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
16. Koltko-Rivera M. (2004). The psychology of worldviews. *Review of general psychology*, 8 (1), 3–58

17. Ryff C., Keyes C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 719–727.

**Yurchynska H.K., Gruzina K.M.**

## **FEATURES OF THE INTERCONNECTION BETWEEN BASIC BELIEFS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING DURING QUARANTINE RESTRICTIONS**

**Purpose.** *The article is devoted to the research of the connections between basic beliefs and individual well-being during quarantine restrictions. The aim of the work is to identify the features of the interdependence of basic beliefs and psychological well-being; features of manifestation of various aspects and components of well-being under the influence of quarantine and quarantine restrictions.*

**Methods.** *The research had conducted through a written group survey method. In the course of the research, there were provided the following research methods: R. Yanov-Bulman Basic Belief Scale; Methods of diagnosing the subjective well-being of the individual (R.M. Shamionov, TV Beskova); K. Riff's psychological well-being scale. The results of the research were analyzed by using statistical processing methods.*

**Results.** *The study made it possible to establish that the features of the impact of quarantine on life determine different levels of emotional and existential well-being, determine the manifestation of such components of psychological well-being as environmental management competence and self-acceptance. Assessing the impact of quarantine on one's own life as a positive or neutral phenomenon is associated with higher levels of psychological well-being than finding a negative impact of quarantine on one's life.*

*The dependence of the level of psychological well-being, its various components and aspects depending on the basic beliefs was determined. Beliefs in the general benevolence of the world and the kindness of people, meaningfulness of the world and belief in one's own self-worth were recognized as favorable factors for the well-being of the individual. Connections between the belief in the benevolence of the world with emotional well-being and the establishment of positive relationships with others is confirmed; connections between meaningfulness of the world with existential well-being and personal growth; as well as the interdependence between the*

*belief in self-worth, self-acceptance, environmental management competence and various aspects of individual well-being.*

**Conclusions.** *It was concluded that the basic beliefs, namely the belief in the benevolence of the world, meaningfulness of the world and self-worth, determine the well-being of the individual, have a positive relationship with various aspects and structural components of psychological well-being. Quarantine can be considered a significant factor in psychological well-being: higher levels of well-being are observed in a group of people who note the positive or neutral impact of quarantine on their lives.*

**Key words:** *benevolence of the world, meaningfulness of the world, self-worth, aspects of well-being, quarantine, pandemic.*

**Юрчинська Г.К.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

**Грузинова К.М.** – магістр психології, аспірантка кафедри загальної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

**ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ЦІННОСТЕЙ**

ORCID 0000-0002-0816-1269

*У статті аналізується психологічна природа цінностей особистості. Описані багатоманітні прояви соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Окреслено два відмінні теоретичні підходи: перший – виокремлення «абсолютних» цінностей і вибудова їхньої «об’єктивної» ієрархії; і другий – виявлення конвенціональних основ становлення та функціонування цінностей. Показано, що згідно з першим підходом, цінності – вічні й природні. Одні й ті самі цінності притаманні людям усіх епох. Згідно з другим, цінності – це домовленості, досягнуті в рамках певної культури, а отже, вони мають історичний характер. Ці два підходи доповнювались шляхом виокремлення низки «абсолютних» цінностей (приміром, життя людини, безпека, соціальна справедливість тощо) і низки «історичних» цінностей, що функціонують у суспільстві в певний час. Показано, що за такого розмежування, поняття «абсолютна цінність» корелює з поняттям «об’єктивна потреба» людини. А поняття «історична цінність» – з поняттями «соціальні норми» та «засоби діяльності». Аналізується цей дуалізм. В статті показано, що ціннісне відношення об’єктивно породжує етичний дискурс. Наголошено: відношення людини до природних цінностей і відношення до цінностей соціальних. Уточнено: природні цінності – це завше матеріальні блага: життя людини, її здоров’я, її безпека, природне середовище, хліб щоденний. А соціальні цінності мають суто комунікативний характер. Підкреслено, що у сучасному світі природні цінності в їхньому чистому вигляді зникають, вони трансформуються в соціальні. Але при цьому ставлення до цінностей як природних поширюється і на цінності соціальні.*

**Ключові слова:** цінність, цінності особистості, природні цінності, соціальні цінності, особистісна рефлексія, мораль, етика.

**Постановка проблеми.** Психологія довго поборювала парадигму паралелізму, це коли будь-якому психічному феномену намагалися знайти причину-відповідник у фізіології. Прощанням із цією парадигмою, напевно, стала теорія Фрейда. Чому ж психологія відмовилася від паралелізму? Бо не фізіологія спричиняє, приміром, ненависть чи дружбу, а ненависть або радість од зустрічі з другим спричиняє ті чи ті фізіологічні прояви. Соціальні науки розпрощалися зі своєрідним паралелізмом лише з утвердженням поняття «цінність». У цінностях людство шукає себе, а заодно – шукає себе й конкретна людина. Мушу зазначити: не самоствердження особистості, а самоствердження людства загалом – це єдиний шлях і людства, і людини. Самотня людина, людина котра черпає енергію лише у власному волюнтаризмі, – це людина-руйнівник. Самотність – це пролог божевілля. (Мається на увазі саме самотність, а не усамітнення, без якого неможлива творчість і ясність теоретичного мислення.) Найбільші людські «монстри», яких лише може пригадати історія, були або людьми самотніми, або такими, що розірвали будь-який зв'язок із мораллю. Самотня людина завше живе на протязі, що дме з прірви неприкаяності. Ця прірва загрожує кожному. Бо, зрештою, окрім прірви, людина нічого й немає. Містком через прірву може бути лише здобуття геть непевної довіри до цінностей. Не віри в цінності, бо безглуздо вірити в культурні умовності, а саме довіри. І довіра ця здобувається не шляхом самонавіювання, такої собі медитації, а шляхом діяльності. Цінності потрібні людині як цілі і як межі діяльності. Персоналістичний ідеал людини може бути втілений лише в рамках соціуму. Створюючи соціальний простір людина створює й себе. Є відомий вислів: людина – це те, що вона робить. Але є й інший, не менш відомий: людина – це те, що вона робить, а також і те, що вона може зробити. Звісно, вчинок замалий для людини. І погляд на людину не може зводитися лише до оцінювання вчинків людини. Але й цей можливий, додатковий критерій оцінювання людини ми отримуємо не з самої людини «як вона є», а знову ж таки із соціуму, точніше – з культури, а відтак, знову ж таки матимемо справу з цінностями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Міхаїл Гершензон написав у славнозвісних «Віхах»: людина здатна помилятися, люди

здатні помилятися, але людство, яке є носієм духу, – не помиляється. Гершензон також додавав: безглуздо закликати вірити того, хто не вірить; безглуздо закликати любити того, хто не любить [3, с. 73]. Зарадити, вважає Гершензон, може лише один заклик: будьмо людьми! Як усе просто! Але як усе й складно. Бо ж, що воно і як це воно, бути людьми? Непроста це справа – бути людиною. Людина, навіть якщо ім'я їй Гершензон, може помилятися. Може помилятися навіть у трактуванні питань духу...

Зважаючи на соціальні перетворення, загалом, й перетворення соціальної, освітньої системи в Україні, зокрема, у межах соціальної психології, розгляд проблематики психологічної природи цінностей особистості вважаємо *актуальним*.

**Метою статті** є з'ясування особливостей психологічної природи цінностей.

### **Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.**

*Об'єктом дослідження* – цінності у психологічному та соціально-філософському розумінні. *Предметом* – становлення соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. «Цінність» (як спонукає думати етимологія) – це щось важливе для людини. Удаючись до синоніма, можна сказати, «вартісне». Та ж таки етимологія підказує, що «*цінність*» пов'язана з «*оцінюванням*». Тож уже сама мова наштовхує нас на два суперечливі судження. Перше: цінність – характеристика речі, що вказує на її особистісну значущість. І ця особистісна прихильність може переростати в уявлення про абсолютність речі, її непересічність, винятковість, унікальність. Друге: цінність – це характеристика відносної значущості речі щодо інших речей. І тут принципове значення мають критерії, за якими оцінюється річ, та еталон.

Тож цілком зрозуміло, що в неосяжній літературі, присвяченій питанням аксіології, є два відмінні теоретичні підходи: перший – виокремлення «абсолютних» цінностей і вибудова їхньої «об'єктивної» ієрархії; і другий – виявлення конвенціональних основ становлення та функціонування цінностей.

Згідно з першим підходом, цінності – вічні й природні. Одні й ті самі цінності притаманні людям усіх епох. Згідно з другим, цінності – це домовленості, досягнуті в рамках певної культури, а отже, вони мають



історичний характер. Звісно, ці два підходи можна доповнювати шляхом виокремлення низки «абсолютних» цінностей (приміром, життя людини, безпека, соціальна справедливість тощо) і низки «історичних» цінностей, що функціонують у суспільстві в певний час. За такого розмежування, поняття «абсолютна цінність» корелює з поняттям «об'єктивна потреба» людини. А поняття «історична цінність» – з поняттями «соціальні норми» та «засоби діяльності». Такий дуалізм можна було б прийняти, але є одне «але»: як виокремити «абсолютні цінності»? Навіть якщо ми зведемо це поняття до «об'єктивних потреб», все одно залишається питання методу, за допомогою якого визначаються «об'єктивні потреби», вони ж «абсолютні цінності».

У літературі є чимало спроб ієрархізації цінностей і потреб. Мабуть, найвідоміша ієрархія потреб – сформульована американським психологом Абрахамом Маслоу. Але не бракує й критики на її адресу. До того ж, залишається питання понятійного переходу: завдяки чому об'єктивна потреба стає цінністю? Напевно, засобом слугує переживання потреби, її перехід із розряду потенційних цілей діяльності до розряду цілей актуальних. Однак і про переживання ми не можемо говорити як про достатню причину усвідомлення потреби як цінності. Бо в такому разі ми не мали б культурного феномену аскетизму, радикальний прояв якого – чернецтво. Ченці не заперечують важливість для людини матеріальних благ, але не вважають, ніби здобуття цих благ – це все, що потрібне людині. Та не лише ченці годні контролювати переживання потреб. Цю здатність кожна людина проявляє в повсякденному житті. Еріх Фромм наводить простий приклад: згідно з дослідженням біхевіористів, обмеження простору спонукає до агресії; але елементарний досвід свідчить: мешканці великих міст усе ж тамують агресію, потрапляючи до метро й автомобільних заторів. Тож ототожнення об'єктивної потреби та цінності вочевидь є хибним. І в цьому контексті особливий інтерес становить праця Віктора Франкла «Людина в пошуках сенсу». Узагальнюючи досвід психоаналітичної роботи з колишніми в'язнями нацистських концентраційних таборів, Франкл показує: людина здатна вижити в екстремальних умовах лише тоді, коли вона має сенс життя. Показово, що й висловлена Еріхом Фроммом критика теорії Маслоу обертається довкола понять

«мотивація», «усвідомлення», «сенс». Отже, слідуючи за міркуваннями Франкла та Фромма, маємо відзначити, що відношення «людина – потреба» завше опосередковане свідомістю: немає потреби як такої, потреби як жорсткої детермінанти, є лише потреба, що усвідомлюється як потреба з огляду на її сприйняття як цілі, сповненої сенсу діяльності та її вольової реалізації. Тобто і Фромм, і Франкл вводять до проблеми «об’єктивних потреб» тему соціального сенсу, а відтак і рефлексії.

Звернімо увагу також на те, що ціль діяльності, безперечно, є для людини цінністю. Адже задля реалізації цієї цілі-цінності людина виставляє пріоритети, приміром, нехтує певними потребами, відмовляється від низки благ. Водночас ціль-цінність має виразний соціальний вимір. Людина не може ставити собі цілі, котрі не мали б соціального підґрунтя. Навіть асоціальна діяльність є соціально акцентованою, бо ж розгортається як заперечення певних соціальних норм чи пріоритетів. Потрібно наголосити й на тому, що й та цінність, котру ми умовно визначатимемо як «абсолютну», так чи так піддаватиметься оцінюванню. Тобто в ставленні до цінності матимемо її зведення до рангу цінності конвенціональної. Отже, слушно дійти парадоксального висновку: визначення цінності як абсолютної є її перетворенням на конвенціональну в процесі самого визначення. Так напрошується радикальний висновок: немає жодних абсолютних чи вічних цінностей, є лише цінності, котрі ми умовно (конвенціонально, себто шляхом соціальної домовленості) вважаємо абсолютними чи вічними. Однак запитання: за що ж тоді з таким заповзяттям борються моралісти та гуманісти? Хіба не є абсолютною цінністю життя людини, безпека дитини, материнство, особистісна гідність, свобода переконань – те, що будь-яка конституція трактує як невідчужувані права людини? Людині, котра живе в культурі, що піднесла на п’єдестал свободу переконань і щастя материнства (і т. д., і т. п.), важко, в принципі, відповідати на таке запитання. З суто апіорної позиції треба сказати, що обстоювання невідчужуваних прав людини – це наслідок сугестивного впливу культури. Але чи хочеться жити в культурі, де ставлення до людини нікчемне? Чи хочеться, маючи машину часу, перенестися в українське село 1933 року? – звісно, ні. У Платона ми знаходимо приклад подібного влізання в шкуру ціннісного нігілізму: Сократ, вислухавши

промову софіста, в якій той заперечив цінність кохання, завважив: який дивовижний людський розум, йому до снаги відкинути й те, без чого жодна людина не погодилася б жити. Відтак ми мусимо взяти до уваги й доцільність певного наукового агностицизму: одна справа – вчення про цінності (теорії та моделі), а інша – цінності, якими жити людині. І пріоритет, як здається, таки за життєвою практикою.

Та все ж: визначення цінності як абсолютної є її перетворенням на конвенціональну в процесі самого визначення. Бо предметом цієї тези є не так сама цінність, як процес її визначення. Тобто йдеться про роль розуму в процесі осмислення цінностей. І роль розуму – нігілістична. І звідси можна зробити цілком протилежний висновок, аніж висловлений в попередньому абзаці: це не справа людського розуму встановлювати абсолютні цінності. Абсолютні цінності – ірраціональні. І саме прийняття їхньої ірраціональності є умовою їхнього збереження. Бо в іншому випадку ми перетворюємося на Родіона Раскольника, котрий, поміркувавши, дійшов висновку, що стара лихварка не має права жити, а його, Родіона Раскольника, особистісна гідність полягає в здатності переступити через необґрунтовані умовності.

Проблема цінностей присутньо пов'язана з проблемами антропології. Ми ж бо мовимо не про якісь відсторонені цінності, а про цінності людські. Відтак, за логікою, цінності як «абсолютні», так і «конвенціональні», мають визначатися людським еством. Утім, що ми можемо сказати про людське ество? Найбільше те, що людське ество, як мінімум, дуалістичне. Людина живе в природному світі і є природною істотою. І як природна, істота вона народжується, сягає зрілості, старіє й помирає. Але свідомість людини не старіє і не помирає. Принаймні людина не живе з відчуттям смертності. Поготів, для людського Я ідея смертності незбагненна й неприйнятна. Людська свідомість – це вторгнення в природний світ чуття вічності. Тож саме в цім чутті, в людській свідомості можуть бути знайдені основи «абсолютних» цінностей. Що означають ці слова: в чутті вічності Я, в чутті, котре підказує людині самосвідомість, – вічні цінності? Адже свідомість нічого не каже про вічність. Вона лише підказує, що Я, котре приносить людині стільки самотності і страждань, – невмируще. Тож невже вічність – це

самотність і страждання!? І кому потрібна така вічність!? І кому потрібне таке Я!?

Забгато запитань і замало відповідей... Можливо, брак відповіді і є відповіддю? І вся антропологія зводиться лише до констатації чотирьох фактів: перший – людина є частиною природного світу, другий – людина є соціальною істотою, третій – смертність є неприйнятною для людської свідомості, четвертий – жодних раціональних, неспростовних із наукового погляду аргументів, що підтвердили б вічність людської душі, немає. Тож, напевно, ці чотири «факти» й можуть бути основою міркування про цінності.

Насамперед звернімося до природних цінностей. Це ті цінності, які зумовлюються природністю людини. На цю тему неможливо вигадати чогось нового, та й непотрібно. Згадаймо, бодай, учення Епікура. Той поділив потреби людини на три категорії: 1) нагальні й необхідні (це фізіологічні потреби, а також потреба в безпеці), 2) нагальні, але не необхідні (це ті ж таки фізіологічні потреби, котрі можуть удовольнятися за допомогою соціальних благ – вишукані страви, одяг, житло тощо), 3) не нагальні й не необхідні (їх можна визначити як «соціальне марносластво»). Згадаймо також, що Епікур відносив статеві потреби до небов'язкових. Щодо цього процитуємо Бертрана Рассела: «Статева любов як одна із найбільш "динамічних" насолод, звичайно, підпадає під заборону. "Статеві зносини, – заявляє філософ (Епікур), – ще нікому не принесли добра, і то велике щастя, коли вони не завдали шкоди". Він любив дітей (не своїх), але, щоб задовольнити цю любов, очевидно, сподівався від інших людей, що вони не слухатимуться його порад» [6, с. 215]. Наша культура акцентована на сексуальності. І тому нам дуже важко збагнути зневагу Епікура до статевих потреб. Звісно, озброївшись психологічною фразеологією, можна пояснити, чому хворий Епікур саркастично ставився до сексуальних потягів. Але міркування Епікура, хоча й не позбавлені впливу особистого досвіду, все ж були загальним.

Але не вчення про потреби є найважливішим у спадщині Епікура. Найважливішою є його етика. За Епікуром, людське життя сповнене страждань. І жодні матеріальні блага не можуть дати людині насолоди життям, якщо цю насолоду людина не знаходить у самій собі. Саме з цієї

тези впливає й відома максима: щасливим можна бути і підчас страти (звісно, власної, а не чужої). Епікур завважив: «Кому не здається верхом достатку те, що в нього є, той залишиться бідняком, навіть ставши хазяїном усього світу». Щодо цього Сенека пише: «Хто не вважає себе найблаженнішим, той нещасний, навіть якщо він володіє світом» [8, Письмо LXXXIII, 20]. В іншому місці «Моральних листів до Луцилія» Сенека інтерпретує такий вислів Епікура: «Весела бідність – річ чесна». Сенека завважує: «Але яка ж це бідність, якщо вона весела? Бідний не той, у кого мало чого є, а той, хто хоче мати більше. (...) Ти запитаєш, яка межа багатства? – звертається він до адресата. – Нижня – мати необхідне, верхня – мати стільки, скільки тобі досить» [8, Письмо II, 6].

Звідки ж береться це чуття блаженності, навіть у бідності, навіть у хворобі, навіть підчас страти? Епікур не дає відповіді на це запитання. Він лише вважав, що, вказавши на залежність щастя від настроєності людини, дав ключ од щастя, яким до снаги скористатися будь-кому. Здавало б ся, як просто: хочеш бути щасливим? – то будь. Але як мало людей змогли скористатися цим ключем! Наразі ж для нас важливим є інше: за Епікуром, ані матеріальні блага, ані фізичний стан людини, її здоров'я – це не абсолютні цінності, котрі людина не має права втрачати, бо втративши, мовляв, позбувається і смаку до життя, і його сенсу. Епікур зображує людину, котра приречена на щастя. Яка зобов'язана бути щасливою. Бо ж звісно, навіщо жити нещасливо, якщо можна жити у щасті!? Відкидаючи «динамічні насолоди», Епікур звільняє людину від залежності: од матеріальних благ (адже ті можна як набути, так і втратити, до того ж, прагнучи їх, людина потрапляє в рабство від обставин, зокрема примх інших людей); од симпатії й антипатії, передбачених словом «кохання»; од відчуттів власного тіла. Чому всі ці речі не були для Епікура цінностями? Відповідь проста: бо вони сторонні щодо людини, вони не залежать од її волі. Епікур відкидає все, над чим людина не владна. Людина не може по-справжньому володіти речами (вони старіють, псуються, трухлявіють, їх викрадають злочинці. Пригадаймо слова: не накопичуйте скарбів у цьому світі, бо до них підкопуються злодії. Накопичуйте скарби у вічному світі, де вони зберезуться); людина не самодостатня в ставових стосунках (для цього потрібна принаймні ще одна людина. А що там, у тієї людини роїться у

голови? – хіба збагнеш); людина не владна і над власним тілом (бо не вона його створила. І найдосвідченіші лікарі не вбережуть його від перетворення на фірмову страву підчас бенкету хробаків). По суті, максима Епікура – це вільна людина. І запропонований ним «ключ» відмикає щастя у два оберти: перший – ігнорування непідвладного, звільнення від чужого, від наданих у користування речей, власного і чужого тіл, природи, епохи, культури; другий оберт – знаходження втіхи в самому собі, власних думках і почуттях. Адже лише думка і почуття – це те, що справді залежить од самої людини (якщо вона, звісно, годна думати й почувати).

Перейдімо тепер до складнішої теми – соціальних цінностей. Тут одразу потрібно завважити, що будь-які цінності так чи так – соціальні.

Та спершу повернімося до Епікура. Ми застаємо його в мідній ванні, наповненій гарячою водою (це допомагає йому тамувати біль). Епікур лежить і, зціпивши зуби, диктує листа такому-собі Ідоменею: «Писав я тобі в блаженний мій і останній мій день. Болі мої від проносу та мочеспускання вже такі великі, що більшими бути не можуть; але в усьому їм протистоїть душевна моя радість од спогадів про бесіди, котрі були між нами. І по тому, як з малих літ ставився ти до мене та філософії, личить тобі прийняти на себе піклування про Метродорових дітей» [4, с. 152]. Запитання просте: чи влечав би філософ у ванні, якби поряд не було слухняних учнів? Чи зміг би він стерпіти біль і не проклясти весь світ, якби поряд не було тих, для кого він мусив бути взірцем етичної поведінки – зневаги до тіла, котре болить до запаморочення, і скрути, котру роками розраджували випадкові дарунки козячого сиру та сірих коржів? Згадана ситуація та зміст листа, якого диктує Епікур, описуються простим психологічним терміном – демонстративна поведінка. Епікур не просто у ванні – він у позі філософа-епікурейця. Він не просто не може померти – він не може померти неетично. (Добре, що Метродор не був бездітним.) Згадаймо Сократа: наймудріший із людей чекає на отруту й міркує про вічне блаженство поряд з іншими наймудрішими, Солоном, чи там Орфеєм. Звідки така велич духу!? Чому Епікур не верещить од болю, а Сократ не стрясає грати? Чинник спостерігача, панове. За ними стежать. На них дивляться і запам'ятовують, і занотовують на віки, задля повчання, задля прикладу,

задля взірця, який образом перекочувуватиме із тексту до тексту і добереться до сторінок Валентина Бушанського. Ви думаєте Епікур любив Метродорових дітей? Ні, Епікур любив Валентина Бушанського, а тому й подбав про те, аби померти велично, так, аби бути вартим рядків Сенеки, Бертрана Рассела та Валентина Бушанського. Одне слово, позером був Епікур... і Сократ також. Як відомо, Платон не навідувався до Сократа у в'язницю. Чому? – запитують критики. А тому й не навідувався, що, ставши філософом, порвав із драматургією. Навіщо йому це реаліті-шоу? Він уже був на суді над Сократом і, написавши «Апологію», злетів білим лебедем зі старечих грудей учителя, як пророчо снілося тому. Платон уже був далеко.

Задля паралелі згадаймо інший образ-текст – оповідання Жана-Поля Сартра «Мур». З першими променями сонця Пабло Іббіета, Том Стейнбек і Хуан Мірбаль мають бути розстріляні. А до того, ніч вони мусять провести в смердючій ямі під наглядом лікаря-бельгійця, котрому кортить вивчити стан людського тіла перед смертю. Що робить із людиною передчуття смерті? «Тендітний хлопчина» Хуан «перетворився на старого гомика, і я подумав, – міркує Іббіета, – що якби його навіть випустили б на волю, то він би на все життя залишився таким же» [7, с. 187].

«Матеріаліст» Том щось белькоче про те, як це «не природно» помирати...

«– Пабло, я запитую себе... я весь час запитую себе: невже правда, що ми зникнемо безслідно?

Я звільнив руку і сказав йому:

– Подивися під ноги, свиня.

Біля його ніг розпливлася калюжа, краплі стікали по штанях» [7, с. 192–193].

Позірну людську подобу зберіг тільки Пабло. Він лише заливався потом у холодній ямі. А вибравшись на поверхню, зрадив товаришів по зброї та революційну справу, в ім'я якої (колись) ладен був померти.

У чому відмінність між учнями Епікура, учнями Сократа й лікарем-бельгійцем, котрий, слугуючи науці, має пульс напівпритомному Хуану? У тому, що учні були значущими спостерігачами, а лікар – не значущий. Сартрові в'язні не мають потреби

чогось навчати цього добродія. Він їм байдужий. Їм байдуже навіть те, що вони не байдужі лікарю.

Без жодних перебільшень, соціальне життя – це перебування в колі спостерігачів. Соціальність – це перебування в полі зору [1; 2]. Тут важко не згадати оповідання Фрідріха Дюрренматта «Доручення, чи Про спостереження за тим, хто спостерігає за спостерігачами». За міркуваннями персонажа цього твору, логіка Д., кожен є спостерігачем і кожен є тим, за ким спостерігають. Зрештою, ситуація, як стверджує логік Д., зводиться до того, що людина має потребу спостерігати за тим, як за нею спостерігають, коли вона спостерігає за тими, котрі спостерігають, як вона спостерігає за тим, як вони спостерігають за тим, як вона спостерігає... Бо інакше зникає сенс буття. Логік Д. каже: якби одного дня, зазирнувши у дзеркальний телескоп, я не помітив, що за мною спостерігають, то засмутився б і впав у депресію, бо відчув би себе не вартим уваги нікчемою. Інший персонаж твору, психіатр фон Ламберт, характеризує причину депресії своєї дружини такими словами: вона усвідомила, що вона усвідомила усвідомлення депресії. Це не тавтологія. Це формула рефлексивного процесу, котрий полягає в усвідомленні усвідомлення... і так до безкінечності (якщо є бажання втратити глузд).

Епікур є Епікуром, бо є учні, котрі спостерігають, як Епікур слідує вченню Епікура, спостерігаючи, як учні спостерігають за тим, як Епікур спостерігає за учнями, коли ті спостерігають за тим, як...

Гра в рефлексію рефлексії є вельми спокуслива. Але від неї варто відмовлятися, коли є бажання поставити крапку в реченні. І суть цього речення не лише в іронії. Суть у тім, що обмеження рефлексії встановлюється лише мовою. В одному з творів Карла Юнга є така медитативна вправа: уявіть діамант із (здається) десятьма гранями; а тепер зосередьте погляд на одній із десяти граней, не втрачаючи з поля зору інші, й уявіть, як вона поділяється ще на десять граней; а тепер зосередьте погляд на одній із граней із цих десяти й уявіть, як вона поділяється ще на десять... Чим має закінчитися медитація – не важно. Якщо Юнг таки припинив медитацію, то не тому, що в діаманті закінчилися грані, а тому, що мав написати в книзі ще про щось, а не лише про нескінченні відблиски...



Ролло Мей згадує одну з перших своїх пацієнток, Прісциллу, котра була вже майже хвора. Це була пані, котра навіть не підозрювала, що є таке словосполучення «почуття гідності». Як наслідок, її використовували всі, кому не лінь. І Мей пише за Прісциллу: «Іноді здається, що такі люди просто запрошують скористатися ними – принаймні це дає їм відчуття причетності до стосунків і власної значущості» [5, с. 23]. Прочитавши в газеті повідомлення, що якийсь хлопець у її містечкові вкоротив собі віку, Прісцилла сказала: «Якби бодай одна людина в нашому містечкові знала його, він не вчинив би самогубства». «Завважте, – пише Мей, – вона сказала не "якби *він* когось знав", а "якби *його* хтось знав". Тим самим вона намагається дати зрозуміти, що не стане зводити рахунки з життям, доки я ставлюся до неї зі співчуттям. (...) Це дає людині впевненість у тім, що вона чогось варта, що вона є частиною людства. Це також дає їй деяку опору, точку, в якій вона може знайти сенс у безглуздому світі» [5, с. 26]. («Ну що, здавалося б, слова?». Натяк на самогубство, і «точку сенсу» отримали і Прісцилла, і її психотерапевт!)

Гротеск у тім, що спостережений покладає відповідальність за ситуацію і власну поведінку на спостерігача. Адже той усе мусить бачити! А той, хто бачить, той за все й відповідає. Позиція спостереженого інфантильна. Це позиція «невинності», за термінологією Ролла Мейя. Це позиція пасивної агресії: коячи дурниці (втікаючи, повсякчас озираючись; приміряючи червоне пальто; натякаючи на самогубство, як Прісцилла) спостережений спонукає спостерігача до агресії. Причому не до конструктивної, а регресивної агресії. Бо одна справа вступати в протиборство з сильнішим, відстоюючи власну свободу, але геть інша – зі слабшим, котрий тим самим отримує ерзац «причетності до стосунків» і перетворює агресора на скутого повинністю рабовласника. Яка відмінність між фразами, які протиставляє Мей: «якби *він* когось знав» та «якби *його* хтось знав»? Може здатися, що перша фраза характеризує активну соціальну позицію: ми когось знаємо, а тому й беремо участь у його житті; а друга – пасивну: мене хтось знає, а тому й мусить бути відповідальним за мене.

Епікур пильно спостерігав за своїми учнями. Минули століття. Його школа проіснувала шістсот років. А в епікурействі, як відзначають

Абдусалам Гусейнов і Герд Иррлітц, не змінилося жодного слова [4, с. 151]. Епікур помер, а гра тривала. Страшний біль можна стерпіти лише завдяки ще страшнішій волі. Й Епікур мав цю страшну волю. Її вистачило на шістсот років! Шістсот років контролю над хворим тілом, власною свідомістю і свідомістю учнів! Догмою був й епікуреїзм. Епікур помер 270 року до н. е. І вже 2280 років філософи милуються його моральною величчю. Це – контроль, панове. Епікур досі намагається нас контролювати, стежачи зі сторінок кожного підручника з філософії.

**Висновки.** Наразі важливішим є етико-моральний і аксіологічний аспект питання. По один бік ми бачимо адвоката «монстрів» Фуко, по другий – Мейя, котрого дратує «псевдоневинність», і Арендт, з її обуренням політикою невтручання у «світ дитинства». Але це – дві сторони медалі. Сфінкс і невинність завше поряд. Ми милуємося світом дитинства і водночас не гребуємо нагодою, мов Остап Бендер, використати це замилювання з корисливою метою. Це наштовхує на думу, що будь-яка соціальна цінність завше стає предметом маніпулювання. Бо поряд зі словом «цінність» завжди є й інше слово – «обов'язок». Ціннісне відношення об'єктивно породжує етичний дискурс. І тут дуже цікаво зіставити два типи відношень: відношення людини до природних цінностей і відношення до цінностей соціальних. Передусім потрібно уточнити: *природні цінності – це завше матеріальні блага: життя людини, її здоров'я, її безпека, природне середовище, хліб щоденний. А соціальні цінності мають суто комунікативний характер. Простіше кажучи, це – стосунки між людьми.* Таке розмежування є виразним, коли ми подивимося на первісні спільноти. Натомість, у сучасному світі *природні цінності в їхньому чистому вигляді зникають, вони трансформуються в соціальні. Але при цьому ставлення до цінностей як природних поширюється і на цінності соціальні – це може скласти подальшу перспективу наших досліджень.*

### Література

1. Бушанський В. В. Нігілізм і цінності. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України.* – 2010. № 5 (49). С. 41–51.

2. Бушанський В. В. Цінності – рефлексія – влада. *Етнополітична культура в Україні: реалії та виклики часу*. К.: ІПіЕНД, 2010. С. 148–179.
3. Гершензон М. О. Творческое самосознание. М.: Правда, 1991. 608 с.
4. Гусейнов А. А., Иррлиц Г. Краткая история этики. М.: Мысль, 1987. 589 с.
5. Мей Р. Сила и невинность. М.: Смысл, 2001. 319 с.
6. Рассел Б. Історія західної філософії. Пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Тарашука. К.: Основи, 1995. 759 с.
7. Сартр Ж.-П. Нудота. Мур. Слова. Пер. з франц. В. Борсука та О. Жупанського; Післямова Н. Білоцерківець. К.: Основи, 1993. 464 с.
8. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. – Переиздание. Перевод, послесловие и примечание С. А. Ошерова. Кемеровское кн. изд-во, 1986. 464 с.

### References

1. Bushansky V. V. Nigilism and values. *Scientific notes to the Institute of Political and Ethnic Doslidzheni. I. F. Kuras National Academy of Sciences of Ukraine*. 2010. No. 5 (49). S. 41–51.
2. Bushanskiy V. V. Values - reflexion – vlada. *Ethnopolitical culture in Ukraine: realities and victories*. К.: ІПіЕНД, 2010. S. 148–179.
3. Gershenzon M. O. Creative self-awareness. М.: Pravda, 1991. 608 p.
4. Guseinov A. A., Irrlitz G. Brief history of ethics. М.: Mysl, 1987. 589 p.
5. May R. Strength and Innocence. М.: Smysl, 2001. 319 p.
6. Russell B. History of Western Philosophy. Per. from eng. Y. Lisnyak, P. Tarashchuk. К.: Osnovi, 1995. 759 p.
7. Sartre J.-P. Nudota. Moore. Words. Per. s French V. Borsuk and O. Zhupansky; Pisyamova N. Bilotserkivets. К.: Osnovi, 1993. 464 p.
8. Seneca L.A. Moral letters to Lucilia. Reissue. Translation, afterword and note by S. A. Osherov. Kemerovo book. publishing house, 1986. 464 p.

**Turban V.V.**

## **THE PSYCHOLOGICAL NATURE OF VALUES**

*The article analyzes the psychological nature of personal values. Various manifestations of social values and an individual's value orientations are described. Two different theoretical approaches are outlined: the first is the separation of "absolute" values and the construction of their "objective" hierarchy; and the second one identifies the conventional foundations of value formation and functioning. According to the first approach, values are eternal and natural. The same values are common for people of all ages. According to the second one, values are agreements reached within a certain culture, and therefore they are historical by their nature. These two approaches are complemented by the identification of some "absolute" values (for example, human life, security, social justice, etc.) and some "historical" values functioning in society at a given time. We have shown that if such distinction is taken into account, the concept of "absolute value" correlates with the concept of an individual's "objective need"; and the concept of "historical value" correlates with the concepts of "social norms" and "means of activity". This dualism is analyzed. The article shows that the value attitude objectively generates ethical discourse. We have emphasized people's attitudes to natural and social values. Natural values are always material: human life, health, safety, natural environment, daily bread, but social values are purely communicative. We have emphasized that natural values in their pure form disappear in the modern world; they are transformed into social ones. But the attitude to values as natural is extended to social values.*

**Key words:** *value, personality values, natural values, social values, personal reflection, morality, ethics.*

**Турбан Вікторія Вікторівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ  
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

**№ 3(53) 2020  
Том 2**

**Відповідальний секретар випуску**

***Ю.А. Завацький***

Підписано до друку 31.10.2020 р.  
Видавництво Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля  
Формат 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Умов. друк. арк. 21,5. Обл. вид. арк. 22,7.  
Наклад 300 прим. Вид. №. Замов. №. Ціна вільна.