

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University  
G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine

# **Problems of modern psychology**

**Collection of research papers of  
Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohiienko University,  
G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
of the National Academy of  
Educational Sciences of Ukraine**

**Issue 42**

**To the 100th anniversary of the foundation  
of Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohiienko University**

Kamianets-Podilskyi  
«Aksioma»  
2018

DOI 10.32626/2227-6246.2018-42

UDC 378(082):159.9

P68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

Research Bible

ERIH PLUS

OAJI

COSMOS IMPACT FACTOR (CIF)

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

WCOSJ

**Reviewers:**

**Z.P. Virna**

– Dr. in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine

**V.O. Moliako**

– Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Arkadiusz Marzec**

– Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, Republic of Poland

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Minutes № 10 from 29.11.2018), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University (Minutes № 10 from 29.11.2018)*

**International editorial board:**

**S.D. Maksymenko**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Director of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Editor-in-Chief), Ukraine; **Y.V. Topolov**, Dr. in Psychology, Leading Research Officer, Ukraine; **V.V. Klymenko**, Dr. in Psychology, Professor, Ukraine; **O.M. Kokun**, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Ukraine; **L.A. Onufriieva**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor (Executive Editor), Ukraine; **M.L. Smulson**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Ukraine; **N.V. Chepeliieva**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Ukraine; **O.Y. Chebykin**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor (Ukraine); **N.O. Mykhalchuk**, Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **V.I. Shebanova**, Dr. in Psychology, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson, Ukraine; **Alfred Pritz**, Professor, Dr. in Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, Dr. Hab., Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic); **Juraj Stencl**, Dr. in Psychology, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **Ewa Lodygowska**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Psychology of Human Development, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin (Republic of Poland); **Magdalena Chęć**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Clinical Psychology, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin (Republic of Poland); **Beata Anna Piechota**, Dr. in Humanities in Tutorial and Social Pedagogics, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Associate Professor, Dr. Hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland); **I.O. Furmanov**, Dr. in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Belarusian State University (Republic of Belarus).

#### International Scientific Council:

**Roman Trach**, Dr. in Philosophy, Professor, Foreign Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (USA); **Urszula Gruca-Miąsik**, Dr. in Pedagogical Science, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **Mieczysław Radochoński**, Dr. Hab., Associate Professor, Rzeszów University (Republic of Poland); **Mirosław Czapka**, Dr. in Educational Science, Professor, Rector of the University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); **Leszek Frederyk Korzeniowski**, Dr. Hab. in Economics, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of all-European Academic Journal «Defense and Strategy» (Republic of Poland); **Danuta Marzec**, Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, Dr. Hab., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University (Slovak Republic); **Rodolfo Suárez Ortega**, Ph.D. in Psychology, Professor (Colombia); **Tamara Hovorun**, Dr. in Psychology, Professor (India); **O.I. Medvedska**, Ph.D. in Psychological Science, Assistant Professor, Brest State University named after A. S. Pushkin (Republic of Belarus); **V.I. Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Dr. in Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **T.S. Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Dr. in Psychological Science, Professor (Ukraine).

**P68 Problems of Modern Psychology** : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 42. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – 252 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

**UDC 378(082):159.9**

*Certificate of state registration of the printed  
source of mass medium KB № 19651-9451 ИП of 30.01.2013*

*The collection of research papers was renewed in the List of specialized scientific editions of  
Ukraine in psychology. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine  
№ 261 of 06.03.2015.*

The collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is indexed and listed in the international databases: INDEX COPERNICUS (IC) (from 2013), GOOGLE SCHOLAR (from 2013), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (from 2015), RESEARCH BIBLE (from 2016), ERIH PLUS (from 2016), OAJI (from 2016), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (from 2018); COSMOS IMPACT FACTOR (CIF) (from 2018).

<http://problemps.kpnu.edu.ua/en/>  
[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

© Authors of the papers, 2018  
© «Aksioma», publication, 2018

Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

# **Проблеми сучасної психології**

**Збірник наукових праць  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка,  
Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України**

**Випуск 42**

**До 100-річчя від дня заснування  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2018

DOI 10.32626/2227-6246.2018-42

УДК 378(082):159.9

П68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

RESEARCH BIBLE

ERIH PLUS

OAJI

COSMOS IMPACT FACTOR (CIF)

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl

GOOGLE SCHOLAR

WCOSJ

**Рецензенти:**

**Ж.П. Вірна**

– доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

**В.О. Моляко**

– академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

**Аркадійш Мажец**

– професор, доктор габлітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
(протокол № 10 від 29.11.2018 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 10 від 29.11.2018 р.)*

**Міжнародна редакційна колегія:**

**С.Д. Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (головний редактор), Україна; **Є.В. Тополов**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Україна; **В.В. Клименко**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **О.М. Кокун**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний редактор), Україна; **М.Л. Стумльсон**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Н.В. Чепелєва**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **О.Я. Чебикін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна); **Н.О. Михальчук**, доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, м. Херсон, Україна; **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор габлітований, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацька Республіка); **Юрай Штенцл**, доктор наук, доцент, Вища школа охорони здоров'я та соціальної роботи св. Єлизавети, м. Братислава (Словацька Республіка); **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин (Республіка Польща); **Магдалена Хенч**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин (Республіка Польща); **Беата Анна Пехота**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, старший викладач, Жешівський університет (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габлітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща); **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь).

#### Міжнародна наукова рада:

**Роман Трач**, доктор філософських наук, професор, іноземний член НАПН України (США); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **Мечислав Радохонський**, доктор габлітований, професор надзвичайний Жешівського університету в Жешові (Республіка Польща); **Мірослав Чапка**, доктор наук з освіти, професор, ректор Вищої школи економіки і адміністрації в Витомі (Республіка Польща); **Лешек Фрідерік Коженьовські**, доктор габлітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **Данута Мажец**, професор, доктор габлітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, (Республіка Польща); **Беата Балогова**, професор, доктор габлітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Радольфо Суарез Ортега**, доктор філософії в психології, професор (Колумбія); **Тамара Говоруун**, доктор психологічних наук, професор (Індія); **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **В.І. Луговий**, перший віце-президент НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Україна); **Т.С. Яценко**, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна).

**П68 Проблеми сучасної психології** : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 42. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – 252 с.

У збірнику наукових праць висвітлено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

**УДК 378(082):159.9**

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого  
засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.*

*Збірник поновлено у Переліку наукових фахових видань України з психології.  
Наказ Міністерства освіти і науки України за № 261 від 06.03.2015 року*

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» проіндексовано у міжнародних наукометричних базах: INDEX COPERNICUS (IC) (з 2013 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2013 р.), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (з 2015 р.), RESEARCH BIBLE (з 2016 р.), ERH PLUS (з 2016 р.), OAJI (з 2016 р.), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (з 2018 р.); COSMOS IMPACT FACTOR (CIF) (з 2018 р.).

<http://problem.ps.kpnu.edu.ua/en/>  
[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

© Автори статей, 2018  
© «Аксіома», видання, 2018

## CONTENT

<b>Balakhtra Valentyna.</b> Empirical Study of the Formation of the Personality Image of a Social Work Specialist at Different Stages of Professional Development ( <i>in Ukrainian</i> ).....	9
<b>Vavilova Aliona.</b> The Typology of Perfectionism in Adolescents ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	31
<b>Ivashkevych Eduard &amp; Onufriieva Liana.</b> Social Intelligence in the Paradigm of Cognitive Psychology: the Results of Study .....	50
<b>Kuchmanyh Iryna &amp; Liudmyla Opanasenko.</b> Classification of a Child's Special Needs in the Context of a Systematic Approach ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	70
<b>Lymar Lesia.</b> On Psychological Peculiarities of Atypical Binge-Eating ( <i>in Ukrainian</i> ).....	93
<b>Miroshnyk Zoia.</b> Rolegram as a Way of Activation of Behavior Patterns in the Personality Role Structure ( <i>in Ukrainian</i> ).....	114
<b>Ostrovska Kateryna, Ostrovskiy Ihor &amp; Loboda Viktoriia.</b> Fundamentals of Psychological and Pedagogical Diagnostics of Children with Autism Spectrum Disorders ( <i>in Ukrainian</i> ) ..	133
<b>Papucha Mykola.</b> Dialogical Position of Psychology Students ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	152
<b>Semeniv Nataliia.</b> Ethnic Stereotypes: Factors of Formation and Their Use by Mass Media ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	170
<b>Talash Inna.</b> Scientific and Psychological Analysis of Competence as a Scientific Category ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	191
<b>Chykhantsova Olena.</b> Hardiness and its Relationship with the Values of the Personality ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	211
<b>Shtepa Olena.</b> Psychological Resourcefulness as a Predictor of the Personality's Ethical Attitudes ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	232

## ЗМІСТ

<b>Балахтар Валентина.</b> Емпіричне вивчення сформованості іміджу особистості фахівця із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення.....	9
<b>Вавілова Альона.</b> Типологія перфекціонізму в підлітків .....	31
<b>Івашкевич Едуард, Онуфрієва Ліана.</b> Соціальний інтелект у парадигмі когнітивної психології: результати дослідження ( <i>англ. мовою</i> ) .....	50
<b>Кучманіч Ірина, Опанасенко Людмила.</b> Класифікація особливих потреб дитини в контексті системного підходу .....	70
<b>Лимар Леся.</b> Психологічні аспекти атипового компульсивного переїдання.....	93
<b>Мірошник Зоя.</b> Ролеграма як шлях активізації поведінкових паттернів у рольовій структурі особистості.....	114
<b>Островська Катерина, Островський Ігор, Лобода Вікторія.</b> Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму .....	133
<b>Папуча Микола.</b> Діалогічна позиція студентів-психологів ...	152
<b>Семенів Наталія.</b> Етнічні стереотипи: чинники формування та їх використання засобами масової інформації .....	170
<b>Талаш Інна.</b> Науково-психологічний аналіз компетентності як наукової категорії.....	191
<b>Чиханцова Олена.</b> Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості.....	211
<b>Штепа Олена.</b> Психологічна ресурсність як предиктор етичних поглядів особистості .....	232



## Empirical Study of the Formation of the Personality Image of a Social Work Specialist at Different Stages of Professional Development

### Емпіричне вивчення сформованості іміджу особистості фахівця із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення

**Valentyna Balakhtar**  
Ph.D. in Pedagogy,  
Assistant Professor

**Валентина Балахтар**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

E-mail: [v.balakhtar@chnu.edu.ua](mailto:v.balakhtar@chnu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0001-6343-2888](https://orcid.org/0000-0001-6343-2888)  
Researcher ID: S-3090-2016

*Yuriy Fedkovych Chernivtsi  
National University, Ukraine*  
14, Rivnenska street,  
Chernivtsi, Chernivtsi  
region, 58013

*Чернівецький національний  
університет імені Юрія  
Федьковича, Україна*  
вул. Рівненська, 14,  
м. Чернівці, Чернівецька  
обл., 58013

*Original manuscript received May 29, 2018  
Revised manuscript accepted November 03, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The article considers the peculiarities of forming the personality image of a Social Work specialist at different stages of professional development as a process of creating a positive, attractive and original image, a powerful method of psychological influence directed at self-knowledge, self-development, self-improvement and self-realization in the professional activities. The formation*

*of a personal image of a Social Work specialist is proved to be a long and constant process, which involves the harmonious combination of the external data and internal skills and qualities of a person and requires taking into account the specifics of the professional activities, the needs of clients, professionalism, which contribute to the personal development of the individual, the creation development in the professional activities, satisfaction and psychological well-being of a Social Work specialist.*

*The image of a Social Work specialist is clarified to be a projection of his / her personality and is characterized by the presence of his/her own style and the sum of individual characteristics that make him/her unique, and influence on the increase of personal status by the formation of personal qualities, improvement of the professional culture, introduction of the effective interaction of a social institution with the public etc.*

*The results of the empirical research are revealed; they allowed to determine the level of formation and awareness of understanding the content of the image by a Social Work specialist, identification of the indicators of the image. According to the results of the dispersion analysis, differences were found regarding to the indicator of a harmonious image of a Social Work specialist, depending on the stages of professional development and sex.*

**Key words:** *image, a Social Work specialist, the stages of professional development.*

## Вступ

Професійне становлення особистості фахівця із соціальної роботи як професіонала сьогодні – це, перш за все, процес повноцінного та відповідального творення власного іміджу. Зростання уваги до феномену «імідж» у соціальній роботі зумовлено викликами сьогодення, що активізують діяльність навчальних закладів, організацій і соціальних служб соціальної сфери до формування позитивного образу фахівця як потужного засобу психологічного впливу, спрямованого на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення і самореалізацію особистості у професійній діяльності.

Сучасні науковці значну увагу приділяють проблемі формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи, оскільки це відіграє важливу роль у взаємовідносинах між людьми, професійному і діловому спілкуванні,

дозволяє бути зрозумілим і прийнятним у суспільстві тощо. Проте, незважаючи на значну кількість публікацій із досліджуваної проблематики, у роботах висвітлено окремі аспекти формування іміджу впродовж професійного становлення особистості фахівця у сфері соціальної роботи, що зумовлено її соціально-психологічною специфікою.

Нині особливої актуальності набула потреба у фахівцях, професійна діяльність яких спрямована на соціальну підтримку і допомогу населенню в період особистісного і соціального неблагополуччя людини, захист людини загалом, забезпечення її базових потреб та інтересів, підтримку людської гідності та прав на достойне життя (Орешета, 2014: 124). Організація професійної діяльності фахівців зумовлена специфікою соціальної роботи, в основі якої лежить добродійне, гуманне, співчутливе, емпатійне ставлення до особистості, її потреб і проблем (Балахтар, 2018: 42–47).

Тому особливої уваги заслуговує не лише ґрунтовна підготовка і постійне удосконалення професійного рівня, а й особливості формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи, оскільки позитивний образ фахівця впливає як на міжособистісну взаємодію з клієнтом, його здоров'я, так і на самого фахівця, ефективність його діяльності, реалізацію професійних функцій, особистісне благополуччя і професійне становлення як професіонала загалом.

Дослідженню проблеми формування іміджу і висвітленню його сутності, характеристик, структури присвячено праці Т. Абрамович (Абрамович, 2014: 34–37), К. Атаманської (Атаманська, 2012), В. Гладуша (Гладуш, 2014), Л. Кобилянської (Кобилянська, 2014), Т. Костевої (Костева, 2016), О. Сороки (Сорока, 2016), J. Stankiewicz, H. Bortnowska (Станкевич, Бортновська, 2016) та інших.

Науковці по-різному трактують поняття «імідж». Зокрема, К. Атаманська і В. Попова вважають, що це складний феномен, що має міждисциплінарний характер (Атаманська, 2012; Попова, 2013).

На думку Т. Абрамович, імідж передбачає гармонійне поєднання унікальних, неповторних зовнішньо-внутрішніх, особистісно-професійних якостей, які сприяють бажанню та готовності до суб'єкт-суб'єктного спілкування, постійного самовдосконалення особистості (Абрамович, 2014).

У концепції іміджу, розробленій Е. Перелигіною (Перельгіна, 2001), представлено теоретичну модель персонального іміджу, де його розглянуто як феномен інтерсуб'єктивності взаємодії.

У працях дослідників вивчались: проблеми корпоративного іміджу в межах діяльності щодо організації зв'язків із громадськістю (Е. Богданов, В. Зазикін) (Андреева, 2006); формування соціального іміджу соціального працівника (Костева, 2016); імідж як своєрідний інструментарій, що допомагає вибудувати взаємини з навколишнім світом (Ворожейкіна, 2000); «механізм, що оптимізує професійну соціалізацію особистості й забезпечує необхідну автентичність, адаптацію, ефективну соціалізацію та оптимальний розвиток суб'єкта професійної діяльності в їхній сукупності; дає змогу найкращим чином самоідентифікуватись, ефективно й цілеспрямовано організувати соціальний простір, забезпечити динаміку розвитку самої особистості» (Горчакова, 2010: 293) тощо.

На думку зарубіжних науковців, імідж фахівця загалом не ідентифікується лише з фізичним виглядом як вузьким розумінням цього терміна. Натомість, він охоплює професійні компетентності (в тому числі знання та навички самопрезентації, вміння їх застосовувати у практичній діяльності), мотиви власних дій, цінностей і поглядів, маніфестації, поведінки, що виявляється у реальному та віртуальному світі (Білопiтейворіч 2010; Ковальська, Лякома, Шимонук, 2011). Імідж, вважають науковці, формується як позитивно, так і негативно третіми особами, які можуть це зробити як безпосередньо (шляхом надання рекомендацій, посилянь, коментарів), так і опосередковано (шляхом

демонстрації соціально насиченої поведінки у професійній групі, зокрема оприлюднення в засобах масової інформації відомостей щодо професії, особливостей професійної взаємодії тощо). Формування бажаного іміджу не є легким завданням і потребує самодисципліни, наполегливості та послідовності у здійсненні різних дій, виконаних не лише в реальному світі, а й віртуальному (Станкевич, Бортновська, 2016).

**Мета статті** – висвітлити особливості формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи й емпірично дослідити його на різних стадіях професійного становлення особистості фахівця.

### **Завдання статті**

1) Проаналізувати категорію «імідж» у психологічній літературі;

2) дослідити особливості формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи на різних стадіях його професійного становлення.

### **Методи та методики дослідження**

У статті використано метод аналізу науково-методичної літератури у галузі освіти та соціальної роботи, опитування, метод незакінчених речень. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

У дослідженні взяли участь 625 фахівців із соціальної роботи з різних регіонів України на різних стадіях професійного становлення:

1) самовизначення в якості майбутнього фахівця – студенти віком до 23 років (31,0%);

2) самопроєктування (життєконструювання) майбутнього професійного шляху – молоді фахівці віком до 30 років (15,0%);

3) саморегуляції у професійній діяльності – фахівці віком від 30 до 40 років (16,3%);

4) самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності – фахівці віком від 40 до 50 років (11,3%);

5) самореалізації фахівця як професіонала, досягнення «акме» – фахівці віком від 50 до 60 років (14,7%);

6) рефлексії професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху – фахівці віком понад 60 років (11,7%).

Із них було виокремлено групи:

1) за статтю: жінки (76,2%) і чоловіки (23,8%);

2) за місцем проживання: у місті (75,7%) і в селі (24,3%);

3) за стажем роботи: немає – 26,2%, до 1 року – 8,0%, від 1 до 5 років – 10,9%, від 5 до 10 років – 9,6%, понад 10 років – 45,3%.

### Результати та дискусії

Поняття «імідж» є мисленневим уявленням стосовно людини, організації чи іншого об'єкта, що цілеспрямовано формується у масовій свідомості за допомогою реклами або пропаганди і є однією з найважливіших передумов формування іміджу особистості фахівця. Варто зазначити, що ці уявлення завжди узагальнені, хоч іноді й спираються на деякі часткові аспекти.

Поняття «імідж» має багато різних визначень. Так, у психологічному словнику імідж окреслено як «стереотипований образ конкретного об'єкта, що існує в масовій свідомості». Як правило, поняття іміджу відноситься до конкретної людини, але може також розповсюджуватись на певний товар, організацію, професію тощо (Шепель, 2002). Дослідник А. Панасюк підкреслює, що «імідж – це і є думка, яка складається в оточення упродовж певного часу, відображає оцінку чого-небудь, ставлення до чогось чи погляд на щось».

Імідж – це мистецтво «управляти враженнями». Формування іміджу пов'язано з пошуком шляхів підвищення ефективності діяльності фахівця, з оптимізацією профе-

сійного спілкування та взаємовідносин із людьми (Статінова, 2001), оскільки сфера діяльності фахівця – це постійно змінювані ситуації клієнтів, що потребують негайного вирішення, правильного вибору поведінки, адекватної професійної та громадянської позиції.

Імідж особистості фахівця із соціальної роботи варто формувати, враховуючи специфіку соціальної сфери, професійної діяльності, потреб клієнтів, усвідомлюючи, що саме він, фахівець, виступає візитівкою не лише соціальної служби, але й власної особистості як спеціаліста, професійного досвіду, професіоналізму тощо. Зарубіжні науковці, досліджуючи імідж соціальних працівників і сприйняття громадськістю їх як фахівців із соціальної роботи дійшли висновку, що, насамперед, фахівці повинні інформувати суспільство про цілі своєї діяльності, її результативність, перспективи. Автори зазначають, що для того, щоб сформувати позитивну думку населення щодо професії, варто проводити просвітницьку роботу і формувати образ професії і фахівця (Staniforth, Deane, Kelsey, Beddoe, 2016). Крім того, імідж соціального працівника повинен включати турботу про людей, задоволення їхніх потреб, адже фахівець із соціальної роботи виступає джерелом допомоги для людей (Williams, Simon, Bell, 2015).

Імідж, зазначає Л. Кобилянська, формується цілеспрямовано і здійснює емоційно-психологічний вплив на будь-кого з метою створення враження, думки оточуючих про носія створеного іміджу. Імідж, стверджує науковець, при неглибокому розгляді акцентує увагу на зовнішній стороні діяльності й сутності людини, але саме у зовнішніх ознаках найкраще виявляється глибинна сутність (Кобилянська, 2014), коли особистісне становлення фахівця спрямовано на розвиток творчості, а професійна діяльність у сфері соціальної роботи приносить лише задоволення і психологічне благополуччя.

Цікавою для нашого дослідження є думка К. Атаманської, яка визначає імідж фахівця із соціальної роботи як

цілісний образ особистості, що поєднує зовнішні (вербальний, габітарний, кінетичний, середовищний) і внутрішні (знання, здібності, уміння, установки, самооцінка, цінності) чинники, особистісні якості (природні якості; набуті якості (як результат освіти і виховання); професійні якості, зумовлені набуттям життєвого та професійного досвіду) та засоби самопрезентації професійної діяльності (Атаманська, 2012).

Іншими словами, імідж – це символ, який інформує про соціальний статус людини, її професійні якості, характер, темперамент, фінансові можливості, смаки і, навіть, сімейний стан (Криксунова, 1997: 45).

Погоджуємося з думкою О. Сороки, що імідж фахівця соціальної сфери є важливим аспектом його професіоналізму й засобом впливу на оточуючих. Науковець зазначає, що «професійний імідж майбутніх соціальних працівників – це імідж, який необхідно формувати й «відшліфувати» не тільки протягом професійної діяльності, а й упродовж усього життя, спираючись при цьому на отриману спеціальну підготовку у вищому навчальному закладі та власний практичний досвід» (Сорока, 2016: 66).

Варто звернути увагу на те, що виокремлюють три можливі *підходи до класифікації іміджу*: функціональний (поділ на різні типи залежно від різного функціонування), контекстний (типи залежать від різного контексту реалізації) і порівняльний (порівнюють схожі іміджі). З огляду функціонального підходу виокремлено такі типи іміджу: дзеркальний (імідж, властивий нашому уявленню про себе), поточний (варіант іміджу, що характеризує погляд зі сторони), бажаний (тип іміджу, що відображає прагнення особистості), корпоративний (імідж організації загалом, а не окремих підрозділів чи результатів її роботи) і множинний (варіант іміджу утворюється при наявності низки незалежних структур замість єдиної корпорації) (Балахтар, 2017: 296).



Отже, контекстний підхід до іміджу свідчить про цілісний, узгоджений характер, урахуваючи умови реалізації, а окремі риси – не суперечать одна одній.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликає класифікація іміджу залежно від сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників: *самоімідж* – базується на минулому досвіді й відображає стан самоповаги, довіри до себе; *сприйнятий імідж* – це те, як нас бачать оточуючі і як реально відгукуються; *затребуваний імідж* означає, що певний перелік професій (ролей) вимагає визначених характеристик іміджу (символів).

Варто згадати про ще один окремий тип іміджу – харизматичний. Уперше поняття харизми, харизматичного керівника використано в соціології. Так, «відданість харизмі пророка або вождя на війні, чи видатного демагога в народній освіті або в парламенті означає, що ця людина вважається внутрішньо «призваним» керівником людей, котрі підпорядковуються не в силу звичаю чи настанови, а тому, що вірять у нього... Саме до особистості вождя, його якостей належить відданість прихильників, послідовників, тільки йому відданих партійних прихильників» (Шепель, 2002: 91).

Як зазначає Шепель, доцільно розрізняти *імідж корпоративний* (імідж фірми, підприємства, організації, соціальної установи тощо) та *індивідуальний* (імідж фахівця із соціальної роботи, політика, керівника, лідера волонтерського руху тощо). Зміст і механізми формування цих видів іміджу будуть різні, але взаємопов'язані. Окрім того, в обох випадках варто говорити про імідж внутрішній і зовнішній. Зокрема, зовнішній імідж організації (соціальної установи) – це її образ, уявлення про неї, що формуються у зовнішньому навколишньому середовищі, у свідомості контрагентів цієї організації – клієнтів, споживачів соціальних послуг, конкурентів, органів влади, ЗМІ, суспільства.

Щодо зовнішнього іміджу особистості, то він формується з різних форм вербального, візуального, етичного, ес-

тетичного прояву і поведінки, а суб'єктом будуть ті люди, котрі вступають із ним у прямий чи опосередкований контакт. *Індивідуальний імідж фахівця із соціальної роботи* – це особистісний імідж, тобто такий, який базується на рисах, що знаходять свій прояв у площині психічних особливостей і реалізуються через такі категорії, як характер, темперамент, емоції.

Особливого значення для фахівця із соціальної роботи набувають ораторські здібності, оскільки саме в контактах із людьми спливає 80% його робочого часу. Т. Фролова стверджує, що «людина сама обирає слова й вирази, які створюють той контекст, у якому вона б хотіла бачити свої висловлювання. Ім'я або мовне визначення значною мірою обумовлюють і розуміння того, що мається на увазі, і ставлення до цього. Це надзвичайно важливо для створення іміджу...» (Фролова, 2000: 154). «Психологічні механізми формування іміджу – це, по суті, механізми сприймання людини людиною... Механізмами сприймання людей, із якими ми вже знайомі, є ідентифікація, рефлексія й емпатія (Рудакевич, 2001).

Імідж поділяють також на *позитивний* і *негативний*, що залежить від загального ставлення до фахівця, яке формується внаслідок позитивного або негативного емоційного сприймання його особистості, системного уявлення про нього та від відповідності змісту іміджу очікуванням людей.

Значну роль у формуванні іміджу відіграють певні чинники (первинні й вторинні). Зокрема, імідж фахівця із соціальної роботи поєднує в собі соціальний статус, соціальні зв'язки, психологічні особливості, якості тощо. До первинних чинників належать елементи, що діють при першій зустрічі з фахівцем і складають первинну, або перцептивну, стадію утворення іміджу: первинна інформація про особистість (зовнішність, одяг, жести, манери), перше враження і галоефект, які пов'язані між собою. Елементи первинної інформації упродовж цілеспрямованого форму-

вання іміджу комплексно входять у структуру самопрезентації, необхідність якої зростає з кожним днем. Особливо це важливо для тих фахівців, які прагнуть досягти успіху.

Людям, упевненим у собі, які мають адекватно-позитивну самооцінку, властива ефективна самопрезентація. Вторинні чинники продовжують створювати імідж при тривалій взаємодії з фахівцем, пов'язані з глибшим пізнанням клієнтами його особистості і формують вторинну, або діяльнісну, стадію іміджу, що включає такі елементи: професійні й особистісні якості, здібності, знання, уміння, навички керівника державного управління, система його спілкування та поведінки. Вплив елементів первинної стадії поширюється на елементи вторинної, діяльнісної стадії, оскільки характер першого враження, або ефекту ореола, продовжує впливати на загальний характер образу, який формується на вторинній стадії (Балахтар, 2017).

Створення позитивного образу багато в чому визначає успіх діяльності фахівця у сфері соціальної роботи. Влада над людьми залежить не тільки від сили, розуму і волі, але й від створюваного враження і привабливості. Основою *позитивного іміджу* є довіра, відповідна стереотипізація сприймання. *Негативний імідж* проявляється у недовірі до особистості фахівця (установи соціальної служби) та її репутації.

Отже, на нашу думку, формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи є тривалим і постійним процесом, що передбачає гармонійне поєднання зовнішніх даних і внутрішніх умінь та якостей людини й потребує врахування специфіки професійної діяльності, потреб клієнтів, професіоналізму, що сприяють особистісному становленню особистості, розвитку творчості у професійній діяльності, задоволенню і психологічному благополуччю фахівця у сфері соціальної роботи.

Із метою визначення сучасного стану сформованості іміджу в фахівців із соціальної роботи, рівня їхньої обізнаності щодо змісту іміджу та розуміння фахівцями (студен-

тами і реально працюючими) ролі та місця іміджу в професійній діяльності у сфері соціальної роботи нами проведено опитування, обробка результатів якого дала змогу отримати такі результати. Фахівцям було запропоновано висвітлити яким, на їхню думку, повинен бути імідж працівника соціальної сфери (табл. 1).

**Таблиця 1.** Особливості іміджу фахівців із соціальної роботи

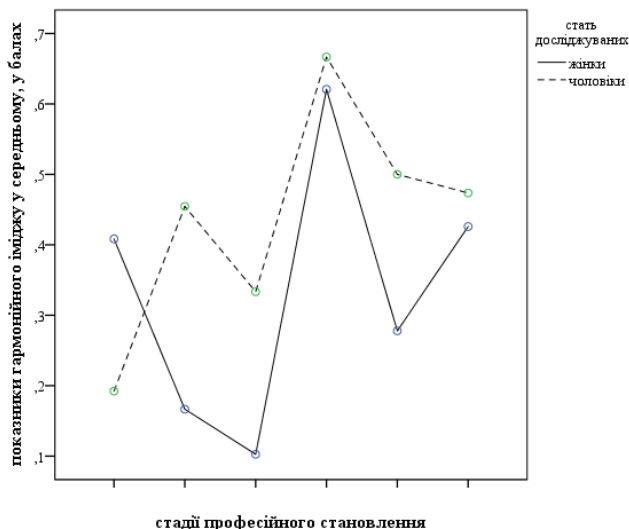
Показники іміджу	Середнє значення	Стандартне відхилення
Переважаючі особистісні якості або робочі характеристики	0,41	0,492
Гармонійне поєднання зовнішніх даних і внутрішніх умінь та якостей людини	0,34	0,474
Переважаючі внутрішні ознаки (особистісні якості) у поєднанні з робочими характеристиками	0,24	0,427
Переважаючі зовнішні ознаки	0,19	0,394
Відповідність очікуванням соціального середовища	0,06	0,245
Складно відповісти	0,11	0,316

Насамперед, ми виявили у більшості фахівців показники, які свідчать про те, що фахівці вважають характерним для іміджу переважання особистісних якостей або професійних характеристик (у середньому 0,41) ( $p < 0,01$ ). Як бачимо з таблиці 1, фахівці прагнуть формувати імідж як «гармонійне поєднання зовнішніх даних і внутрішніх умінь та якостей людини».

Зрозуміло, що привабливий зовнішній вигляд, завдяки якому складається перше враження про людину (у середньому 0,19), свідчить про зовнішні аспекти презентації фахівців, але, на жаль, ці показники виявилися не надто високими. Крім того, виявлено і найнижчі показники щодо бажання відповідати очікуванням соціального серед-

овища ( $p < 0,01$ ). Можна припустити, що у фахівців є певний досвід роботи, відповідні знання про зміст і структуру професійної діяльності, чітка громадянська позиція, якої фахівець притримується у власному професійному становленні на шляху до самореалізації як професіонала.

Спираючись на дослідження науковців (К. Атаманської, О. Бондарчук, О. Сороки, В. Попової, М. Porath), які вивчали вплив іміджу на процес становлення особистості фахівця загалом та ефективність професійної діяльності зокрема, нами встановлено статистично значущі відмінності щодо іміджу фахівця із соціальної роботи залежно від статі на різних стадіях професійного становлення (рис. 1).



**Рис. 1.** Особливості показника гармонійного іміджу фахівців із соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення:

1 – стадія самовизначення в якості фахівця; 2 – стадія самопроєктування (життєконструювання) професійного шляху; 3 – саморегуляція у професійній діяльності; 4 – самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності; 5 – самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме»; 6 – рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху

Як бачимо з рис. 1, власний імідж фахівці із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення оцінюють по-різному. Загалом можна сказати, що у чоловіків він зростає до стадії самоствердження і самовдосконалення (у середньому 0,621), а потім його показник знижується упродовж життєвого шляху (в середньому 0,426) ( $p < 0,01$ ). Щодо жінок, то варто відзначити зниження показника зі стадії самовизначення і до стадії саморегуляції (у середньому 0,103) у професійній діяльності ( $p < 0,01$ ). Це, на нашу думку, можна пояснити різними пріоритетами щодо професійної діяльності, оскільки чоловіки більше переймаються кар'єрним зростанням, реалізацією у професійній діяльності, а жінки – сім'єю, дітьми тощо.

Зі стадії саморегуляції і в подальшій професійній діяльності показник і прагнення до гармонійного іміджу зростають ( $p < 0,01$ ). Можна припустити, що фахівець, набуваючи професіоналізму, компетентності завдяки старанності, проникливості, самокритичності, сприйнятливості тощо, набуває також динамізму, швидкості реагування на ситуаційні проблеми, стає активнішим, набуває моральної надійності (довіри, підтримки), умінь впливати на оточуючих справою, словом і зовнішнім виглядом. Зрозуміло, що усе це загалом впливає на формування іміджу фахівця, його гуманітарну освіченість (соціальну захищеність, здоров'я, духовне багатство, екологічну безпеку) та психологічну культуру.

Можна стверджувати, що до ефективної взаємодії готовий лише фахівець із соціальної роботи з позитивною «Я-концепцією», якому властиві почуття власної гідності, гнучкість мислення, впевненість у здатності займатись професійною діяльністю, переконаність в імпонуванні всім людям, зокрема клієнтам. Такий фахівець здатний подолати професійні та життєві труднощі, відчутти соціальну значущість власної професії, а свої здібності, прагнення до емпатійності, сенситивність, емоційну рівновагу, життє-

радісність і впевненість у собі застосовує у процесі реалізації соціальної роботи. Така особистість, зазвичай, стійка до професійних деформацій, емоційного, інтелектуального, фізичного виснаження, професійного вигорання, викликає повагу й прагнення до наслідування серед колег і клієнтів.

Імідж фахівця із соціальної роботи є комплексним явищем, нерозривно пов'язаним з іміджем соціальної служби, колективу соціальних працівників, соціальної політики держави, що визначає права й обов'язки фахівців у сфері соціальної роботи загалом. Взаємозалежність персонального (особистісного) іміджу фахівця та іміджу соціальної служби передбачає, що імідж установи, певним чином, персоніфікується через імідж її працівників, тобто від іміджу соціальної сфери, корпоративної культури, в свою чергу, залежатиме імідж фахівця із соціальної роботи, який розглядатиметься громадянами через призму загального іміджу соціальної служби (Безрук, 2016: 222–223).

### **Висновки**

Формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення передбачає створення позитивного та привабливого власного іміджу, що означає працювати не тільки над підвищенням особистого статусу шляхом формування особистісних якостей, але й на загальну ефективність соціальної служби (органу соціальної політики), удосконалення корпоративної культури, впровадження ефективної взаємодії соціальної установи з громадськістю тощо.

Результати емпіричного дослідження дали змогу визначити рівень сформованості й обізнаності щодо змісту іміджу в фахівців із соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення і статі. Виявлено, що показник гармонійного іміджу в фахівців із соціальної роботи чоловічої статі загалом дещо вищий, ніж у фахівців жіночої статі ( $p < 0,01$ ).

Обґрунтовано особливості формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи як тривалого і постійного процесу, що потребує гармонійного поєднання зовнішніх даних і внутрішніх умінь та якостей людини, врахування специфіки професійної діяльності, потреб клієнтів, професіоналізму фахівця тощо. Перераховані вище аспекти сприятимуть особистісному становленню особистості, розвитку творчості у професійній діяльності, задоволенню і психологічному благополуччю фахівця у сфері соціальної роботи.

### Література

- Абрамович Т. Імідж як презентаційна складова професійного становлення соціального педагога [Електронний ресурс]. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4. С. 34–37. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_4_10).
- Атаманська К.І. Роль ігрових технологій у процесі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. *Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. 2012. № 22. Ч. 6. С. 216–222.
- Балахтар В. Педагогіка і психологія в соціальній роботі: навчально-методичний посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ, 2017. 444 с.
- Балахтар В.В. Самооцінка як чинник емпатії фахівців соціальної роботи. *Науковий журнал «Молодий учений»*. 2018. № 8 (60). С. 42–47.
- Балл Г.О. Проблема іміджу навчального закладу в контексті гуманізації освіти. *Наука і управління. Науково-практичний журнал*. 2007. Т. 7. № 1. С. 139–141.
- Безрук В.М. Деякі аспекти формування іміджу керівника державної служби. *Публічне управління та адміністрування: розвиток і впровадження* : матеріали наук.-практ. конф. молодих учених за міжнар. участю (Київ, 17 листоп. 2016 р.) / За наук. ред. В.С. Куйбіди, А.П. Савкова, С.К. Хаджирадевої, О.Ю. Оболенського. Київ, 2016. С. 222–223.
- Бондарчук О.І. Самоменеджмент як умова особистісного розвитку керівників освітніх організацій. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»* : зб. наук. праць. Київ, 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 128–133.
- Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. Харків, 2000. 94 с.



- Гладуш В. Особливості формування іміджу професії корекційного педагога [Електронний ресурс]. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 4. С. 3–7. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2014\\_4\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2014_4_2).
- Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. 478 с.
- Кобилянська Л.І. Формування професійного іміджу майбутнього гурвернера у процесі навчання у ВНЗ [Електронний ресурс]. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2014. Вип. 22. С. 88–94. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2014\\_22\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2014_22_22).
- Концептуальна модель і технологія психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін / За наук. ред. О.І. Бондарчук. Київ, 2014. 48 с.
- Костева Т.Б. Роль іміджу в професії соціального працівника [Електронний ресурс]. *Наукові праці* [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. 2016. Т. 269. Вип. 257. С. 21–27. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2016\\_269\\_257\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_5).
- Криксунова И. Создай свой. Санкт-Петербург, 1997. 240 с.
- Орешета Ю.В. Фахівці із соціальної роботи як ключові суб'єкти сфери соціальної роботи [Електронний ресурс]. *Грані*. 2014. № 11. С. 124–129. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani\\_2014\\_11\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2014_11_25).
- Попова В.В. Професійний імідж: основні напрями вивчення поняття [Електронний ресурс]. *Держава та регіони* (Серія : Соціальні комунікації). 2013. № 1 (13). С. 170–173. Режим доступу : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21CO M=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21C NR=20](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21CO M=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21C NR=20).
- Перельгина. Е. Б. Психология имиджа. Москва, 2002. С. 11–23.
- Рудакевич М.І. Власний імідж – шлях до успішної кар'єри. *Молодь і державне управління: права, можливості, перспективи*. Херсон, 2001. С. 65–69.
- Сорока О. Діагностика професійного іміджу майбутніх фахівців соціальної сфери. *Social Work and Education*, 2016. Vol. 3. № 2. Р. 63–72.
- Статінова Н.П., Радченко С.Г. Етика бізнесу: навч. посіб. Київ, 2001. 280 с.
- Фролова Т. Мовні засоби конструювання іміджу державного службовця: зб. наук. пр. УАДУ. Київ, 2000. № 2. Ч. 3. С. 154.
- Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. Москва, 2002. 345 с.
- Białopiotrowicz, G. (2010). Kreowanie wizerunku w biznesie i polityce. *Poltext*, Warszawa.
- Kowalska, K., Łakoma, A., & Szymoniuk, B. (2011). Wizerunek biznesowy. *Politechnika Lubelska*, Lublin.

- Porath, M. (2009). What Makes a Gifted Educator? A Design for Development. *International Handbook of Giftedness*. Part One. 824–837.
- Staniforth, B., Deane, Kelsey L., & Beddoe, L. (2016). Comparing public perceptions of social work and social workers' expectations of the public view. *University of Auckland, New Zealand, 1*, Vol. 28, 13–23. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/303395189\\_Comparing\\_public\\_perceptions\\_of\\_social\\_work\\_and\\_social\\_workers%27\\_expectations\\_of\\_the\\_public\\_view](https://www.researchgate.net/publication/303395189_Comparing_public_perceptions_of_social_work_and_social_workers%27_expectations_of_the_public_view).
- Stankiewicz, J., Bortnowska, H. (2016). Professional image creation by students on social media sites (in the light of empirical research). *Management, 1*, Vol. 20, 111–125.
- Williams, J., Simon, Cassandra, & Bell, Amber (2015). Missing the Mark: The Image of the Social Work Profession in an African-American Community. *Journal of Ethnic And Cultural Diversity in Social Work, 24* (1), 56–70. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15313204.2014.954739>.

## References

- Abramovych, T. (2014). Imidzh yak prezentatsiina skladova profesiinoho stanovlennia sotsialnoho pedahoha [An image as a presentation component of the professional formation of a social teacher]. *New pedagogical thought, 4*, 34–37. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_4_10) [in Ukrainian].
- Atamanska, K.I. (2012). Rol ihrovykh tekhnolohii u protsesi formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho sotsialnoho pedahoha [The role of gaming technologies in the process of shaping the professional image of the future social pedagogue]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Lugansk. Lugansk: Pedagogical Sciences, 22*, part 6, 216–222 [in Ukrainian].
- Balakhtar, V. (2017). Pedahohika i psykholohiia v sotsialnii roboti: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv [Pedagogy and psychology in Social Work]. *Educational and methodical manual for students of higher education institutions*. Kyiv [in Ukrainian].
- Balakhtar, V.V. (2018). Samootsinka iak chynnyk empatii fakhivtsiv sotsialnoi roboty [Self-appraisal as a factor in the empathy of Social Work specialists]. *Scientific journal «Young Scientist», 8* (60), 42–47 [in Ukrainian].
- Ball, G.O. (2007). Problema imidzhu navchalnogo zakladu v konteksti humanizatsii osvity [The problem of the image of an educational institution in the context of humanization of education]. *Science and Management. Scientific and practical journal, 1*, T. 7, 139–141 [in Ukrainian].

- Bezruk, V.M. (2016). Deiaki aspekty formuvannia imidzhu kerivnyka derzhavnoi sluzhby [Some aspects of forming the image of the head of the civil service]. *Public management and administration: development and implementation: materials of sciences and practical conference of young scientists behind international Participation* (Kyiv, 17 November 2016) [Eds. V.S. Kuibida, A.P. Savkova, S.K. Khaiiradeva, O.Yu. Obolensky]. Kyiv [in Ukrainian].
- Bondarchuk, O.I. (2007). Samomenedzhment yak umova osobystisnoho rozvytku kerivnykiv osvitnih orhanizatsii [Self-management as a condition for personal development of heads of educational organizations]. *Bulletin of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»*, 3 (21), Ch. 1, 128–133 [in Ukrainian].
- Vorozheikina, O.M. (2000). *100 tsikavykh idei dlia provedennia uroku [100 interesting ideas for the lesson]*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Gladush, V. (2014). Osoblyvosti formuvannia imidzhu profesii korektsiinoho pedahoha [Features of the image formation of the correctional teacher profession]. *The image of a modern educator*, 4, 3–7. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2014\\_4\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2014_4_2) [in Ukrainian].
- Gorchakova, V.G. (2010). *Prikladnaja imidzhelogija [Applied image geology]*. Rostov : Phoenix [in Russian].
- Kobilianska, L.I. (2014). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho huvernera u protsesi navchannia u VNZ [Formation of the professional image of the future tutor in the process of studying at universities]. *Scientific journal of the National Academy of Sciences of Ukraine. M.P. Drahomanov. Series 16: The Creative Personality of a Teacher: The Problems of Theory and Practice*, 22, 88–94. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2014\\_22\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2014_22_22) [in Ukrainian].
- Bondarchuk, O.I. (Ed.). (2014). *Kontseptualna model i tekhnolohiia psykholohichnoi pidhotovky kerivnykiv osvitnih orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin [Conceptual model and technology of psychological training of heads of educational organizations for activities in conditions of changes]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kosteva, T.B. (2016). Rol imidzhu v profesii sotsialnoho pratsivnyka [The role of the image in the profession of Social Worker]. *Scientific works: Peter Mohyla Black Sea State University of Kyiv-Mohyla Academy Complex*, 257, T. 269, 21–27. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2016\\_269\\_257\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_5) [in Ukrainian].
- Creaksunova, I. (1997). *Sozdaj svoj [Create your own]*. St. Petersburg [in Russian].
- Oresheta, Yu.V. (2014). Fakhivtsi iz sotsialnoi roboty yak kliuchovi subiekty sfery sotsialnoi roboty [Specialists in Social Work as key subjects of the field of social work]. *Facets*, 11, 124–129. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani\\_2014\\_11\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2014_11_25) [in Ukrainian].

- Popova, V.V. (2013). Profesiinyi imidzh: osnovni napriamy vyvchennia poniattia [The professional image: the main directions of studying the concept]. *State and Regions (Series: Social Communications)*, 1 (13), 170–173. Retrieved from [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21CNR=20](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=F&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21CNR=20) [in Ukrainian].
- Perelygina, E.B. (2002). *Psihologija imidzha [Psychology of the image: a manual]*. Moscow [in Russian].
- Rudakevich, M.I. (2001). Molod i derzhavne upravlinnia: prava, mozhlyvosti, perspektyvy [Own image – the path to a successful career]. *Youth and public administration: rights, opportunities, prospects*. Kherson [in Ukrainian].
- Soroka, O. (2016). Diahnostyka profesiinoho imidzhu maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Diagnosis of the professional image of future specialists in the social sphere]. *Social Work and Education*, 2 (3), 63–72 [in Ukrainian].
- Statinova, N.P., & Radchenko, S.G. (2001). *Etyka biznesu [Ethics of business. Teaching manual]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Frolova, T. (2000). Movni zasoby konstruiuvannia imidzhu derzhavnogo sluzhbovtsia [Language tools for constructing the image of a civil servant]. *Zbirnyk naukovykh prats of UADU, 2000*. Ch. 3, 154. Kyiv [in Ukrainian].
- Shepel, V.M. (2002). *Imidzhelohija. Kak nrawitcja ljudjam [Imigelology. How to be liked by people]*. Moscow [in Russian].
- Bialopiotrowicz, G. (2010). Kreowanie wizerunku w biznesie i polityce. *Pol-text*, Warszawa [in Polish].
- Kowalska, K., Łakoma, A., & Szymoniuk, B. (2011). Wizerunek biznesowy. *Politechnika Lubelska*, Lublin [in Polish].
- Porath, M. (2009). What Makes a Gifted Educator? A Design for Development. *International Handbook of Giftedness*. Part One. 824–837.
- Staniforth, B., Deane, Kelsey L., & Beddoe, L. (2016). Comparing public perceptions of social work and social workers' expectations of the public view. *University of Auckland, New Zealand*, 1 (28), 13–23. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/303395189\\_Comparing\\_public\\_perceptions\\_of\\_social\\_work\\_and\\_social\\_workers%27\\_expectations\\_of\\_the\\_public\\_view](https://www.researchgate.net/publication/303395189_Comparing_public_perceptions_of_social_work_and_social_workers%27_expectations_of_the_public_view).
- Stankiewicz, J., Bortnowska, H. (2016). Professional image creation by students on social media sites (in the light of empirical research). *Management*, 1, Vol. 20, 111–125 [in Polish].
- Williams, J., Simon, Cassandra, & Bell, Amber (2015). Missing the Mark: The Image of the Social Work Profession in an African-American Community. *Journal of Ethnic And Cultural Diversity in Social Work*, 24 (1), 56–70. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15313204.2014.954739>

## **АНОТАЦІЯ**

У статті розглянуто особливості формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення як процес створення позитивного, привабливого власного образу, потужного засобу психологічного впливу, спрямованого на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення і самореалізацію у професійній діяльності. Обґрунтовано, що формування іміджу особистості фахівця із соціальної роботи є тривалим і постійним процесом, що передбачає гармонійне поєднання зовнішніх даних і внутрішніх умінь та якостей людини і потребує врахування специфіки професійної діяльності, потреб клієнтів, професіоналізму, що сприяють особистісному становленню особистості, розвитку творчості у професійній діяльності, задоволенню і психологічному благополуччю фахівця у сфері соціальної роботи.

Висвітлено, що імідж фахівця із соціальної роботи є проекцією його особистості й характеризується наявністю власного стилю та сумою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним і впливають на підвищення особистого статусу шляхом формування особистісних якостей, удосконалення професійної культури, впровадження ефективної взаємодії соціальної установи з громадськістю тощо.

Висвітлено результати емпіричного дослідження, що дали змогу визначити рівень сформованості й обізнаності щодо розуміння змісту іміджу фахівцями із соціальної роботи, визначено показники іміджу. За результатами дисперсійного аналізу виявлено відмінності щодо показника гармонійного іміджу в фахівців із соціальної роботи залежно від стадій професійного становлення і статі.

**Ключові слова:** імідж, фахівець із соціальної роботи, стадії професійного становлення.

**Балахтар Валентина. Эмпирическое изучение сформированности имиджа личности специалиста по социальной работе на разных стадиях профессионального становления**

## **АННОТАЦИЯ**

В статье рассмотрены особенности формирования имиджа личности специалиста по социальной работе на разных стадиях профессионального становления как процесс создания положительного, привлекательного собственного образа, мощного средства психологического

*воздействия, направленного на самопознание, саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию в профессиональной деятельности. Обосновано, что формирование имиджа личности специалиста по социальной работе является длительным и постоянным процессом, который предусматривает гармоничное сочетание внешних данных и внутренних умений и качеств человека и требует учета специфики профессиональной деятельности, потребностей клиентов, профессионализма, способствующих личностному становлению специалиста, развитию творчества в профессиональной деятельности, удовлетворению и психологическому благополучию специалиста в области социальной работы.*

*Освещен имидж специалиста по социальной работе как проекция его личности, что характеризуется наличием собственного стиля и суммой индивидуальных характеристик, которые делают его неповторимым и влияют на повышение личного статуса путем формирования личностных качеств, совершенствования профессиональной культуры, внедрения эффективного взаимодействия социального учреждения с общественностью и тому подобное.*

*Представлены результаты эмпирического исследования, позволившие определить уровень формирования и осведомленности относительно понимания содержания имиджа специалистами по социальной работе, определены показатели имиджа. По результатам дисперсионного анализа выявлены различия по показателям гармоничного имиджа у специалистов по социальной работе в зависимости от стадий профессионального становления и пола.*

**Ключевые слова:** *имидж, специалист по социальной работе, стадии профессионального становления.*

## The Typology of Perfectionism in Adolescents

### Типологія перфекціонізму в підлітків

**Aliona Vavilova**

Postgraduate Student  
of the Department  
of Psychodiagnostic  
and Clinical Psychology

**Альона Вавілова**

аспірант кафедри  
психодіагностики та  
клінічної психології

E-mail: [a.vavilova07@gmail.com](mailto:a.vavilova07@gmail.com)

[orcid.org/0000-001-6971-8182](https://orcid.org/0000-001-6971-8182)

Researcher ID: Q-9691-2018

*Taras Shevchenko National  
University of Kyiv, Ukraine  
2a, Academician Hlushkov  
avenue, Kyiv, 02000*

*Київський національний  
університет імені Тараса  
Шевченка, Україна  
просп. Академіка Глущкова,  
2а, м. Київ, 02000*

*Original manuscript received June 09, 2018*

*Revised manuscript accepted October 12, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The psychological approaches to determining the types of perfectionism in adults and adolescents are considered in the article; the criteria underlying such typologies are analyzed. The psychological features of perfectionism in adolescence are described. The analysis of correlation between the level of general perfectionism in adolescents and the level of academic success, the degree of anxiety and depression manifestations, dominance of motivational tendencies for success or avoidance of failure is done. Using cluster analysis, the typology of perfectionism is developed in adolescence, which takes into account the following criteria: «avoiding failure – hope for success»; «high level of success – low level of success»; «no emotional problems – high emotional problems»; «high level of perfectionism – low level of perfectionism». It is established that the first type of perfectionism (successful anxiety and*



*depression perfectionist) includes adolescents with a high level of perfectionism, equally expressed motivational tendencies for success and avoidance of failure, high level of academic achievement, high level of anxiety and depressive manifestations. The second type (successful constructive perfectionist) represents adolescents with an average level of perfectionism, a prevailing motivational tendency to success, a high level of academic achievement and average level of anxiety and depression. The third type of adolescents (unsuccessful anxiety-depressive perfectionist) has a high level of perfectionism, a motivational tendency to avoid failure, a high level of anxious and depressive manifestations and low level of academic achievement. And, finally, the fourth type includes adolescents with a low level of perfectionism, equally expressed motivational tendencies for success or avoidance of failure, less expressed anxious and depressive manifestations and an average level of academic success.*

**Key words:** *perfectionism, typology, adolescents, destructive influence, academic success, emotional problems, anxiety and depressive manifestations, hope for success, avoidance of failure.*

## Вступ

Суспільство сьогодення вимагає від людей постійних досягнень, відповідності найвищим ідеалам, що сприяє розвитку перфекціоністських тенденцій. Прагнення до досконалості починає формуватись ще в дитячому та підлітковому віці, особливо в умовах шкільного навчання, де рівень успішності оцінюється за мірою старанності й точності виконання поставлених завдань.

Перфекціонізм є неоднозначним феноменом, із приводу якого немає одностайної точки зору щодо структурних компонентів, змістового наповнення, форм прояву та типології. Перфекціонізм може мати як позитивні, так і негативні форми. У своїх позитивних проявах перфекціонізм сприяє досягальній активності людини, дає змогу успішно освоювати різні види навчання чи діяльності, отримувати найвищі показники й оцінки. Негативні прояви перфекціонізму призводять до невротизації, появи емоційних проблем, труднощів у соціальній адаптації, заниженої самооцінки і можуть перешкоджати успішним досягненням че-



рез страх помилок і невдач ще в дитячо-підлітковому віці. Тому актуальним є питання розробки типології перфекціонізму у підлітків, що дозволила б визначити, які форми та прояви перфекціонізму є конструктивними і допомагають самореалізації підлітка у дорослому житті; а які з них призводять до появи психологічних проблем і знижують рівень емоційного благополуччя особистості.

Розробкою типологічного підходу до вивчення перфекціонізму займалися такі зарубіжні вчені, як Н. Гаранян, Є. Єніклопов, А. Золотарьова, К. Отто, У. Паркер, Р. Слейні, Дж. Стоїбер, Р. Фрост, Д. Хамачек, А. Холмогорова, П. Хьюїтт, Г. Флетт та ін. Дослідження особливостей перфекціонізму в українській психологічній науці належать таким психологам, як Л. Данилевич, О. Кононенко, О. Лоза, В. Павлова, А. Проскурня, Г. Чепурна.

Зазвичай у рамках типологічного підходу перфекціонізм розділяли на два типи – нормальний (конструктивний, здоровий, адаптивний) і патологічний (деструктивний, невротичний, дезадаптивний). Перший тип перфекціонізму визначали як здорове прагнення до досконалості, пошук варіативних способів її досягнення, здатність гнучко ставити цілі та пріоритети в житті. Водночас патологічний тип перфекціонізму розглядали у руслі фанатичного прагнення до досконалості, пов'язаного з низкою дезадаптивних особистісних проявів.

Одним із перших два типи перфекціонізму виокремив Д. Хамачек (Hamachek, 1978: 28–31), який окреслив їх як «нормальний» і «невротичний» перфекціонізм. Автор визначав «нормальний» перфекціонізм як здатність установлювати високі стандарти в поєднанні з гнучкістю, адаптивністю у різних ситуаціях. Для невротичних перфекціоністів, згідно з дослідженнями Д. Хамачека, характерні надмірно завищені стандарти і невинуватена критика щодо помилок. Російські вчені Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова і Т.Ю. Юдєєва (Гаранян, Холмогорова, 2001; Юдєєва, 2007; Павлова, 2013) також вивчали структурні складові, що да-

ють змогу розрізняти патологічний і нормальний типи перфекціонізму. Дослідники вказували на такі відмінні риси патологічного перфекціонізму, як занадто високі стандарти і прагнення, спотворені соціальні когніції, персоналізація (перманентна орієнтація на полюс найуспішніших), негативна селекція (концентрація на невдачах і помилках); поляризоване мислення, соціальна тривожність, мотиваційні тенденції уникання невдачі та прокрастинація. В. Ясна та Є. Єніклопов (Ясная, Ениклопов, 2007: 159–161) пояснювали головну відмінність між патологічним і нормальним типами перфекціонізму наявністю завищених стандартів у поєднанні з тенденцією до надмірно критичних оцінок своєї поведінки.

Психологи Дж. Стойбер і К. Отто також займались вивченням позитивного та негативного вимірів перфекціонізму. До першого виміру – позитивного – було віднесено перфекціоністські прагнення, високі особистісні стандарти та переважання Я-орієнтованого перфекціонізму; тоді як негативний вимір перфекціонізму пов'язувався із занепокоєнням із приводу помилок, сумнівами у своїх діях і домінуванням соціально приписаного перфекціонізму (Stoeber, Otto, 2006: 295). На основі такої диференціації автори запропонували власний підхід до типологізації осіб, які мають перфекціоністські риси (Stoeber, Otto, 2006: 295–296):

1) здорові перфекціоністи (люди з високими прагненнями та низьким рівнем проблем, зумовлених наявністю рис перфекціонізму);

2) хворі перфекціоністи (особи, що мають завищені прагнення і виражений рівень проблем, пов'язаних із перфекціонізмом);

3) неперфекціоністи (особи з низькими перфекціоністськими прагненнями).

Схожа типологія була запропонована українською дослідницею А.С. Проскурньою, яка здійснила аналіз мультифакторної структури перфекціонізму і визначила три основні типи, що розташовані на континуумі «Функціо-

нальний – Дисфункціональний перфекціонізм» (Проскурня, 2016: 33–38):

1) функціональний тип (здорова особистість, здатна критично оцінювати свої можливості, ставити перед собою реалістичні цілі й отримувати задоволення від їх досягнення);

2) нарцисичний тип (переважає мотивація досягнення досконалості, отримання схвалення і захоплення з боку інших, нехтування всіма іншими мотивами, перетворення досягнень і визнання їх головним сенсом життя);

3) обсессивно-компульсивний тип (витіснення усіх мотивів та інтересів особистості її ідеалізованим образом; зацікавлення не лише в результаті, а й у самій діяльності; досягнення ідеалу задля виправдання власних очікувань).

Ще одна українська дослідниця феномену прагнення до досконалості О.І. Кононенко пропонує розрізняти два види перфекціонізму: глобальний і парціальний, які відображають ступінь занурення особистості у перфекціоністські настанови. До глобального перфекціонізму психолог відносить автентичний, компенсаторний і невротичний; а до парціального – інтерперсональний, аддиктивний та екзоперфекціонізм (Кононенко, 2015). Глобальний перфекціонізм О.І. Кононенко трактує як явище, що охоплює усі сфери життя людини. Парціальний перфекціонізм автор визначає як неспівпадіння вираженості певних психологічних властивостей перфекціонізму в різних сферах життєдіяльності особистості (Кононенко, 2016).

Значна частина типологій перфекціонізму стосується його зв'язку з якоюсь однією психологічною характеристикою чи властивістю. Наприклад, Н.Б. Лукіна вивчала психологічні особливості типології перфекціонізму в студентів у структурі їх цільової спрямованості (Лукіна, 2017: 56). Автор досліджувала три рівні цілей у студентів:

1) егоцентричний (задоволення біологічних і матеріальних потреб та меркантильно-утилітарна мотивація);

2) раціональний (задоволення соціальних потреб);

3) альтруїстичний (задоволення духовних потреб за внутрішньою і творчою мотивацією).

За результатами кореляційного аналізу Н.Б. Лукіна встановила, що Я-орієнтованому типу перфекціонізму в студентів притаманні егоцентричний і раціональний рівні цільової спрямованості. Студентам із перфекціонізмом, орієнтованим на інших, притаманний альтруїстичний рівень, тобто висунення до інших людей вимог досконалості з альтруїстичної позиції. Нарешті, раціональний рівень цільової спрямованості особистості характерний для соціально приписаних перфекціоністів, оскільки спрямований на задоволення соціальних потреб і престижу (Лукіна, 2017: 57–60).

О.П. Нечепоренко та М.В. Разіна досліджували гендерні особливості зв'язку перфекціонізму та відповідальності й розробили на основі аналізу такого зв'язку типологію перфекціоністів. За допомогою кластерного аналізу автори запропонували дві типології перфекціонізму (за особливостями відповідальності) – для дівчат і юнаків (до вибірки увійшли молоді люди віком від 20 до 24 років). Серед юнаків було виокремлено три типи перфекціонізму (Нечепоренко, Разіна, 2012: 19–22):

- 1) «безвідповідальний перфекціоніст»;
- 2) «відповідальний неперфекціоніст»;
- 3) «гіпервідповідальний і вимогливий до себе».

У групі дівчат було виокремлено такі типи:

- 1) «у міру відповідальний перфекціоніст»;
- 2) «безвідповідальний незадоволений»;
- 3) «гіпервідповідальний, вимогливий до себе».

Усі перелічені вище підходи до типологізації перфекціонізму стосувались людей дорослого віку. Досліджень, що стосуються психологічних особливостей типологій перфекціонізму в дітей і підлітків, значно менше, порівняно з дослідженнями на дорослій вибірці населення. Так, П. Хьюїтт та Г. Флетт розробили Дитячо-підліткову

шкалу перфекціонізму (CAPS), у якій запропонували розрізняти два типи перфекціонізму: Я-орієнтований (власні особистісні стандарти) та соціально приписаний (прагнення відповідати вимогам та очікуванням оточуючих) (Flett, Hewitt, Boucher, Davidson, Munro, 2016: 637).

Російський психолог М.В. Ларських досліджувала залежність рівня і типології перфекціонізму підлітків від типу негармонійного виховання в сім'ї. Результати дослідження автора продемонстрували наявність значущого кореляційного зв'язку між типом перфекціонізму (Я-орієнтований і соціально приписаний) і певними типами негармонійного виховання (Ларських, Удалых, 2015). Отримані дані вказують, що Я-орієнтований перфекціонізм пов'язаний із такими особливостями виховання, як високий ступінь задоволеності духовних та емоційних проблем підлітка і високий рівень вимог та обов'язків. Перфекціонізм, спрямований на інших, пов'язаний із такими типами порушення виховання: відсутністю вимог і обов'язків, недостатністю вимог і заборон, що призводить до появи споживацької позиції відносно світу. Соціально приписаний перфекціонізм позитивно корелює з ігноруванням матір'ю потреб підлітка, високим рівнем вимог, заборон і суворістю покарання, які викликають потребу бути досконалими для уникнення несхвалення з боку інших людей (Ларських, Удалых, 2015). Однак, на нашу думку, зазначені типології перфекціонізму в підлітків є дещо обмеженими і не враховують особливості актуальної ситуації розвитку підлітків, специфіку їх соціальної самореалізації, досягальної активності й емоційного стану.

**Мета статті** – розробити й проаналізувати типологію перфекціонізму в підлітків за ступенем його деструктивного впливу, рівнем академічної успішності, особливостями мотивації досягнення та наявністю чи відсутністю емоційних проблем.

## Завдання статті

Відповідно до мети дослідження поставлено такі завдання:

- розглянути психологічні підходи до розробки типологій перфекціонізму;
- описати особливості перфекціонізму в підлітків;
- проаналізувати кореляційний зв'язок перфекціонізму з рівнем академічної успішності, тривожно-депресивними проявами, мотиваційними тенденціями уникнення невдачі чи досягнення успіху;
- представити типологію перфекціонізму в підлітків за ступенем його деструктивного впливу, рівнем академічної успішності, особливостями мотивації досягнення та наявністю чи відсутністю емоційних проблем;
- визначити психологічні особливості деструктивного та конструктивного перфекціонізму в підлітків на основі представленої типології.

## Методи та методики дослідження

Нами було проведено дослідження, спрямоване на побудову типології перфекціонізму в підлітків. До вибірки досліджуваних увійшли підлітки віком від 12 до 18 років (96 осіб, серед яких 50 хлопців і 46 дівчат), яким було запропоновано такі психодіагностичні методики: Опитувальник А.О. Реана (діагностика мотиваційних тенденцій досягнення успіху чи уникнення невдачі), Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму П. Хьюїтта та Г. Флетта (показники загального перфекціонізму), Шкала депресії Бека (підлітковий варіант) і Шкала багатомірної тривожності Е.Е. Малкіної. Також для кожного досліджуваного був визначений середній рівень академічної успішності (середньостатистичний бал з усіх шкільних предметів за 12-бальною оціночною шкалою).

Опитувальник А.О. Реана має на меті дослідження мотиваційних тенденцій досягнення успіху й уникнення не-

вдач. Зазначена методика була обрана для визначення домінування однієї з мотиваційних тенденцій, що може впливати на рівень невротизації та емоційних проблем особистості. Такі мотиваційні тенденції особливо проявляються у шкільному навчанні. Домінування мотиваційної тенденції досягнення успіху асоціюється з чимось конструктивним і позитивним. Для підлітків, орієнтованих на успіх, характерні адекватна самооцінка, відповідальність, ініціатива й активність. Досліджувані, мотивовані на уникнення невдач, зазвичай характеризуються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю в собі, прагненням уникати відповідальних завдань. Отже, Опитувальник А.О. Реана є інструментом, який дає змогу дослідити співвідношення між домінуванням певної мотиваційної тенденції та деструктивними проявами перфекціонізму.

Багатомірна шкала тривожності Е.Е. Малкіної – клінічно апробований опитувальник, спрямований на структурну діагностику тривожних розладів у дітей і підлітків. Ця методика була обрана серед інших методів діагностики тривожності у підлітків, оскільки вона дозволяє розглядати тривогу як багатовимірний феномен, що містить не лише афективні компоненти. Велика перевага Багатомірної шкали дитячої тривожності для нашого дослідження полягає в тому, що вона охоплює максимально можливий діапазон ситуацій, у яких тривога може бути актуалізована. Серед них представлені ситуації досягнення, актуальні для прояву перфекціоністських рис особистості. Зазначений опитувальник дає змогу здійснити психологічний аналіз рівня тривожності у зв'язку з характеристиками особистості підлітка; оцінку особливостей психофізіологічної та психовегетативної тривожності у підлітка; аналіз зв'язку тривоги з навчанням у школі.

Для виявлення зв'язку між перфекціонізмом і розладами емоційного спектру в підлітків було обрано Шкалу депресії Бека. Опитувальник включає 21 категорію симптомів і скарг, які класифікуються з точки зору тяжкості

проявів. Результати методики дозволяють діагностувати різні ступені депресії: задовільний емоційний стан, легка депресія, помірنا депресія та важка депресія. Шкала депресії Бека містить дві підшкали, що відображають різні параметри депресивних проявів: когнітивно-афективний і соматичні прояви депресії.

Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму П. Хьюїтта і Г. Флетта має прогностичну цінність при аналізі особливостей перфекціонізму. Автори методики дійшли висновку, що перфекціонізм є стабільною рисою особистості, що проявляється у дітей віком від 7 років і може бути діагностована з допомогою валідного і надійного психодіагностичного інструментарію – Дитячо-підліткової шкали перфекціонізму. Цей опитувальник був адаптований на вибірці українських підлітків. Оригінальна методика (CAPS) складається з 22 питань, які поділяються на дві підшкали: «Я-орієнтований перфекціонізм» і «Соціально приписаний перфекціонізм».

### **Результати та дискусії**

Відповідно до завдань дослідження було проведено і здійснено аналіз кореляційного зв'язку перфекціонізму та рівня академічної успішності. Результати дослідження продемонстрували низькі показники за силою зв'язку (на рівні 0,38 за статистично достовірних результатів). У подальшому аналізі було виявлено, що лінійний прямий кореляційний зв'язок рівня перфекціонізму та рівня академічної успішності існує лише до середнього рівня вираженості перфекціонізму. Для вищих показників перфекціонізму спостерігалось плато за результатами академічної успішності. Тому було застосовано ієрархічний кластерний аналіз, який включав показники перфекціонізму, мотиваційних тенденцій на досягнення успіху чи уникнення невдачі, емоційних проявів і рівня академічної успішності, в результаті якого було виокремлено чотири кластери (групи) досліджуваних (табл. 1).



**Таблиця 1.** Типи підлітків-перфекціоністів, виокремлені на основі кластерного аналізу

Кластери (групи) підлітків		Перфекціонізм	Академічна успішність	Мотиваційні тенденції	Тривожність	Депресивні прояви
1	Mean	91,6	10,4	11,3	71,5	5,9
	N	25	25	25	25	25
2	Mean	72,3	9,2	15,1	37,2	3,0
	N	28	28	28	28	28
3	Mean	98,6	5,8	9,2	89,4	7,1
	N	17	17	17	17	17
4	Mean	47,0	7,1	12,4	29,1	2,7
	N	26	26	26	26	26
Показник статистичної значущості міжгрупового порівняння за критерієм Фішера		0,015	0,010	0,018	0,020	0,020

Отримані показники являються значущими та статистично достовірними за критерієм Фішера, оскільки рівень значущості  $sig < 0,05$ .

Перший тип представлений у вигляді структури: високий рівень перфекціонізму (91,6 бала), рівною мірою виражені мотиваційні тенденції на досягнення успіху та уникнення невдачі (10,3 бала), виражені тривожні та депресивні прояви (відповідно 71,5 і 5,9 бала) і високий рівень академічної успішності (10,4). До цього кластера ввійшло 25 досліджуваних. Ми назвали цей тип «успішний тривожно-депресивний перфекціоніст». Такі підлітки демонструють високий рівень вираженості перфекціоністських установок, прагнуть бути найкращими в усьому і ставлять

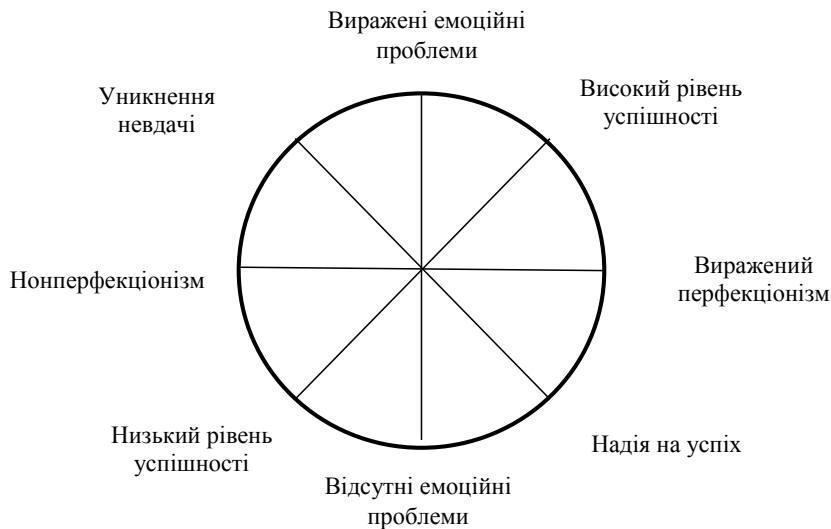
перед собою високі цілі щодо академічних досягнень і, зазвичай, утілюють їх. Однак таке втілення призводить до постійного перебування у стані напруги, страху не відповідати найвищим стандартам, що й призводить до підвищення тривожності й зниження настрою (у даному контексті такі прояви можна позначити як «емоційні проблеми»).

Другий тип: середній рівень вираженості перфекціонізму (72,3 бала), переважає мотиваційна тенденція досягнення успіху (15,1 бала), помірно виражені прояви тривожності та депресії (37,2 та 3,0 бала відповідно) і достатньо високий рівень академічної успішності (9,2 бала). Такий тип досліджуваних можна охарактеризувати як «успішні конструктивні перфекціоністи». 28 підлітків, які ввійшли до зазначеного кластера, мають помірно виражений рівень перфекціонізму, здатні адекватно усвідомлювати свої переваги і можливості, можуть ставити перед собою високі цілі, не зациклюючись на помилках і невдачах. Тому вони достатньо успішно реалізують себе в навчанні, зазвичай обираючи певний профіль, який відповідає їх інтересам чи здібностям (наприклад, гуманітарний або природничо-математичний), не прагнуть бути кращим завжди і в усьому. Це і визначає низьку вираженість тривожних і депресивних проявів і свідчить про високий рівень емоційного благополуччя таких підлітків.

Третій тип: високий рівень перфекціонізму (98,6 бала), виражена мотиваційна тенденція уникнення невдачі (9,2 бала), високий рівень вираженості емоційних проблем (тривожність – 89,4 бала, депресивні прояви – 7,1 бала) та низький рівень академічної успішності (5,8 бала). Це найменш численний за кількістю досліджуваних тип (17 підлітків), який був названий «неуспішний тривожно-депресивний перфекціоніст». Представники такого типу мають завищені вимоги до себе, прагнуть досягати лише найвищих результатів і бояться помилитись. Це призводить до прокрастинації, стратегій уникання у виконанні завдань і

відображається на низькому рівні академічної успішності. Нездатність відповідати ідеальному образу викликає зниження самооцінки, почуття сорому і провини, що проявляються у вигляді високої тривожності та депресивних станів.

Четвертий тип: низький рівень перфекціонізму (47,0 бала), відсутня виражена орієнтація на досягнення успіху чи уникнення невдачі (12,4 бала), помірно виражені тривожно-депресивні прояви (відповідно 29,1 і 2,7 бала) та середній рівень академічної успішності (7,1 бала). Представників такого типу ми назвали «помірно успішний конструктивний неперфекціоніст». Такі підлітки мало хвилюються з приводу досягнень і необхідності досконалого виконання роботи. Вони не ставлять перед собою високих цілей, тому не зважають на помилки і низькі досягнення. До того ж вони відчувають себе достатньо впевнено і не мають емоційних проблем у вигляді тривожності чи депресивних проявів.



**Рис. 1.** Критерії типології перфекціоністів за рівнем деструктивного чи конструктивного прояву

На рис. 1 наочно показано візуальні критерії типологізації підлітків-перфекціоністів, де такі критерії представлено у вигляді континуальних полюсів: «уникання невдачі – надія на успіх»; «високий рівень успішності – низький рівень успішності»; «відсутні емоційні проблеми – виражені емоційні проблеми»; «високий рівень перфекціонізму – низький рівень перфекціонізму».

### Висновки

Перфекціонізм є актуальним феноменом сьогодення, оскільки сучасне суспільство ставить перед людиною високі ідеали й орієнтири і вимагає їх досягнення, починаючи з дитячого та підліткового віку. Розробка типологій перфекціонізму для підлітків дасть змогу визначити, які саме прояви прагнення до досконалості допомагають їх успішній самореалізації та становленню особистості; а які з них мають деструктивний вплив на самооцінку, рівень емоційного благополуччя та життєві досягнення.

Наше дослідження показало, що прагнення до ідеального виконання діяльності, слідування лише найвищим стандартам та еталонам не завжди призводить до результативної успішності. Підлітки із середнім рівнем перфекціонізму характеризуються такими ж показниками академічної успішності, як і досліджувані з високим рівнем вираженості перфекціонізму. Такий тип досліджуваних більш орієнтований на досягнення успіху, на відміну від перфекціоністів, які акцентують увагу на помилках і труднощах. Було виокремлено нечисленну групу досліджуваних із високим рівнем перфекціонізму та низьким рівнем успішності, що вказує на обернений зв'язок перфекціонізму з результативністю та продуктивністю діяльності. Також виражені тривожно-депресивні прояви у підлітків із високим рівнем перфекціонізму здійснюють деструктивний вплив на загальний психологічний стан, рівень емоційного благополуччя, негативно впливають на рівень академічної успішності.

## Література

- Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога. *Московский психотерапевтический журнал. Московский психотерапевтический журнал. Moscow Psychotherapeutic Journal*. 2001. Вып. 4. С. 18–48.
- Кононенко О.І. Диференціація типів перфекціонізму особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології. Теоретические и прикладные проблемы психологии. Theoretical and applied problems of psychology*. 2015. Вып. 3 (38). С. 199–204.
- Кононенко О.І. Перфекціонізм особистості [монографія]. Одеса : Удача, 2016. 374 с.
- Ларских М.В., Удалых И.А. Зависимость уровня и типологии перфекционизма подростков от типа негармоничного воспитания в семье. *Инновации в науке: Тезисы XLV междунар. науч.-практ. конф. (Россия, г. Новосибирск, 27 мая 2015 г.) / Ответств. ред. А. И. Гулин. Новосибирск: СибАК, 2015. С. 212.*
- Лукіна Н.Б. Дослідження психологічних особливостей особистісних типологій перфекціоністів у структурі цільової спрямованості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Научный вестник Херсонского государственного университета. Scientific Bulletin of Kherson State University*. 2017. Вып. 6. Т. 1. С. 56–61.
- Нечепоренко О.П., Разина М.В. Гендерные особенности типологии ответственности и перфекционизма. *Вестник Омского университета. Вісник Омського університету. Bulletin of Omsk University*. 2012. Вып. 2. С. 18–23.
- Павлова В.С. Теоретичний аналіз типологій перфекціонізму. *Актуальні проблеми психології. Актуальные проблемы психологии. Actual problems of psychology*. 2013. Вып. 39. Т. 1. С. 53–57.
- Проскурня А.С. Диференціально-типологічна структура перфекціонізму як детермінанта виникнення депресивних і тривожних розладів. *Проблеми сучасної психології. Проблемы современной психологии. Problems of modern psychology*. 2016. Вып. 33. С. 33–38.
- Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 13.00.04. Москва, 2007. 275 с.
- Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы. *Вопросы психологии. Питання психології. The questions of psychology*. 2007. Вып. 4. С. 157–168.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Boucher, D.J., Davidson, L.A., & Munro, Y. (2016). The Child and Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34 (7), 634–652.
- Hamachek, D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 295–319.

## References

- Garanjan, N.G., Holmogorova, A.B., & Judeeva, T.Ju. (2001). Perfekcionizm, depressija i trevoga [Perfectionism, depression and anxiety]. *Moskovskij psihoterapevtičeskij žurnal – Moscow Psychotherapeutic Journal, 4*, 18–48 [in Russian].
- Kononenko, O.I. (2015). Dyferentsiatsiia typiv perfektsionizmu osobystosti [Differentiation of personality perfectionism types]. *Teoretyčni i prykladni problemy psykhologii – Theoretical and applied problems of psychology, 3* (38), 199–204 [in Ukrainian].
- Kononenko, O.I. (2016). *Perfektsionizm osobystosti [Perfectionism of personality]*. Odesa : Udacha [in Ukrainian].
- Larskih, M.V. (2015). Zavisimost urovnja i tipologii perfekcionizma podrostkov ot tipa negarmoničnogo vospitanija v semje [Dependence of the level and typology of perfectionism in adolescents on the type of non-harmonic upbringing in the family]. *Innovacii v nauke – Innovation in science, 5* (42), 212 [in Russian].
- Lukina, N.B. (2017). Doslidzhennia psykhologičnykh osoblyvostei osobystisnykh typolohii perfektsionistiv u strukturi tsilovoi spriamovanosti [Research of psychological features of personality perfectionism typologies in the structure of the target orientation]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University, 6*, 56–61 [in Ukrainian].
- Necheporenko, O.P., & Razina, M.V. (2012). Gendernye osobennosti tipologii otvetstvennosti i perfekcionizma [Gender features of responsibility typology in perfectionists]. *Vestnik Omskogo universiteta – Bulletin of Omsk University, 2*, 18–23 [in Russian].
- Pavlova, V.S. (2013). Teoretyčnyi analiz tipologii perfektsionizmu [Theoretical analysis of the typology of perfectionism]. *Aktualni problemy psykhologii – Actual problems of psychology, 39*, 53–57 [in Ukrainian].
- Proskurnia, A.S. (2016). Dyferentsialno-typolohična struktura perfektsionizmu yak determinanta vynyknennia depresyvnnykh i tryvoznykh rozladiv [Differential-typological structure of perfectionism as the determinant of occurrence of depressive and anxiety disorders]. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of modern psychology, 33*, 33–38 [in Ukrainian].
- Judeeva, T.Ju. (2007). Perfekcionizm kak lichnostnyj faktor depressivnykh i trevoznykh rasstrojstv [Perfectionism as a personal factor of anxiety

- and depressive disorders]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskow [in Russian].
- Jasnaja, V.A., & Eniklopov, S.E. (2007). Perfekcionizm: istorija izuchenija i sovremennoe sostojanie problem [Perfectionism: history of research and actual state of the problem]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*, 4, 157–168 [in Russian].
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Boucher, D.J., Davidson, L.A., & Munro, Y. (2016). The Child and Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34 (7), 634–652.
- Hamachek, D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319.

## АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто психологічні підходи до визначення типів перфекціонізму в дорослих і підлітків; проаналізовано критерії, що лежать в основі таких типологій. Описано психологічні особливості перфекціонізму в підлітковому віці. Проаналізовано кореляційний зв'язок між рівнем загального перфекціонізму в підлітків і рівнем академічної успішності, ступенем вираженості тривожно-депресивних проявів, домінуванням мотиваційних тенденцій на досягнення успіху чи уникнення невдачі. За допомогою кластерного аналізу розроблено типологію перфекціонізму в підлітковому віці, яка враховує такі континуальні критерії: «уникання невдачі – надія на успіх»; «високий рівень успішності – низький рівень успішності»; «відсутні емоційні проблеми – виражені емоційні проблеми»; «високий рівень перфекціонізму – низький рівень перфекціонізму». Встановлено, що до першого типу перфекціонізму (успішний тривожно-депресивний перфекціоніст) належать підлітки з високим рівнем перфекціонізму, рівною мірою вираженими мотиваційними тенденціями на досягнення успіху й уникнення невдачі, високим рівнем академічної успішності, вираженими тривожними і депресивними проявами. Другий тип (успішний конструктивний перфекціоніст) презентують підлітки із середнім рівнем перфекціонізму, переважанням мотиваційної тенденції на досягнення успіху, досить високим рівнем академічної успішності та помірно вираженими тривожно-депресивними проявами. Третій тип підлітків (неуспішний тривожно-депресивний перфекціоніст) демонструє високий рівень перфекціонізму, вира-

жену мотиваційну тенденцію уникнення невдачі, високий рівень тривожно-депресивних проявів і низький рівень академічної успішності. Й, нарешті, до четвертого типу входять досліджувані з низьким рівнем перфекціонізму, вираженими рівною мірою мотиваційними тенденціями на досягнення успіху чи уникнення невдачі, вираженими на низькому рівні тривожно-депресивними проявами і середнім рівнем академічної успішності.

**Ключові слова:** перфекціонізм, типологія, підлітки, деструктивний вплив, академічна успішність, емоційні проблеми, тривожно-депресивні прояви, надія на успіх, уникання невдачі.

### **Вавилова Алёна. Типология перфекционизма у подростков**

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье рассмотрены психологические подходы к определению типов перфекционизма у взрослых и подростков; проанализированы критерии, лежащие в основе таких типологий. Описаны психологические особенности перфекционизма в подростковом возрасте. Проанализирована корреляционная связь между уровнем общего перфекционизма у подростков и уровнем академической успеваемости, степенью выраженности тревожно-депрессивных проявлений, доминированием мотивационных тенденций на достижение успеха или избегание неудачи. С помощью кластерного анализа разработана типология перфекционизма в подростковом возрасте, которая учитывает следующие континуальные критерии: «избегание неудачи – надежда на успех»; «высокий уровень успешности – низкий уровень успешности»; «отсутствии эмоциональных проблем – выраженные эмоциональные проблемы»; «высокий уровень перфекционизма – низкий уровень перфекционизма». Установлено, что к первому типу перфекционизма (успешный тревожно-депрессивный перфекционист) принадлежат подростки с высоким уровнем перфекционизма, одинаково выраженными мотивационными тенденциями на достижение успеха и избегания неудачи, высоким уровнем академической успеваемости, выраженными тревожно-депрессивными проявлениями. Второй тип (успешный конструктивный перфекционист) представляют подростки со средним уровнем перфекционизма, преобладанием мотивационной тенденции на достижение успеха, достаточно высоким уровнем академической успеваемости и умеренно выраженными тревожно-депрессивными проявлениями. Третий тип подростков (неуспешный тревожно-де-



*прессивный перфекционист) демонстрирует высокий уровень перфекционизма, выраженную мотивационную тенденцию избегания неудачи, высокий уровень тревожно-депрессивных проявлений и низкий уровень академической успеваемости. И, наконец, в четвертый тип входят испытуемые с низким уровнем перфекционизма, в равной степени выраженными мотивационными тенденциями на достижение успеха или избегание неудачи, выраженными на низком уровне тревожно-депрессивными проявлениями и средним уровнем академической успеваемости.*

**Ключевые слова:** перфекционизм, типология, подростки, деструктивное влияние, академическая успеваемость, эмоциональные проблемы, тревожно-депрессивные проявления, надежда на успех, избегание неудачи.

## Social Intelligence in the Paradigm of Cognitive Psychology: the Results of Study

### Соціальний інтелект у парадигмі когнітивної психології: результати дослідження

**Eduard Ivashkevych**

Dr. in Psychology, Professor

**Едуард Івашкевич**

доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: *Natasha1273@ukr.net*  
orcid.org/0000-0003-0376-4615  
Researcher ID: V-8872-2018

*Rivne State University of  
the Humanities, Ukraine*  
12, Stepana Bandery street,  
Rivne, 33000

*Рівненський державний  
гуманітарний університет,  
Україна*  
вул. Степана Бандери, 12,  
м. Рівне, Україна, 33000

**Liana Onufriieva**

Ph. D. in Psychology,  
Assistant Professor, Professor  
of the Department of General  
and Applied Psychology, Head  
of the Department of General  
and Applied Psychology

**Ліана Онуфрієва**

кандидат психологічних  
наук, доцент, професор  
кафедри, завідувач кафедри  
загальної та практичної  
психології

E-mail: *kpnu\_lab\_ps@ukr.net*  
orcid.org/0000-0003-2442-4601  
Researcher ID: R-5598-2018

*Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohienko University,  
Ukraine*  
61, Ohiienska street,  
Kamianets-Podilskyi,  
Khmelnitskyi region, 32300

*Кам'янець-Подільський  
національний університет  
імені Івана Огієнка, Україна*  
вул. Огієнка, 61,  
м. Кам'янець-Подільський,  
Хмельницька обл., 32300

*Original manuscript received June 11, 2018*

*Revised manuscript accepted November 08, 2018*

## **ABSTRACT**

*The article states that social intelligence in psychology is seen as the ability of a person to understand correctly his / her own behavior and the behavior of other people in the society. This ability is very necessary for a person to have an effective interpersonal interaction and successful social adaptation. Social intelligence implements the functioning of cognitive processes associated with the reflection of a person as a partner in the processes of communication and activities. The main function of social intelligence is to predict the behavior of others.*

*The authors of the article consider the concept of «intelligence» in the broad and narrow senses. In a broad meaning of «intelligence» it is only one intelligence, the intellectual sphere of the person in general. In this sense, the intelligence of a person can be described as a hierarchical system that has several levels. The first level is the level of functioning of cognitions. The second level of intelligence is the level of metacognitions. The third level of intelligence amplifies the characteristics of both the first and the second levels, while intellectual activity is carried out mainly at an unconscious level, the level that approximates a person to use of automated skills and abilities. The next, the fourth level, is the level of meta-intellectual activity, which explodes the creative achievements of the person.*

*It was proved that each type of intelligence contained some abilities of the person to perform a certain type of the activity. Guided by the narrow sense of understanding the word «intelligence», it was determined: social intelligence; technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.*

*It was described the empirical research which was organized in different regions of Ukraine (the participants of this research were teachers and directors from preschool educational establishments). The results having been received in this research proved that the respondents of all groups had the results which showed the advantage of average indicators of their ability to understand the meanings of non-verbal expressions and the meaning of the expression, depending on a social context. This may be due to the fact that these abilities are formed in the immediate process of communication and to a large extent depend on the conditions of the life of the subjects, at the first place – on the conditions of their professional activity, means and methods of professional activity of teachers of preschool educational establishments.*

**Key words:** *the social intelligence, cognitions, metacognitions, meta-intellectual activity, technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.*

## Introduction

In the paradigm of Cognitive Psychology the study of social cognitions and social intelligence has greatly enriched in the psychology by the essence and content of social intelligence, which previously had been developed in the psychometric tradition. Thanks to cognitive psychology, the actualization of the concepts of social representation was intensified. However, the analysis of existing models of representations of social knowledge suggests that the greatest attention in the history of cognitive psychology was given to abstract representations, and existing mental models (which relate to both verbal and figurative presentation formats of information) were not systematically checked. In addition, the functioning of these models, as a rule, plays a leading role in such a field of social cognition, as the actualization of processes of social categorization and stereotyped thinking, in the field of perception of psychological features, the formation of the first impression, understanding of subjects of interpersonal interaction, etc. This situation, we deal with, sets the prospect of further empirical research on the development of social intelligence.

In Cognitive Psychology there are several models that describe the representation and functioning of social knowledge (in particular, relating to different categories, stereotypes, and the development of a personal impression (that is, the perception of psychological features)). In this research we'll analyze the basic models.

**Prototype model** (Kihlstrom & Cantor, 2013) highlights that abstract representations of typical features of a group which are stored in the subject's memory; thus, the evaluation of another person is based on the process of establishing its similarity to the prototype. In the other words, the rep-

resentation of the prototype is something like «averaged» on many features of the representation of the category without distinguishing key characteristics of it. This model assumes that the knowledge of stereotypes has a hierarchical organization: it can be said about so called «base level categories» and their subtypes. The prototype model can explain two phenomena: the process of changing the stereotype it is going through the formation of new subtypes, or its rather unsuccessful usage according to the specific members of the group. So, human perception is based on its comparison with the prototype, then any of its features (even those that are too difficult to diagnose), leveling the similarity, lead to a loosening of the stereotype.

*Example model* arose recently as a rather alternative model of prototypes and some other models built on the mechanisms of abstraction (Sternberg & Smith, 1985). According to this model, there are no abstract representations of any groups, since they were presented by concrete, well-known examples, and judgments about a person are based on the principles of comparison with these examples.

*Associative networks model* assumes that knowledge exists in the form of systems created by interrelated features. And the notion of «sign» and the concept of «system» are interpreted quite differently. Under attributes refer to the features or traits of the person, motivational guides, behavioral strategies can be interpreted as a system of any simple associative or content-causative, or affective-emotional connections. For this model, it is typical that associations arise automatically, that is, knowledge is actualized beyond conscious control by the subject, and changes in the paradigm of this knowledge occur, as a rule, rather slowly. An example of such a model is the approach of D. Carlston (Carlston, 1994).

*Models of schemas* characterize social knowledge as rather abstract and generalized (Fiske & Taylor, 1991). The high level of abstraction of social knowledge, as was foreseen by this model, justifies the high ability of a person to assimilate.

*The model of base rates* implies awareness of the subject of how social knowledge functions, that is, the question is not about the representation in a whole (Hilton & Hippel, 1996). Each person has relevant experience of applying some knowledge that usually leads to more successful integration of basic assessments with the inclusion of the latest new integrative information, or, for example, to ignore stereotypes in certain specific cases.

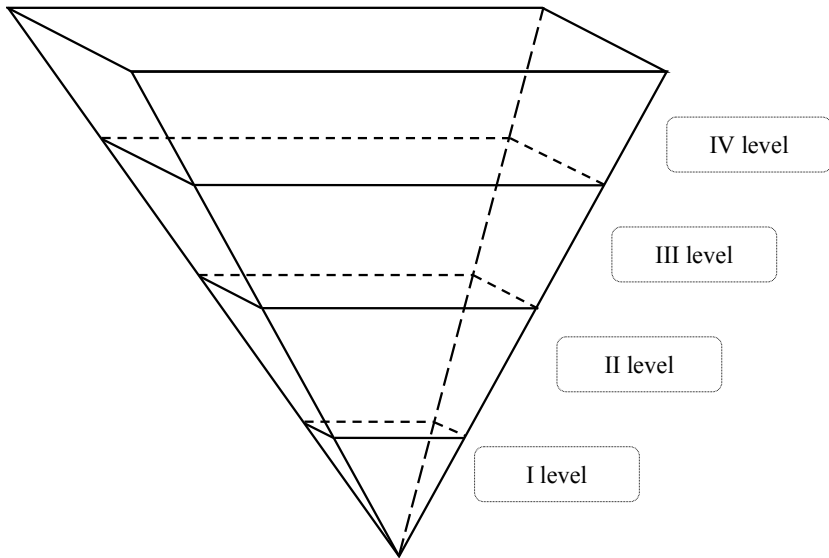
Although this systematization of models seems rather conditional, its authors note that in practice insufficient attention is paid to their empirical verification. As a rule, one of these models is implicitly accepted by the researcher as the theoretical basis of the study, and in a case of obtaining the corresponding results it is considered correctly. An abstract or summary judgment in shaping the impression of a person can be both a final assessment of a person and the assessment of specific features of an individual. In particular, S. Sherman, C. Judd, B. Park (Sherman, Judd & Park, 1989) explicitly pointed to the existence of two types of representation, and, respectively, two relatively independent types of memory for different types of information. The question of the relationship between elements of human behavior in the content of social knowledge is considered as the actualization of formal thinking or as the expression of spontaneous and unconscious intentions.

We consider the concept of «intelligence» in the broad and narrow senses. If we talk about the broad meaning of «intelligence», we mean only the intelligence, the intellectual sphere of the person in general. In this sense, the intelligence of a person can be described as a hierarchical system that has several levels. The first level is the level of functioning of cognitions, to which psychologists refer the main psychological processes (sensation, perception, memory, attention, which, in turn, «control» the course of cognitive activity), as well as thinking and imagination, speech and dialogical interaction (Collins, 2014;

Smulson, 2003; Zasekina, 2006). The second level of intelligence is the level of metacognitions (metacognitive integrators, «secondary» mental processes), among which the main ones are intellectual initiation (self-statement of the problem), reflection, decentralization, intellectual strategies and abilities (abilities and competences), as well as metacognitive monitoring, intuition, intellectual atheist (values, meanings) (Tillman & Louwarse, 2018). The first and the second levels of intelligence, in our opinion, are fully understood by the person who carries out intellectual activity. The third level of intelligence amplifies the characteristics of both the first and the second levels, while intellectual activity is carried out mainly at an unconscious level, a level that approximates a person to use of automated skills and abilities. The next, the fourth level, is the level of meta-intellectual activity, which explodes the creative achievements of the person. Thanks to this fourth level of intelligence a person is able to establish interaction not only with different objects and other people, but also with the world as a whole, thus expanding the limits of his / her intellect and starting a dialogue with the creative beginning of the world (Fig. 1).

When it comes about intelligence in the narrow sense, we rely first of all on the model of the intellect of G. Gardner (Gardner, 1993), which in his recent works distinguishes seven types of intelligence: linguistic intelligence, musical one, logical intelligence and mathematical one, spatial intelligence, physical-kinesthetic one, interpersonal intelligence and intrapersonal one. Such models of intelligence are distinguished by J. Kihlstrom and N. Cantor (Kihlstrom & Cantor, 2013). In particular, technical intelligence is highlighted in the theories of G.O. Ball and V.O. Medintsev (Ball & Medintsev, 2011), J. Kihlstrom and N. Cantor (Kihlstrom & Cantor, 2013). Also, J. Kihlstrom and N. Cantor (Kihlstrom & Cantor, 2013), E. Fedorova (Fedorova, 2009) singled out poetic and artistic intelligence, G.O. Ball and V.O. Medintsev (Ball

& Medintsev, 2011) – also aesthetic intelligence. The basis of all these models was the peculiarities of the classification of abilities, which authors, as a rule, refer to certain synthesizing factors (for example, the factor that determines the ability of a person to operate on quantitative relationships, the factor determines the ability to qualitative analysis and the formation of categories and classifications).



- the I-st level – the level of functioning of cognitions (mental processes, speech and interaction)
- the II-nd level – the level of metacognitions (intellectual initiation, reflection, decentralization, intellectual strategies and abilities (abilities and competences), metacognitive monitoring, intuition, intellectual attitudes (values, meanings)
- the III-d level – the level of amplification of characteristics of the 1st and the 2nd levels; realization of the intellectual activity at the unconscious level
- the IV-th level – the level of providing metintelligence activities (explication of individual creative achievements of the person)

**Fig. 1.** Intellectual sphere of the person  
(understanding of intelligence in the broad sense)



That is, each type of intelligence contains certain abilities of the person to perform a certain type of the activity. In this case, for example, «linguistic intelligence» is referred to as «intelligence» by the authors, because it is a complex of integral education, which includes separate abilities to perform a certain type of the activity, and if we talk about a specialist in this sphere of the activity, his / her competences, we remind about the structure of the professional competence of the person.

Thus, guided by the narrow sense of understanding the word «intelligence», we distinguish: social intelligence; technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.

We refer to artistic intelligence the abilities that many authors have attributed to linguistic, poetic, artistic, dance, aesthetic intelligence, because we consider them the abilities of one semantic group. The level of the development of artistic intelligence inevitably determines such qualitative features of thinking as poetry and imaginative thinking. Subjects with a high level of the development of artistic intelligence are characterized by aspirations for new and unknown, lack of fear of risk.

Information intelligence, in our opinion, is related to the development of abilities to work in a complicated information society, to understanding of information systems and networks, to predict their further development and functioning. If we consider information systems as a communication system that assists in collecting, searching, processing and forwarding information, the information intelligence, due to the set of abilities that are part of it, provides some maintenance into the structure of information system. Such abilities are: the abilities, aimed at assessing the situation (solving problems in recognition of images); the abilities aimed at transforming the description of the situation (solving settlement problems, problems in modeling); the ability to make decisions (including optimization).

So, **the aim** of our article is to describe social intelligence as largely determined structure by the nervous and mental state of the person, by different social factors of the environment, the level of adequacy and the success of the implementation of social interaction.

### **The tasks of our research**

1. To describe the functioning of social intelligence in the paradigm of Cognitive Psychology in which there are several models that describe the representation and functioning of social knowledge: prototype model, example model, associative networks model, models of schemas, the model of base rates.

2. To consider the concept of «intelligence» in the broad and narrow senses, to describe the levels of the intelligence.

3. To distinguish social intelligence, technical intelligence, artistic intelligence, information intelligence, to describe their main characteristics.

4. To describe the empirical research which was organized in different regions of Ukraine (the participants of this research were teachers and directors of preschool educational establishments) with the purpose to measure the level of social intelligence of teachers.

### **Methods and methodical instrumentation of the research**

The first phase of the experiment was carried out in 2005. The method of the research at this stage was the observation of teachers of preschool establishments, the selection of methodical tools for empirical research. The second, empirical stage of our study was carried out during 2006–2008. The following methods were used in the research: 1) general scientific methods (analysis, comparison, generalization); 2) the psychodiagnostic method, which was provided using the test of J. Gilford and M. O'Sullivan «Research of Social Intelligence», verbal and figurative subtest «Methods of studying divergent thinking» by P. Torrens, J. Gilford

(in the modification of O.E. Tunik); associative experiment (using the method of B.V. Zeygarnik «Understanding the portable value of proverbs and metaphors»); 3) mathematical and statistical methods (statistical estimations of distribution parameters,  $\chi$ -Pearson criterion, checking of statistical hypotheses by means of parametric t-Student's criteria and the non-parametric U-criterion Manna-Whitney, the r-Spearman correlation coefficient).

Also, to determine the psychological type of the teacher's person we used: a questionnaire by V.M. Minyarov; typographic questionnaire MBTI; personal questionnaire of CPI; a questionnaire for evaluation of personal and business professional-important qualities of the person (T.Y. Bazarov); a questionnaire for evaluation of interpersonal admissibility (N.V. Baharev); a questionnaire for evaluation of assessing the complex of productivity in managerial situations (R. Scock); the questionnaire proposed by us for the purpose of diagnosing difficulties of interaction of teachers with other people.

Therefore, 114 respondents were evenly distributed in groups:

E1 – 16 teachers of II and III categories (the experience of work – from 5 to 10 years, age – up to 30 years) of regional cities (5 respondents of the kindergarten № 2 of Rivne, 5 educators of the kindergarten № 5 of Kharkiv and 6 teachers of the kindergarten № 11 in Odessa, Ukraine);

E2 – 18 teachers of category I (work experience – from 10 to 15 years, age – from 30 to 37 years) of regional cities (7 respondents of the kindergarten № 2 of Rivne, 6 teachers of the kindergarten № 5 of Kharkiv and 5 teachers of the kindergarten № 11 in Odessa, Ukraine);

E3 – 15 teachers of the higher category (the experience of work – from 15 and more, age – from 37 years) of regional cities (5 respondents of the kindergarten № 2 of Rivne, 5 educators of the kindergarten № 5 of Kharkiv and 5 teachers of the kindergarten № 11 of Odessa, Ukraine);

E4 – 13 teachers of category I (work experience – from 5 to 10 years, age – up to 30 years) of regional towns (4 respondents from the town of Zdolbuniv of Rivne region, kindergarten №1; 5 tutors of Shepetivka, Khmelnytskyi region, kindergarten №2; 4 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, kindergarten №5, Ukraine);

E5 – 14 teachers of II category (the experience of work – from 10 to 15 years, age – from 30 to 37 years) of regional towns (6 respondents in the town of Zdolbuniv of Rivne region, the kindergarten №1, 4 educators of Shepetivka, Khmelnytskyi region, the kindergarten №2; 4 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, kindergarten №5, Ukraine);

E6 – 19 teachers of the higher category (work experience – from 15 years and more, age – more than 37 years) of regional towns (5 respondents in Zdolbuniv city of Rivne region, kindergarten №1; 5 educators of Shepetivka town of Khmelnytskyi region, kindergarten №2; 9 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, kindergarten №5, Ukraine);

E7 – 19 directors of kindergartens (this group includes directors of cities and regional towns, such as: nursery schools №2 and №4 of Rivne, nursing homes №5, 13, 14, 15, 18 of Kharkiv, nursery schools №3, 8, 9, 11 in Odessa, kindergarten №1, 2 in Zdolbuniv, Rivne region, nurseries №1, 2, 4 in town of Shepetivka, Khmelnytskyi region, kindergartens №1, 2, 5 in town of Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine).

### **The results of the research and their discussion**

The empirical research was aimed at analyzing the results we obtained for «the integral indicator of a general level of the development of divergent thinking in the verbal and figurative sphere» of teachers of pre-school educational institutions. This indicator was determined by factorizing the results for all subtest (see Figure 1).

The results of teachers of pre-school educational institutions for the «integral indicator of the general level of the development of divergent thinking in the verbal and figurative spheres» (according to «Methods of studying divergent thinking» by P. Torrens, J. Gilford), in points, according to the results of factor analysis are: in E1 – 0,7382, in E2 – 0,7694, in E3 – 0,7911, in E4 – 0,7610, in E5 – 0,7532, in E6 – 0,7587, in E7 – 0,7301.

Comparative analysis of a general indicator of the development of the qualities of divergent thinking of teachers of all groups suggests that the results of respondents do not have significant differences, including the results of respondents-directors of preschool educational institutions. Thus, it is experimentally confirmed the definition of divergent thinking as the indicator of the diversity of subjective experience gained under the influence of a certain type of creative activity. So, we can draw the following conclusions:

1. The criteria of divergent thinking (speed, flexibility, originality, productivity) is developed in the conditions of the creative activity, defining the development of such qualities of thinking of teachers and leaders of preschool educational institutions as: a) extrapolation of subjective representations in the process of forecasting atypical situations; b) the generation of semantic units based on the organization of subjective representations; c) actualization of certain categorizations, associations; d) transformation and organization of uncertain material into the integral system of representations; e) independence and synthetic perception of unfinished objects.

2. The structure of qualities of divergent thinking of a teacher of preschool educational institution corresponds to the specifics and content of the creative activity. In the conditions of artistic and musical activity, the following intellectual qualities are developed: generalization of semantic units, actualization of various individual categories and associations, the organization of uncertain material into a coherent system of representations.

## Conclusions

*The psychological determinants of the development of the qualities of divergent thinking of a teacher of preschool educational institution* are: 1) figurative perception as a teacher of a real reality, which prompts a specialist to diversify and bulk actualization of the potential features of the subject (actualization of certain categories and associations); 2) generalization of certain features of a particular object, taking into account his/her own subjective impressions, which allow the teacher to generate a new image-symbol (generation of semantic units, independence in the perception of unfinished objects); 3) the need to amplify the subjective representation of the characteristics of the product of cognitive activity, taking into account the objective aesthetic criteria of this product (the organization of uncertain material into an integral system of representations); 4) in the conditions of pedagogical activity the following intellectual qualities of the teacher are developed: extrapolation of subjective representations; generalization of semantic units reflected in sentence structure; synthetic perception of obscure objects, etc.

*Psychological conditions of the development of the qualities of divergent thinking of a teacher of preschool institutions* are: 1) a high level of the development of critical thinking, which is realized in the sphere of personal abilities to predict the development of situations (extrapolation of subjective representations); 2) the ability to objectify communication intentions in relation to the communication of a partner, taking into account generally accepted structure of the statement (sentence) (generalization of semantic units); 3) the ability to give meaning to unclear situations in order to orientate in the dynamic conditions of the pedagogical activity (quick and original perception of obscure objects); 4) in the context of the professional activity, the perception of obscure objects as a leading cognitive process among others, which may be due to the need to be oriented in a holistic game situation; 5) in the conditions of dance activity which develop the

following qualities of divergent thinking: the actualization of individual categorizations, independence in the perception of unfinished objects. The psychological basis for the development of these qualities of divergent thinking of preschool teachers is the additional system of categorization based on a nonverbal sign system (actualization of individual categorizations, independence of perception of unfinished objects, etc.).

Consequently, taking into account that social intelligence is a complex structural entity consisting of a number of mental capacities that directly or indirectly relate to the performance of certain activities and personal characteristics, then the socio-psychological factors of the development of social intelligence of the person can be considered precision understanding of other people, the adequacy of interpretation and forecasting, individual properties of the nervous and mental states, and, finally, the social factors of the environment, the adequacy and successful implementation of social interpersonal interaction. These social and psychological factors, in turn, emphasize the fact that social intelligence is somewhat independent in relation to the intelligence of the person.

So, subjects with a high level of the development of social intelligence can receive maximum information about human behavior, understand the language of non-verbal communication, express adequate and accurate judgments about people, successfully predict their behavioral reactions in the given situations, show forward-lookingness in the processes of interaction with others, contributing successful social adaptation of subjects.

It is important to emphasize that in itself the level of the development of social intelligence is not yet a guarantee of productivity of social behavior of the person. The basis of social unadaptation may be some psychological peculiarities such as neuroticism of the person, accentuation of a character, peculiarities of the motivational and value-semantic sphere, negative behavior and other characteristics that can

and should be identified with the help of appropriate psychodiagnostic techniques.

People with a high level of the development of social intelligence, as a rule, differ in the ability to implement successful communication. Such individuals are characterized by contact, openness, tact, benevolence and cordiality, aspiration for psychological closeness in the process of communication. A high level of social intelligence is associated with a great interest in social problems, with the need to influence others, which is often combined with highly developed organizational skills. People with a high level of the development of social intelligence, as a rule, have a clear interest in knowing themselves, the ability to reflect other people and so on.

A high level of the development of social intelligence to a greater extent determines the success of the adaptation of subjects in cases of recruitment, rather than a high level of the development of so called general intelligence. People with high level of social intelligence usually quite easily adapt in the team, contribute to maintaining an optimal psychological climate, show more interest, demonstrate intelligence and ingenuity in their work.

Persons with a low level of the development of social intelligence have the considerable difficulties in understanding and predicting the behavior of other people, which greatly complicate interpersonal interaction and reduces the possibilities of social adaptation. The low level of social intelligence is usually compensated to a large extent by other psychological peculiarities of the person: developed empathy, certain features of the character, style of communication, communicative skills, which, in turn, can be adjusted in the process of active social and psychological training.

Consequently, on the one hand, social intelligence is considered as a cognitive ability, which provides a successful subject-subject interaction. On the other hand, the actualization of social intelligence is primarily due to life skills and personal experience, with the ability to predict the behavior



of other people. As socio-psychological factors that determine the development of social intelligence, consider, first of all, the competence of the behavior, understanding of socio-psychological aspects of life and a reflective attitude towards himself/herself.

Somewhat new approach to the problem of the structure of social intelligence is the emphasis on communicative-personal potential, which some scholars regard as a structural component of social intelligence. Communicative-personal potential, in turn, is understood as a complex of properties, features and characteristics that greatly facilitate or complicate the communicative process, on the basis of which such integrated communicative properties as psychological contact and communicative compatibility are formed.

Thus, social intelligence is largely determined by the nervous and mental state of the person, by different social factors of the environment, the level of adequacy and the success of the implementation of social interaction.

A variety of characteristics directly related to the social intelligence of the person, reflects its diverse peculiarities. At the same time, in defining these characteristics that predetermine the development of social intelligence, there are a number of common points. First of all, they are interpreted as the ability, therefore, directly interrelated with certain activities. Secondly, the subject of these abilities is the possibility of the person to establish connections between events in which actors are other people. Thirdly, in whatever context social intellect was described in scientific theories and concepts, it is in any case presented as a rather complex structural formation consisting of different abilities and possibilities. Also, the accuracy of the understanding of other people, the adequacy of interpretation, prediction and reflection are the main indicators of the presence or absence of the person's ability to solve tasks in order to establish the relationship between events in the subject-subject communication and interaction.

## Literature

- Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
- Засекіна Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. К., 2006. 34 с.
- Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. К. : Нора-друк, 2003. 298 с.
- Фёдорова Е.А. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп : дисс. канд. ... психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2009. 307 с.
- Carlston, D.E. (1994). Associated systems theory. *A systematic approach to the cognitive representation of persons and events. Vol. 7 : Associated Systems Theory*. Hillsdale, N-Y : Erlbaum. P. 1–78.
- Collins, M.X. (2014). Information Density and Dependency Length as Complementary Cognitive Models. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, Issue 5, October, 651–681.
- Fiske, S.T., & Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition*. New York : McGraw-Hill, 156 p.
- Gardner, H.E. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. N-Y. : Basic Books, 463 p.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. N.-Y. : *Psychol Bull*, p. 63–99.
- Sherman, S.J., Judd, C.M., & Park, B. (1989). *Social Cognition. Annu. Rev. Psychol.*, 40, 281–326.
- Hilton, J.L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annu. Rev. Psychol.*, 47, 237–271.
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2013). *Social Intelligence*. Retrieved from [http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social\\_intelligence.htm](http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm).
- Sternberg, R.J., & Smith, H.G. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 168–192.
- Tillman, R., & Louwerse, M. (2018). Estimating Emotions Through Language Statistics and Embodied Cognition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47, Issue 1, February, 125–138.

## References

- Ball, G.O., & Miedintsev, V.O. (2011). Osobystist yak indyvidualnyi modus kultury i yak integratyvna yakist osoby [The Person as an individual mode of culture and as integrative quality of a person]. *Horizons of education*, 3, 7–14 [in Ukrainian].
- Zasiekina, L.V. (2006). *Strukturno-funktsionalna organizatsiia osobystosti [Structural-functional organization of intelligence of the person]*.

- Extended abstract of Doctor's thesis in Psychology: 19.00.01. Kyiv [in Ukrainian].
- Smulson, M.L. (2003). *Psykhoholohiia rozvytku intelektu [Psychology of the intelligence development]. Monograph*. Kyiv : Nora-print [in Ukrainian].
- Fedorova, E.A. (2009). *Socialnyj intelekt kak faktor formirovaniya otnosheniya k socialno znachimym objektam u predstavitelej razlichnykh jetnicheskikh grupp [Social intelligence as a factor in the development of attitudes towards socially important objects among representatives of different ethnic groups]*. Doctor's thesis in Psychology: 19.00.05. Yaroslavl [in Russian].
- Carlston, D.E. (1994). Associated systems theory. *A systematic approach to the cognitive representation of persons and events. Vol. 7 : Associated Systems Theory*. Hillsdale, N-Y : Erlbaum. P. 1–78.
- Collins, M.X. (2014). Information Density and Dependency Length as Complementary Cognitive Models. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, Issue 5, October, 651–681.
- Fiske, S.T., & Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition*. New York : McGraw-Hill, 156 p.
- Gardner, H.E. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. N-Y. : Basic Books, 463 p.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. N.-Y. : Psychol Bull, p. 63–99.
- Sherman, S.J., Judd, C.M., & Park, B. (1989). *Social Cognition. Annu. Rev. Psychol.*, 40, 281–326.
- Hilton, J.L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annu. Rev. Psychol.*, 47, 237–271.
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2013). *Social Intelligence*. Retrieved from [http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social\\_intelligence.htm](http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm).
- Sternberg, R.J., & Smith, H.G. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 168–192.
- Tillman, R., & Louwerse, M. (2018). Estimating Emotions Through Language Statistics and Embodied Cognition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47, Issue 1, February, 125–138.

**Івашкевич Едуард, Онуфрієва Ліана. Соціальний інтелект у парадигмі когнітивної психології: результати дослідження**

#### **АНОТАЦІЯ**

У статті зазначено, що соціальний інтелект у психології розглядається як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність є вельми необхідною для людини з метою ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування піз-

навальних процесів, пов'язаних із відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Основна функція соціального інтелекту у нього – прогнозування поведінки інших.

Автори статті розглядають поняття «інтелект» у широкому та вузькому смислах слова. У широкому розумінні йдеться лише про один-єдиний інтелект, про інтелектуальну сферу особистості тощо. У такому сенсі інтелект особистості описано як ієрархічну систему, що має декілька рівнів. Перший рівень – рівень функціонування когніцій. Другий рівень інтелекту – рівень метакогніцій. Третій рівень інтелекту ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок і вмінь. Наступний, четвертий рівень, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості.

Визначено, що кожен вид інтелекту вміщує певні здібності особистості до виконання певного виду діяльності. Керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», у статті виокремлено: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо.

Описано емпіричне дослідження, у якому брали участь педагоги дошкільних закладів освіти різних регіонів України та директори цих закладів. Доведено, що у респондентів усіх груп виявлено переважання «середніх» показників за здібностями до розуміння значень невербальної експресії та смислу висловлювання залежно від соціального контексту. Це може бути пов'язано з тим, що такі здібності формуються в безпосередньому процесі спілкування та значною мірою залежать від умов життєдіяльності суб'єктів, у першу чергу – від умов професійної діяльності, засобів і способів виконання професійної діяльності педагогів у дошкільних закладах освіти.

**Ключові слова:** соціальний інтелект, когніції, метакогніції, метаінтелектуальна активність, технічний інтелект, мистецький інтелект, інформаційний інтелект.

**Ивашкевич Эдуард, Онуфриева Лиана. Социальный интеллект в парадигме когнитивной психологии: результаты исследования**

## **АННОТАЦИЯ**

В статье показано, что социальный интеллект в психологии рассматривается как способность человека правильно понимать своё пове-

дение и поведение других людей в обществе. Эта способность определённо является необходимой для человека с целью осуществления эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации в обществе. Социальный интеллект способствует функционированию познавательных процессов, связанных с отражением человека как партнера по общению и деятельности. Главная функция социального интеллекта – прогнозирование поведения других людей.

Авторы статьи рассматривают понятие «интеллект» в широком и узком пониманиях. В широком смысле речь идёт об одном-единственном интеллекте, об интеллектуальной сфере личности. В этом понимании интеллект личности описано как иерархическую систему, которая имеет несколько уровней. Первый уровень – уровень функционирования когний. Второй уровень интеллекта – уровень метакогний. Третий уровень интеллекта амплифицирует характеристики как первого, так и второго уровней, при этом интеллектуальная деятельность осуществляется преимущественно на неосознаваемом уровне, который приближает личность к использованию автоматизированных навыков и умений. Следующий, четвёртый уровень, – уровень метаинтеллектуальной деятельности, на котором происходит экспликация творческих достижений личности.

Определено, что каждый вид интеллекта состоит из определённых способностей личности к выполнению определённого вида деятельности. В соответствии с узким пониманием интеллекта в статье выделены: социальный интеллект; технический интеллект; художественный интеллект; информационный интеллект.

Описано эмпирическое исследование, в котором принимали участие педагоги и директора дошкольных учебных заведений разных регионов Украины. Доказано, что у респондентов всех групп выявлены преимущественно «средние» показатели способностей к пониманию значений невербальной экспрессии и смысла высказывания в зависимости от социального контекста. Это может быть связано с тем, что данные способности формируются в непосредственном процессе общения и во многом зависят от условий жизнедеятельности субъектов, в первую очередь – от условий их профессиональной деятельности, средств и способов её выполнения.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, когнии, метакогнии, метаинтеллектуальная активность, технический интеллект, художественный интеллект, информационный интеллект.

## Classification of a Child's Special Needs in the Context of a Systematic Approach

### Класифікація особливих потреб дитини в контексті системного підходу

**Iryna Kuchmanych**  
Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Ірина Кучманич**  
кандидат психологічних  
наук, доцент

E-mail: [irina.kychmanich@gmail.com](mailto:irina.kychmanich@gmail.com)  
[orsid.org/0000-0002-6954-6082](https://orcid.org/0000-0002-6954-6082)  
Researcher ID: S-4412-2018

**Liudmyla Opanasenko**  
Lecturer of the Department  
of Psychology

**Людмила Опанасенко**  
викладач кафедри психології

E-mail: [luidmilkaop@ukr.net](mailto:luidmilkaop@ukr.net)  
[orsid.org/0000-0001-6641-4634](https://orcid.org/0000-0001-6641-4634)  
Researcher ID: U-3102-2018

*Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi*  
*National University, Ukraine*  
24, Nikolska str., Mykolaiv,  
Mykolaiv region, 54030

*Миколаївський національний*  
*університет імені*  
*В.О. Сухомлинського, Україна*  
вул. Нікольська, 24,  
м. Миколаїв, Миколаївська  
обл., 54030

*Original manuscript received June 04, 2018*  
*Revised manuscript accepted November 07, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The social development of the state is connected with the solution of a number of acute social problems, among which the socialization of children with special needs is extremely important. The special needs of the child are deter-*

*mined by social, physical and emotional vulnerability and, as a consequence, the need for special attention and services to enable their potential development. Despite the large number of works devoted to the study of various aspects of the life of children with special needs, it should be stated that in modern scientific researches there is neither systematic classification of the special needs of children, nor their essence disclosure.*

*In the article it is proposed the classification of special needs in the context of the system approach by studying the interaction of the child (as a component of the system) with other systems of different levels and a brief description of them.*

*It is found that at the level of interaction «child – family» (microsystem) it is possible to distinguish the following needs of the child, such as: the need for the presence of one another; need for adoption by parents and siblings; the need for constant emotional support. The needs of the level of interaction «child – the closest environment» (mesosystem) include: the need for adoption; need for self-affirmation; need for qualified medical assistance; need for psychological support. A group of needs actualized by the interaction of «child – out-of-family social institutions» (exosystem) consists in: the need for health care; need for social protection; need for education; material needs. The needs of the level of interaction «child-society» (macrosystem) include: the need for a tolerant attitude of society; need for economic and political support.*

*It is established that the specific needs of children are determined by the lack of personal resources for optimal physical and social and psychological development. The proposed classification will help to determine the means of social support for the identified social category at different levels of interaction with the social environment.*

**Key words:** *need, special needs, children with special needs, system approach, microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem.*

## Вступ

Провідним завданням соціального розвитку сучасної України є забезпечення захисту, рівних прав і можливостей для усіх її громадян. На шляху до його вирішення постає низка гострих проблем, серед яких украй актуальною є соціальна адаптація й інтеграція дітей з особливими потребами. Визначена категорія дітей є однією з найуразливіших, потребує якісної соціально-психологічної допомоги і підтримки на всіх рівнях функціонування.



Поняття «особливі потреби» на сучасному етапі розвитку суспільства є досить уживаним. Воно поступово витісняє із загального і професійного використання слова «аномалія», «інвалідність», «вади розвитку», «дефект» тощо. Поява нового терміна зумовлена тим, що відбувається еволюція підходів (відповідно, й термінології) в напрямку акцентування уваги на ефективній соціалізації осіб різних категорій і реалізації ними основоположних прав у різних сферах життя. Саме тому використовуються такі терміни, де на першому місці стоїть особистість, а її стани (особливості) – на другому.

Термін «особливі потреби» застосовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, задля того, щоб уможливити розвиток їх потенціалу (в тому числі й освітнього) (Шевців, 2016). Світові та вітчизняні вчені активно досліджують сутність особливих потреб, визначають особливості соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. Так, особливі потреби стали предметом наукових розвідок Л. Дивнич (Дивнич, 2016), D.O. Fareo (Fareo, 2015), E.D. Ozoji (Ozoji, 2006), J. Wilson (Wilson, 2012); специфіку соціально-психологічного супроводу дітей із порушеннями розвитку вивчали О. Василенко (Василенко, 2010), О. Волошин (Волошин, 2015), С. Іноземцева (Іноземцева, 2009), І. Макарєнко (Макарєнко, 2010), Т. Соловійова (Соловійова, 2009) та ін.; особливості впровадження інклюзивної освіти з урахуванням особливих потреб дитини досліджували А. Колупаєва (Колупаєва, 2017), G. Lindsay (Lindsay, 2003), D. Mitchell (2013), В. Засєнко (Засєнко, 2016) та ін. Водночас поза увагою науковців залишаються питання класифікації та диференціації цих потреб; порівняльний аналіз потреб дітей, які мають особливості розвитку, з потребами більшості; визначення генези виникнення певних особливих потреб у процесі соціалізації.

**Мета статті** – визначити та схарактеризувати типи особливих потреб дитини в контексті її взаємодії з соціальними інституціями різних систем.



### **Завдання статті**

- 1) Охарактеризувати поняття «особливі потреби дитини»;
- 2) виокремити провідні соціальні інституції різних рівнів і висвітлити особливості розвитку дитини в системі соціальних зв'язків;
- 3) визначити типи та розкрити сутність особливих потреб дитини у розрізі системного підходу.

### **Методи дослідження**

У дослідженні використано комплекс теоретичних методів. Зокрема, аналіз сучасних досліджень проблеми розвитку дитини у процесі взаємодії з системою соціальних інституцій; узагальнення дослідних даних щодо феномену особливих потреб у дітей; систематизація уявлень щодо існуючих соціальних інституцій у межах мікросистеми, мезосистеми, екзосистеми, макросистеми; класифікація особливих потреб дитини у контексті взаємодії з системами різних рівнів.

### **Результати та дискусії**

Психологи визначають поняття «потреба» як джерело активності особистості. У загальному розумінні потреба – це стан індивіда, зумовлений нуждою та необхідний для його існування й розвитку. С.Д. Максименко зазначає, що потреба є похідною від нужди. Нужда є вихідною інтенцією, що має подвійне призначення: з одного боку, є чисто природним, біологічним поштовхом, який зумовлює розвиток механізмів входження у світ. З іншого боку, соціальна складова нужди штовхає людину до саморозвитку зсередини, із себе самої. Нужда – це «двигун», який працює все життя: від зачаття до смерті. На ґрунті нужди розвиваються предметні потреби – біологічні, фізіологічні, соціальні, пізнавальні тощо (Максименко, 2014).

Загальноприйнятою у психологічній науці та практиці є класифікація потреб А. Маслоу. В ієрархічній моделі

вченого зазначається, що задоволення психологічних потреб можливе лише після задоволення базових фізичних потреб. S. Epstein і K. Grawe розробили концепцію базових потреб на основі емпіричних досліджень, де брали участь винятково дорослі люди (Grawe, 2006). Утім, у сучасних наукових розвідках підкреслюється, що варто розрізняти потреби дітей і потреби дорослих. Так, Michael Borg-Laufs виокремлює базові потреби дітей (на основі теорії K. Grawe). Зокрема, вчений визначає чотири основні потреби, розуміння яких допомагає краще зрозуміти проблеми дітей: орієнтація / контроль; захист самооцінки; отримання задоволення / уникнення дистресу; прив'язаність (Borg-Laufs, 2013).

Окрім зазначених базових потреб, характерних для більшості, у деяких дітей існують специфічні потреби відповідно до особливостей їх розвитку. Особливі потреби виникають у дітей, які мають відмінні від середніх показники розвитку (надзвичайно низькі або високі) та потребують спеціальних підходів (методів, технологій, програм тощо) для розвитку їх потенціалу, соціальної адаптації й інтеграції. В. Ali зазначає, що діти з особливими потребами потребують додаткової уваги практично в усіх сферах життя (Ali, 2003).

Варто наголосити, що особливі потреби можна розглядати у двох взаємопов'язаних площинах: особливі потреби дитини з огляду на специфіку її індивідуального розвитку; особливі потреби дитини, що виникають у системі взаємодії з соціальними інституціями різних рівнів. Щодо першого аспекту, то мова йде про особливості розвитку тілесної, емоційної, когнітивної та духовної сфер дитини. У цьому контексті особливі потреби можна виокремити шляхом спеціального діагностичного інструментарію (методик дослідження когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери, інтелекту тощо). Наприклад, унаслідок психодіагностики встановлено, що в дитини є затримка психічного

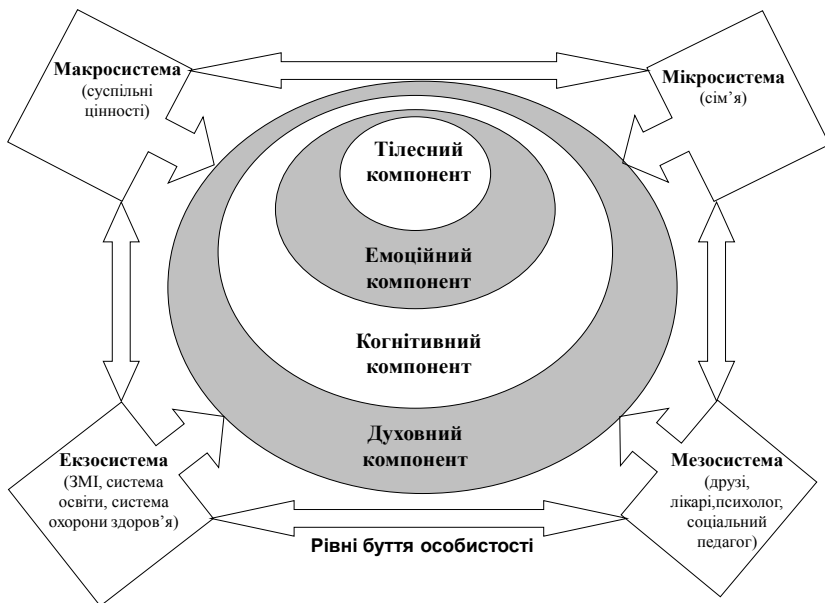
розвитку. Отже, у неї існує низка особливих потреб (порівняно з іншими дітьми цього віку): потреба в розвитку дрібної моторики, потреба в розвитку когнітивних процесів, потреба в розвитку емоційної сфери тощо. Класифікація потреб у цьому контексті базується на результатах психодіагностичного обстеження дітей.

Другий аспект пов'язаний із процесом взаємодії дитини з особливими потребами з різними соціальними інституціями. М. Селігман і Р. Дарлінг зазначають: «Особливі діти живуть не в ізоляції» (Селігман, 2009: 29). Дитина є членом сімейної системи, яка є найближчою та найбільш значущою для неї. Водночас сімейна система є складовою ширшого соціального контексту і постійно взаємодіє з різними соціальними інституціями. Так, У. Bronfenbrenner наприкінці ХХ століття розробив соціально-екологічну модель, де описав взаємодію сім'ї з низкою різних соціальних структур. Ключова думка теорії соціальної екології: вивчати поведінку особистості можливо лише з урахуванням умов її існування. Тобто, на сім'ю впливає сукупність різних зовнішніх чинників, що позначаються на функціонуванні сімейної системи й кожного її члена (Garbarino, 2017). Саме тому неможливо вивчати розвиток дитини поза межами соціального оточення.

Класифікація особливих потреб у контексті системного підходу передбачає вивчення взаємодії дитини (як складної системи) з іншими системами різних рівнів. Згідно з У. Bronfenbrenner, у структурі соціуму можна виокремити чотири підсистеми: мікросистему, мезосистему, екосистему, макросистему (Garbarino, 2017). D. Mitchell уперше застосував концепцію соціальної екології до вивчення сімей, які мають дітей із порушеннями розвитку (Селігман, 2009). Дослідження вченого дали підстави констатувати, що сім'я з особливою дитиною є надзвичайно чутливою до впливу всіх підсистем. Відтак, розвиток дитини багато в чому залежить від специфіки її взаємодії з різними соці-

альними інституціями. Саме така взаємодія актуалізує ті потреби дитини, що «найбільше відповідають її укоріненій нужді» (Максименко, 2014: 12).

Виокремлення базових груп особливих потреб дитини в контексті системного підходу передбачає з'ясування особливостей взаємодії у системах: «дитина – сім'я», «дитина – найближче оточення», «дитина – позасімейні соціальні інституції», «дитина – соціум» (рис. 1).



**Рис. 1.** Функціонування дитини з особливими потребами у соціальних системах

*Взаємодія в системі «дитина – сім'я» (рівень мікросистеми) зумовлює виникнення низки особливих потреб у дитини.* Народження дитини з особливими потребами є своєрідним викликом для сім'ї й потребує значних сімейних ресурсів. Утім, саме батьки мають бути спроможними витримати безсилля дітей і контейнувати їх негативні емоції (Fareo, 2015).

**1. Потреба в присутності іншого.** Діти, які мають особливості розвитку та вади здоров'я ще з народження, здебільшого не можуть реалізовувати частину базових потреб самостійно. Відповідно така категорія дітей потребує постійної присутності іншого у своєму житті. Часто таким «Іншим» стають батьки. Варто зазначити, що діти з особливими потребами у цьому контексті відрізняються від решти дітей, які у процесі онтогенезу дорослішають і з кожним роком усе менше потребують участі дорослих у своєму житті. Діти з певними порушеннями суттєво обмежені у вияві власної самостійності, через що батьки знаходяться постійно поруч із ними з метою задоволення їх базових потреб. У випадку, якщо дитина не отримує такої допомоги в сім'ї, це, по-перше, загрожує її життю. З іншого боку, посилює відчуття власної неповноцінності та провокує хронічне переживання небезпеки, а, відтак, і недовіри до світу (за Е. Еріксоном). Базове переживання недовіри до світу, яке формується в перший рік життя дитини, значно утруднює їй так складний для особливої дитини процес її соціалізації та інтеграції в суспільство.

Якщо дитина захворіла чи отримала травму на певному етапі свого життя (тобто не з народження), то підтримка з боку батьків є важливою умовою ефективного переживання цієї психотравмуючої ситуації. Батьки, які здійснюють догляд за своєю дитиною та допомагають їй реалізувати свої потреби, з одного боку, допомагають дитині виживати фізично. З іншого боку, це сприяє усвідомленню дитиною того, що вона – повноцінний член суспільства.

**2. Потреба у прийнятті батьками та сиблінгами.** У загальному контексті «прийняття» це складний процес, що ґрунтується на такому сприйнятті реальності, яке не викривлено стереотипами, негативними настановами, страхами, ілюзіями, очікуваннями тощо. В основі такого сприйняття немає оцінок. Прийняття – це не пасивне пристосування, а активний процес усвідомлення й адекватного ставлення особистості до власних обмежень (тобто до того,

що людина не може змінити); визнання багатоваріантності й «інакшості» форм існування. Відомо, що уявлення та ставлення щодо власного «Я» в дитини обумовлені, здебільшого, саме ставленням до неї членів сім'ї. Діти, які мають особливості розвитку, на певному етапі свого життя усвідомлюють свою відмінність від решти однолітків. Якщо батьки приймають дитину, то дитина вчиться усвідомлювати та визнавати свої позитивні якості, негативні сторони, обмеження тощо.

Особлива роль у процесі прийняття дитини з особливими потребами членами сім'ї належить братам і сестрам (сіблінгам). Брати / сестри – це підсистема рівних і рідних водночас. Учені зазначають, що взаємини між сіблінгами найміцніші з усіх видів сімейних стосунків. Тривалість цих стосунків дає змогу двом індивідам здійснювати значущий вплив один на одного, який у більшості випадків поширюється на все життя (Селігман, 2009). Відповідно, брати й сестри, з одного боку, є значущими рідними для дитини, а з іншого боку – вони є для дитини друзями, однолітками, радниками тощо. З їхньою допомогою дитина з особливими потребами активніше пізнає світ однолітків. Прийняття з боку братів і сестер дає змогу особливій дитині відчувати себе повноцінним членом дитячого колективу.

**3. Потреба в постійній емоційній підтримці.** Сутність емоційної підтримки полягає в тому, щоб розуміти емоції іншої людини, вміти їх витримувати та поділяти. Емоційна підтримка також виявляється в прийнятті дитини (її особливостей та емоційних переживань), визнанні її людської цінності й значущості. Якщо батьки навчаться розуміти емоційні переживання дитини, витримувати та контейнувати їх (дозволяти дитині переживати будь-які негативні й позитивні емоції та почуття), то в такому випадку дитина відчуває цю емоційну підтримку. Дитина з особливими потребами найбільше потребує емоційної підтримки, особливо в межах сім'ї. У результаті такої підтримки в дитини з'являється довіра до себе, інших людей і

світу загалом. Урешті-решт, це сприяє ефективнішій адаптації дитини до взаємодії з іншими соціальними інституціями.

**Взаємодія в системі «дитина – найближче оточення» (рівень мезосистеми).** Мезосистема – це найближче оточення дитини поза межами нуклеарної сім'ї (родичі, друзі, вихователі / вчителі, медичні працівники, психологи тощо). Варто наголосити, що діти з порушеннями розвитку тривалий час (інколи все життя) активно взаємодіють із різними фахівцями. Відтак, вони стають найближчим позасімейним оточенням дитини. Фахівці, які співпрацюють із сім'ями з особливими дітьми, мають урахувувати особливості взаємин між дітьми та їхніми батьками для того, щоб адаптувати послуги, що вони надають, до потреб дитини і сім'ї загалом (Ritzema & Sladeczek, 2011).

**1. Потреба в прийнятті.** На цьому рівні мова йде про прийняття з боку найближчого соціального оточення (поза межами нуклеарної сім'ї). У це коло можна віднести знайомих і друзів сім'ї; друзів дитини; родичів; сімейного лікаря; психолога, соціального педагога; сусідів; учителя, тренера.

Прийняття дитини з боку цих людей передбачає: здатність фахівців (сімейного лікаря; психолога, соціального педагога; вчителя тощо) виконувати свою роботу не формально, а встановлювати емоційний контакт із дитиною (бути з нею чесними, доброзичливими, чуйними); готовність родичів (сусідів) надати дитині та сім'ї фізичну і сильну психологічну підтримку; вміння співчувати, бути відкритими; ставлення до дітей як до повноцінних членів суспільства, без зайвої та нав'язливої уваги; активне залучення дитини з особливими потребами до суспільного життя (запрошення на дні народження, участь у суспільних заходах тощо).

Для дитини з особливими потребами взаємодія з іншими людьми поза межами нуклеарної сім'ї – це, перш за все, взаємодія з представниками різних соціальних інституцій.

Якщо оточення приймає особливості дитини, ставиться до неї доброзичливо, але без зайвої концентрації уваги, то це дає змогу дитині повірити в себе. Зрештою, це спонукає дитину до розвитку максимально можливого для неї рівня соціалізації.

**2. Потреба в самоствердженні.** У загальному контексті потреба в самоствердженні передбачає прагнення дитини до усвідомлення себе та свого місця в системі людських стосунків. Ця потреба актуалізується в дошкільному віці, активно розгортається у підлітковий період і не втрачає своєї значущості впродовж усього життя людини. Вона визначає психологічну залежність від найближчого оточення, проявляється як у глибинній ідентифікації з іншими, так і в різкому відчуженні від них (зважаючи на деяку «інакшість»).

Прагнення до самоствердження стимулює певні типи поведінки, серед яких можна виокремити як конструктивні, так і деструктивні варіанти. Поведінковий репертуар дитини на шляху до самоствердження зумовлений різними чинниками, провідними серед яких є рівень самооцінки та рівень домагань. За умови низьких показників їх розвитку, потреба у самоствердженні не є надто вираженою. Через потужну фіксацію на власних недоліках дитина поводить досить пасивно, прагне до виконання найпростіших або добре знайомих завдань. При переоцінці своїх можливостей – схильна братися за справу, яку часто не здатна виконати. Така ситуація важко переживається дитиною, призводить до розчарувань, відчуття перевтоми, безвиході та зневіри у власній спроможності.

Особливість потреби в самоствердженні полягає в тому, що дитині надзвичайно важко (іноді неможливо без допомоги й підтримки близького оточення) повірити в себе, розпізнати свої бажання, зосередити увагу на особистих прагненнях, розвивати власні ефективні поведінкові стратегії щодо досягнення бажаного результату. Потреба в са-



моствердженні є однією з найбільш значущих для дитини з особливими потребами, оскільки виступає стимулом її соціального розвитку і саморозвитку.

**3. Потреба в кваліфікованій медичній допомозі.** Більшість дітей з особливими потребами перебувають під постійним наглядом медичних фахівців. Їх фізичний стан (основний діагноз і супроводжуючі його ускладнення) зумовлює необхідність у наданні систематичної медичної допомоги. Вони гостро потребують якісного медичного огляду / тестування, ефективного лікування, а також заходів, спрямованих на визначення розподілу фізичних і психологічних навантажень; формування стереотипів поведінки, що відповідають фізичним, соматичним і психічним можливостям дитини; сприяння розвитку позитивно-адекватного ставлення до себе і навколишнього середовища. Водночас медична допомога повинна поєднуватися з емоційною підтримкою дитини з боку лікарів та інших медичних працівників. Працюючи за певним загальним алгоритмом, медикам слід урахувувати специфічність потреб дитини та навчити її адекватному ставленню до своїх індивідуальних особливостей.

**4. Потреба в психологічному супроводі.** Діти з особливими потребами у процесі дорослішання та включення в соціальні стосунки з іншими людьми відчують брак особистих соціально-психологічних ресурсів для повноцінного функціонування у межах мезосистеми. Здебільшого, це обумовлено недостатнім розвитком вищих психічних функцій, емоційною неврівноваженістю, патологічністю рис характеру, несформованістю важливих особистісних якостей і соціально-психологічних умінь. Зазначені вище особливості досить важко корегуються, проте піддаються змінам за умов цілеспрямованого та тривалого психологічного супроводу.

Вивчення характеру потреб у психологічному супроводі (підбір діагностичного інструментарію, психодіагности-

ка) та надання психологічної допомоги, пов'язаної з ними (консультування, психологічна підтримка, психокорекція) – складне завдання, що реалізується у межах діяльності практичного психолога. Проте психологічний супровід дітей з особливими потребами не може відноситися суто до сфери професійних обов'язків одного фахівця, адже він знаходиться на перетині функцій усіх спеціалістів, які безпосередньо взаємодіють з цією соціальною категорією.

**Взаємодія в системі «дитина – соціальні інституції» (рівень екзосистеми).** Соціальні інституції функціонують у вигляді соціальних практик, що розгортаються у структурі суспільства. Рівень екзосистеми утворюють: системи освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, засоби масової інформації тощо. Діти з особливими потребами перебувають у певній залежності від діяльності соціальних інституцій, оскільки останні задовольняють їх основні потреби в охороні здоров'я та соціальному захисті, освітні та матеріально-побутові потреби.

**1. Потреба в охороні здоров'я.** Охорона здоров'я – це забезпечення доступного медичного обслуговування на державному рівні. Зважаючи на ускладнений психосоматичний стан переважної більшості дітей з особливими потребами, необхідність в охороні їхнього здоров'я з боку соціальних інституцій завжди досить гостро виражена. Окрім систематичної медичної діагностики та лікувально-оздоровчої роботи, такі діти потребують: постійного контролю фізичного розвитку й імунологічних особливостей; профілактики захворювань, до яких є схильність; періодичного диспансерного спостереження; медичної реабілітації – відновлення втрачених функцій, активізації компенсаторних можливостей організму; санаторно-курортного лікування й оздоровлення; медичного патронажу (за важких форм інвалідності виникає потреба у постійному сторонньому догляді за дитиною); підтримання нормального рівня життєдіяльності організму; формування мотивації до здорового способу життя тощо.

**2. Потреба в соціальному захисті.** Діти з особливими потребами – соціально вразлива категорія населення, яка потребує соціального захисту з боку держави. Шляхом упровадження системи пілг і соціальних гарантій розбудовується суспільне середовище рівних можливостей та забезпечується безперешкодний доступ до об'єктів соціальної інфраструктури. Потреба в соціальному захисті визначає коло організаційно-правових й економічних питань щодо безоплатного матеріального, соціально-побутового і медичного забезпечення. Вона не віддзеркалює безпосередніх інтересів кожного індивіда, проте значно знижує соціальну напругу, пов'язану з обмеженістю можливостей дітей з особливими потребами. На сучасному етапі потреба в соціальному захисті реалізується шляхом надання соціальної допомоги, упровадження реабілітаційних програм і заходів щодо активізації життєдіяльності дітей з особливими потребами.

**3. Потреба в отриманні освіти.** У процесі набуття соціального досвіду поступово формується потреба в цілеспрямованій пізнавальній діяльності, освіті. Навчання дітей з особливими потребами в закладах освіти забезпечується шляхом упровадження інклюзії. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивні заклади спрямовані на спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей. Особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації можливостей дітей.

Серед потреб цього виду виокремлюють: когнітивні потреби, пов'язані з утрудненням миследіяльних операцій, можливостями запам'ятовування і збереження інформації, обсягом знань і уявлень; енергетичні потреби, зумовлені заниженим рівнем розумової активності та працездатності переважної більшості дітей цієї соціальної категорії; емоційно-вольові потреби, детерміновані особливостями

пізнавальної мотивації дітей (переважанням зовнішніх мотивів у навчальній діяльності, ситуативністю мотивації, необхідністю постійної підтримки навчального інтересу і стимулювання навчання).

Важливо відзначити той факт, що освітні потреби дітей не є постійними, вони виявляються залежно від типу порушення психофізичного розвитку.

**4. Матеріально-побутові потреби.** У сім'ї, де зростає дитина з особливими потребами, значно зростає кількість матеріально-побутових проблем. Серед розмаїття матеріально-побутових труднощів найпоширенішими є такі: непристосованість житла до фізіологічних особливостей дитини або відсутність спеціальних пристосувань для її оптимального функціонування (ортопедичного взуття, слухового апарата, інвалідного візка тощо); недостатність коштів для лікування й оплати необхідних медичних послуг (хірургічного втручання, масажів, реабілітаційних процедур тощо); відсутність можливості для збалансованого та повноцінного харчування дитини; неспроможність забезпечення нормального відпочинку.

Сьогодні в Україні існують різноманітні соціальні програми, спрямовані на вирішення гострих матеріально-побутових потреб дітей з особливими потребами та їх сімей, проте на їх результативність дуже негативно впливає загальна економічна ситуація в країні та збільшення кількості осіб цієї категорії.

**Взаємодія в системі «дитина – суспільство» (рівень макросистеми).** Рівень макросистеми характеризується сукупністю норм, законів, соціальних цінностей, традицій і взірців поведінки, що визначають особливості функціонування суспільства. Водночас цінності суспільства опосередковано впливають на становлення особистості дитини (особистісна підсистема є складовою суспільства як системи) та віддзеркалюють особливості піклування суспільства про неї.

**1. Потреба в толерантному ставленні суспільства.** Діти з особливими потребами досить добре знайомі з ситуаціями дискримінації та соціальної ізоляції. Брак тактовності, брутальність, відсутність розуміння та прийняття з боку оточуючих спричинюють ускладнення процесу соціалізації й такі діти здебільшого залишаються практично поза межами реальної інтеграції. Відповідно, потреба в толерантному ставленні є однією з основних, виступає фундаментом для встановлення діалогу та взаєморозуміння між дитиною й соціумом. Хоча толерантність не є універсальною моральною цінністю, проте вона повинна бути закладена в основу норм загальної суспільної поведінки.

**2. Потреба в економічній і політичній підтримці.** Забезпечення фінансової та юридичної підтримки – необхідна умова для реалізації особистісного потенціалу дитини з особливими потребами. Повноцінне функціонування на рівні макросистеми неможливе без запровадження відповідних нормативно-правових документів і соціальних програм. На жаль, значна частина положень соціально-економічної політики щодо дітей з особливими потребами застаріла й не відповідає вимогам сьогодення. Крім того, деякі з них не узгоджуються із загальновизнаними високогуманними міжнародними нормами і стандартами. Правове поле хоча і містить багато позитивних кроків на шляху вирішення численних проблем, утім є переважно декларативним, не підкріпленим матеріальними ресурсами та механізмами управлінського впровадження.

Запропонована класифікація особливих потреб дитини в контексті системного підходу схематично представлена на рис. 2.

Варто наголосити, що системи різних рівнів впливають на особистість безпосередньо (мікросистема та мезосистема) й опосередковано (екзосистема та макросистема). Відповідно й потреби дитини видозмінюються залежно від соціального контексту й оточення.



**Рис. 2.** Класифікація особливих потреб дитини в контексті системного підходу

### Висновки

Особливі потреби виникають у дітей, які мають певні відмінності розвитку (порівняно з рештою) та потребують упровадження спеціальних підходів для оптимальної соціалізації. У контексті системного підходу особливі потреби актуалізуються при взаємодії дитини із системами різних рівнів: мікросистемою, мезосистемою, екзосистемою та макросистемою. Виникнення потреб пов'язано з наявністю нужди в дитини, браком особистих ресурсів для її реалізації та відсутністю засобів соціальної підтримки водночас. Запропонована класифікація особливих потреб дитини є своєрідною спробою окреслення ключових проблем, вирішення яких сприяє їх оптимальному розвитку. Перспективи подальших досліджень зосереджені навколо питань порівняльного аналізу потреб осіб, які мають особливості розвитку, з потребами більшості дітей.

## Література

- Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 20 с.
- Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Психологічна готовність педагогів. *Психолог – Psychologist*. 2015. № 7/8. С. 74–76.
- Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами. *Соціальний педагог – Social teacher*. 2016. № 2. С. 34–37.
- Засенко В.В. Освіта «особливих» дітей: стан і перспективи розвитку. *Педагогіка і психологія – Pedagogics and psychology*. 2016. № 4. С. 19–23.
- Іноземцева С.В. Організація соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в середніх навчальних закладах України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2009. 21 с.
- Колупаєва А.А. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія – Pedagogics and psychology*. 2017. № 1. С. 57–63.
- Кучманіч І.М. До питання генези особливих освітніх потреб дитини в умовах сім'ї. *Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 17 квітня 2018 р.) / Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. Миколаїв : ІЛІОН, 2018. С. 23–25.
- Кучманіч І.М., Опанасенко Л.А. Феномен соціальної обумовленості освітніх потреб: психологічний аспект проблеми. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : Матеріали ІV Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 22–23 лютого 2018 р.) / Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. С. 366–368.
- Макаренко І.В. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.
- Максименко С.Д. Теорія психології нужди (життєвої енергії). *Проблеми сучасної психології – Problems of modern psychology*. Вип. 25. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 7–23.
- Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети : [пер. с англ.]. Изд. 2-е. М. : Теревинф, 2009. 368 с.
- Соловійова Т.Г. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2009. 22 с.

- Чайковський М.С. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2016. 488 с.
- Шевців З.М. Теоретичні основи інклюзивної педагогіки. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти – Updating content, forms and methods of education in educational institutions*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 13 (1). Рівне : РДГУ, 2016. С. 152–155.
- Ali, B.A. (2003). The relevance of counselling in the provision of quality education for the exceptional children in Nigeria. *Gobarau Journal of Education*, 4 (2), 111–118.
- Borg-Laufs, M. (2013). *Basic Psychological Needs in Childhood and Adolescence*. *Journal of Education and Research*, 3 (1), 41–51.
- Fareo, D.O. (2015). Counselling Intervention and Support Programmes for Families of Children with Special Educational Needs. *Journal of Education and Practice*, 6 (10), 103–109.
- Garbarino, J. (2017). *Children and Families in the Social Environment : Modern Application of Social Work*. New York : Routledge. 390 p.
- Grawe, K. (2006). *Neuropsychotherapy : How the Neurosciences Inform Effective Psychotherapy*. London : Erlbaum. 502 p.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 30 (1), 3–12.
- Mitchell, D. (2013). Proposed values, knowledge and skill sets for educators working in inclusive settings with learners with diverse educational needs. *Baltic Journal of Special Education*, 2 (29), 145–157.
- Ozoi, E.D. (2005). *Selected issues in special education*. Jos : Dekka publications.
- Ritzema, A., & Sladeczek, I. (2011). Stress in Parents of Children with Developmental Disabilities over Time. *Journal on Developmental Disabilities*, 17, 18–31.
- Wilson, J. (2002). Defining «special needs». *European Journal of Special Needs Education*, 17, 61–66.

## References

- Vasylenko, O.M. (2010). *Sotsialno-pedahohichni umovy adaptatsii molodshykh shkoliariv z osoblyvymy potrebamy do navchannia v zahalno-osvitnii shkoli [Social and pedagogical conditions of adaptation of junior pupils with special needs to study at a comprehensive school]*. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk [in Ukrainian].
- Voloshyn, O. (2015). *Robota z ditmi z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Psykholohichna gotovnist pedahohiv [Work with children having special educational needs. Psychological readiness of teachers]*. *Psycholog – Psychologist*, 7/8, 74–76 [in Ukrainian].



- Dyvnych, L. (2016). Sotsializatsiia dytyny z osoblyvymy potrebamy [Socialization of a child with special needs]. *Sotsialnyi pedahoh – Social teacher*, 2, 34–37 [in Ukrainian].
- Zasenko, V.V. (2016). Osvita «osoblyvykh» ditei : stan i perspektyvy rozvytku [Education of «special» children : the state and prospects of development]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogics and psychology*, 4, 19–23 [in Ukrainian].
- Inozemtseva, S.V. (2009). *Organizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z pidlithamy z osoblyvymy potrebamy v serednikh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX stolittia) [Organization of social-pedagogical work with adolescents having special needs in secondary schools of Ukraine (second half of the twentieth century)]*. Extended abstract of candidate's thesis. Harkiv [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A.A. (2017). Suchasna inkluzyvna paradyhma v osviti ditei z osoblyvymy potrebamy [Modern inclusive paradigm in the education of children with special needs]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogics and psychology*, 1, 57–63 [in Ukrainian].
- Kuchmanyh, I.M. (2018). Do pytannia genezy osoblyvykh osvitnikh potreb dytyny v umovakh simi [On the issue of the genesis of special educational needs of the child in the conditions of the family]. *Transformatsiini zminy osobystosti studentskoi molodi zasobamy profesiinoi osvity [Transformational changes in the personality of student youth through means of professional education]* : Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. Mykolaivskiy natsionalnyi universytet imeni V.O. Sukhomlynskoho (pp. 23–25). Mykolaiv : ILION [in Ukrainian].
- Kuchmanyh, I.M., & Opanasenko, L.A. (2018). Fenomen sotsialnoi obumovlenosti osvitnikh potreb: psykholohichni aspekt problemy [The phenomenon of social conditionality of educational needs: the psychological aspect of the problem]. *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiakh zhyttia [Personality in crisis conditions and critical situations of life]* : Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S. Makarenka (pp. 366–368). Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].
- Makarenko, I.V. (2009). *Sotsialno-pedahohichni zasady roboty z batkamy ditei z osoblyvymy potrebamy [Social and pedagogical principles of work with parents of children having special needs]*. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk [in Ukrainian].
- Maksymenko, S.D. (2014). Teoriia psykholohii nuzhdy (zhyttievoi energii) [Theory of psychology of need (life energy)]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 25, 7–23. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].

- Seligman, M., & Darling, R. (2009). *Obychnye semji, osobyje deti [Ordinary families, special children]*: Izd. 2-e. Moskva : Terevinf [in Russian].
- Soloviova, T.H. (2009). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka batkiv ditei rannogo viku z osoblyvymy potrebamy [Social and pedagogical support of parents of children of early age with special needs]*. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
- Chaikovskiy, M.E. (2016). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnogo osvitnoho prostoru [Theory and practice of social and pedagogical work with young people having special needs in the conditions of inclusive educational space]*. Candidate's thesis. Starobilsk [in Ukrainian].
- Shevtsiv, Z.M. (2016). *Teoretychni osnovy inkliuzyvnoi pedahohiky. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Theoretical Foundations of Inclusive Pedagogy. Updating content, forms and methods of education in educational institutions]*. *Naukovi zapyski Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Notes of Rivne State University of the Humanities*, 13, 152–155. Rivne : RDHU [in Ukrainian].
- Ali, B.A. (2003). The relevance of counselling in the provision of quality education for the exceptional children in Nigeria. *Gobarau Journal of Education*, 4 (2), 111–118.
- Borg-Laufs, M. (2013). *Basic Psychological Needs in Childhood and Adolescence*. *Journal of Education and Research*, 3 (1), 41–51.
- Fareo, D.O. (2015). Counselling Intervention and Support Programmes for Families of Children with Special Educational Needs. *Journal of Education and Practice*, 6 (10), 103–109.
- Garbarino, J. (2017). *Children and Families in the Social Environment : Modern Application of Social Work*. New York : Routledge. 390 p.
- Grawe, K. (2006). *Neuropsychotherapy : How the Neurosciences Inform Effective Psychotherapy*. London : Erlbaum. 502 p.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 30 (1), 3–12.
- Mitchell, D. (2013). Proposed values, knowledge and skill sets for educators working in inclusive settings with learners with diverse educational needs. *Baltic Journal of Special Education*, 2 (29), 145–157.
- Ozoi, E.D. (2005). *Selected issues in special education*. Jos : Dekka publications.
- Ritzema, A., & Sladeczek, I. (2011). Stress in Parents of Children with Developmental Disabilities over Time. *Journal on Developmental Disabilities*, 17, 18–31.
- Wilson, J. (2002). Defining «special needs». *European Journal of Special Needs Education*, 17, 61–66.

## **АНОТАЦІЯ**

*Соціальний розвиток держави пов'язаний із вирішенням низки гострих соціальних проблем, серед яких украй важливим є соціалізація дітей з особливими потребами. Особливість потреб дитини зумовлена соціальною, фізичною й емоційною вразливістю та, як наслідок, необхідністю спеціальної уваги та послуг для уможливлення розвитку їх потенціалу. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню різних аспектів життєдіяльності дітей з особливими потребами, необхідно констатувати, що в сучасних наукових розвідках не представлено усталеної класифікації особливих потреб дітей, не розкрито їх сутності.*

*У статті запропоновано класифікацію особливих потреб у контексті системного підходу шляхом вивчення взаємодії дитини (як складової системи) з іншими системами різних рівнів і представлено їх короткий характеристику.*

*З'ясовано, що на рівні взаємодії «дитина – сім'я» (мікросистема) можливо виокремити такі потреби дитини, як: потреба в присутності іншого; потреба у прийнятті батьками та сиблінгами; потреба в постійній емоційній підтримці. До потреб рівня взаємодії «дитина – найближче оточення» (мезосистема) належать: потреба в прийнятті; потреба в самоствердженні; потреба в кваліфікованій медичній допомозі; потреба в психологічному супроводі. Групу потреб, актуалізованих взаємодією «дитина – позасімейні соціальні інституції» (екосистема), складають: потреба в охороні здоров'я; потреба в соціальному захисті; потреба в отриманні освіти; матеріально-побутові потреби. До потреб рівня взаємодії «дитина – соціум» (макросистема) відносяться: потреба в толерантному ставленні суспільства; потреба в економічній і політичній підтримці.*

*Установлено, що окреслені особливі потреби дітей детерміновані браком особистих ресурсів для оптимального фізичного та соціально-психологічного розвитку. Запропонована класифікація допоможе визначити засоби соціальної підтримки означеної соціальної категорії на різних рівнях взаємодії з соціальним середовищем.*

**Ключові слова:** *потреба, особливі потреби, діти з особливими потребами, системний підхід, мікросистема, мезосистема, екосистема, макросистема.*

**Кучманіч Ірина, Опанасенко Людмила. Класифікація особливих потребностей ребенка в контексте системного подхода**

## **АННОТАЦІЯ**

*Соціальне розвиток держави пов'язано з рішенням ряду гострих соціальних проблем, серед яких крайнє важна – соціалізація дітей з особливими потребами. Особливість потреб дітей передбачена соціальною, фізичною, емоційною уязвимістю і, як наслідок, необхідністю спеціального уваги і послуг для можливості реалізації розвитку його потенціалу. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню різних аспектів життєдіяльності дітей з особливими потребами, необхідно констатувати, що в сучасних наукових дослідженнях не представлена устоялася класифікація особливих потреб дітей, не розкрито їх сутність.*

*В статті запропоновано класифікацію особливих потреб дітей в контексті системного підходу шляхом вивчення взаємодії дитини (як складової системи) з іншими системами різних рівнів і представлена їх коротка характеристика. Виявлено, що на рівні взаємодії «дитина – родина» (мікросистема) можна виділити такі потреби дитини: потреба в присутності іншого; потреба в прийнятті батьками і сім'єю; потреба в постійній емоційній підтримці. До потреб рівня взаємодії «дитина – найближче оточення» (мезосистема) належать: потреба в прийнятті; потреба в самостверженні; потреба в кваліфікованій медичній допомозі; потреба в психологічному супроводженні. Групу потреб, які актуалізовані взаємодією «дитина – позародинні соціальні інституції» (екзосистема), складають: потреба в охороні здоров'я; потреба в соціальній захисті; потреба в отриманні освіти; матеріально-бутові потреби. До потреб рівня взаємодії «дитина – суспільство» (макросистема) належать: потреба в толерантності суспільства; потреба в економічній і політичній підтримці.*

*Встановлено, що певні особливі потреби дітей детерміновані нехваткою особистих ресурсів для оптимального фізичного і соціально-психологічного розвитку. Запропонована класифікація допоможе визначити засоби соціальної підтримки даної соціальної категорії на різних рівнях взаємодії з соціальною середовищем.*

**Ключові слова:** *потреба, особливі потреби, діти з особливими потребами, системний підхід, мікросистема, мезосистема, екзосистема, макросистема.*

## On Psychological Peculiarities of Atypical Binge-Eating

### Психологічні аспекти атипового компульсивного переїдання

**Lesia Lymar**

Ph.D. in Psychology, Senior  
Lecturer

**Леся Лимар**

кандидат психологічних  
наук, старший викладач

E-mail: [lesyalymar@ukr.net](mailto:lesyalymar@ukr.net)  
orcid.org/0000-0002-9407-1066  
Researcher ID : D-3586-2017

*Bogomolets National Medical  
University, Ukraine*  
34, Peremohy avenue, Kyiv,  
Ukraine, 03680

*Національний медичний  
університет імені  
О.О. Богомольця, Україна*  
просп. Перемоги, 34, м. Київ,  
Україна, 03680

*Original manuscript received May 28, 2018*  
*Revised manuscript accepted October 25, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The article defines the notion of atypical binge eating as a non-systematic consumption of food by a person, in the volumes which exceed his needs in the nutrients, and which consequently leads to obesity, though this condition is not associated with weird nutritional habits or the «peculiar» respectful attitude to the food consuming itself. The author has analyzed numerous Ukrainian and foreign literature sources to conclude that the issue of atypical binge eating hasn't been studied sufficiently, particularly by Ukrainian researchers. The article dwells on the absence of strict definition of the «binge eating» notion, the atypical binge eating being even more unclear to define, as it may be diagnosed according to the person's subjective data on her frequency of binge episodes and the consumed food amount. The author emphasizes double standards of defining binges according to the DSM criteria. The article de-*

*scribes the «binge eating» notion as it was developed from the «night eating» in 1955 until the «binge eating» was included in the DSM-5 in 2013 as a medical term. Due to the performed literature data analysis, the main factors of the atypical binge eating have been defined as follows: the pre-shaped nutritional culture and habits in the society, physical disease, chosen stress management behavioral strategy, food addiction as a method of stress management or self-realization. The following atypical binge eating factor groups have been established: the social-cultural (mindsets, society customs and family habits) and individual ones, which include certain medical-physiological, comorbid psychiatric and psychological causes. The article analyses main approaches to defining the atypical binge eating as an addiction subtype: the psychoanalytical, behavioristic and the gestalt approach. The author concludes on the possible directions of correction within the established factors groups: social-cultural direction, supported by the State: healthy eating promotion, informing population on the nutritional regimen and diet importance, food labeling; and the individual one, which includes personal management of each bingeing person, with pharmacological, surgical or psychotherapy counselling therapy.*

**Key words:** *atypical binge eating, overweight, obesity, correction.*

## Вступ

Останнім часом проблема надмірної ваги та пов'язаних із нею розладів харчової поведінки набула особливої актуальності через високі показники ожиріння та пов'язаних із ним проблем, що підтверджується останнім звітом ВООЗ (WHO Survey on BED). Компульсивне переїдання – один із розладів, що призводить до ожиріння, а також пов'язаний із низкою подальших розладів фізичного та психічного здоров'я (Fairburn, 1993). Проблема компульсивного переїдання, зокрема атипового компульсивного переїдання, що носить несистематичний характер і може бути визначене як зловживання їжею, на даний момент вивчена недостатньо, на відміну від таких розладів, як булімія чи анорексія. Визначення психологічних чинників переїдання та їх механізмів розвитку обумовлює можливості корекції цих причин і проведення відповідної роботи з населенням.

Поняття компульсивного переїдання (Binge-eating disorder) аналізували численні вітчизняні (Л. Абсалямо-

ва, 2014; Т. Ємельянцева, 2015; С. Литвин-Кондратюк, 2000; О. Мойзріст, 2009) та іноземні автори (С. Bulik, 2014; De Zwaan, 2004; С. Fairburn, 1993; М. Fichter, 1998; R. Spitzer, 1993; А. Stunkard, 1955; N. Berkman, 2015), зокрема в контексті класичного компульсивного переїдання, булімії й анорексії. Власне, поняття переїдання як розладу одним із перших описав А. Станкард (Stunkard, 1955), відокремивши у 1955 р. поняття «нічного прийому їжі», з подальшим ранковим відмовлянням від їжі. Він же описав ожиріння при компульсивному переїданні та синдром «напихання їжею». У 1980 р. булімія – патологічне переїдання з подальшою відмовою від прийому їжі – була включена до DSM (American Psychiatric Association et al., 1980), Керівництва з діагностики та статистичних класифікацій психічних розладів, тобто офіційно визнана психологічною патологією. У DSM-III-R (зміненому виданні) було визначено нервову булімію як відмову від їжі після раптового переїдання, проте власне проблемі переїдання, без подальшої відмови від їжі, уваги не було приділено. У 1994 р. компульсивне психогенне переїдання було включено до Керівництва з діагностики та статистичних класифікацій психічних розладів DSM-4 (P. Beumont, 1994), де згідно Міжнародної Класифікації Хвороб МКХ 10 патологія отримала код 50.4, EDNOS «переїдання, пов'язане з іншими психологічними розладами: переїдання, спричинене стресовими подіями, втратою, нещасним випадком, народженням дитини...» (American Psychiatry Association et al., 1994).

Останнє видання Керівництва з діагностики та статистичних класифікацій психічних розладів DSM-5 (2013 р.) визначило психогенне переїдання під кодом 307.51 (F 50.8) як так зване «Binge eating disorder» (American Psychiatric Association et al., 2013). Тобто, тільки у 2013 р. компульсивне переїдання було офіційно визнано захворюванням, відтак, проблема переїдання все ще вивчається науковцями. Типове компульсивне переїдання характеризується



ся систематичним (часто вечірнім) споживанням великої кількості їжі, з подальшими епізодами ранкового сорому, відмови від їжі, причому в осіб, які переїдають, спостерігається занижена самооцінка, напади сорому тощо.

Термін «атипове компульсивне переїдання» вперше вжив С. Фейрбурн (Fairburn, 1993). Автор визначає його як несистематичне вживання великої кількості їжі, з усвідомленням шкоди від цього для власного здоров'я, проте без подальшої відмови від їжі вранці, без спроб дотримуватися суворої дієти надалі.

Проведений аналіз статей і дисертаційних досліджень вітчизняних учених (Л. Абсалямової (Абсалямова, 2014), Т. Вознесенської (Вознесенська, 2009), Т. Ємельянцевой (Ємельянцева, 2015), О. Мойзріст (Мойзріст, 2009), І. Нагорної (Нагорна, 2011)) виявив недостатність вивчення проблеми переїдання в Україні саме з психологічної точки зору. Вітчизняні дослідники найчастіше визначають компульсивне переїдання у межах підтипу адикцій.

Численні дослідження іноземних фахівців, які з другої половини ХХ століття проводили С. Булік (С. Bulik, 2014), ДеЖваан (De Zwaan, 2004), С. Фейрбурн (С. Fairburn, 1993), М. Фіхтер (М. Fichter, 1998), К. Кастонгуйей (L. Castonguay, 1995), Б. Брюс (В. Bruce, 1992), більше сконцентровані на взаємозв'язку між персональною тривожністю, загальним рівнем тривожності у суспільстві та компульсивним переїданням. Дослідження переїдання проводяться у межах проекту ВООЗ (World Health Organization: Obesity and overweight).

### **Завдання статті**

Визначити поняття «атипове компульсивне переїдання» на підставі проведеного дослідження літератури, проаналізувати основні підходи до виникнення цього розладу, сформулювати основні чинники розладу, зокрема психологічні, запропонувати механізми їх корекції при роботі з населенням.



## Методи дослідження

У статті використані такі методи: аксіоматичний, в основі якого лежить конструювання теорій за допомогою логічного висновку з аксіом, – для створення універсального теоретико-методологічного конструкту, який дає змогу цілісного розуміння механізмів інформаційного впливу; контекстуальний – для розширення рамок аналізу інформаційного впливу; синергетика як трансдисциплінарний метод, що дозволяє долати парадигмальну множинність існуючих підходів, – для розгляду інформаційного впливу як феномену, що сприяє самоорганізації споживача інформації, групового суб'єкта комунікації, колективного суб'єкта суспільства.

## Результати та дискусії

За даними ВООЗ, у світі кількість показників ожиріння потроїлись із 1975 р. У 2016 р. у понад 1,9 млрд дорослих визначено надмірну вагу, в 650 млн – ожиріння (World Health Organization: Obesity and overweight). Компульсивне переїдання є однією з причин розвитку цього розладу. У DSM-5 компульсивне психогенне переїдання визначається як таке, коли в особи, яка переїдає (Binge-eater), спостерігаються (DSM-5 American Psychiatric Association et al., 2013):

1. Повторення епізодів переїдання: прийом їжі у визначений період часу (наприклад, упродовж двох годин), причому ця кількість їжі перевищує ту, яку люди зазвичай споживають за цей час; а також відчуття втрати контролю у процесі переїдання (особа відчуває, що не може зупинитися або контролювати, скільки вона з'їла).

2. Особа їсть швидше, ніж зазвичай; особа їсть, доки не відчуває дискомфорт через переїдання; особа їсть багато їжі, коли не відчуває голоду; особа їсть наодинці, бо ніяковіє через те, як багато вона їсть; особа відчуває до себе відразу, провини, депресію після переїдання.

3. Зазвичай, особа засмучена через те, що вона переїдає.

4. Випадки переїдання спостерігаються щонайменше двічі на тиждень упродовж 6 місяців (критерій частоти та тривалості за DSM-IV (American Psychiatry Association et al., 1994)), або щонайменше один раз на тиждень упродовж 3 місяців (критерій частоти та тривалості за DSM-V (American Psychiatric Association et al., 2013)).

5. Переїдання не пов'язане з регулярною невідповідною компенсаторною поведінкою (піст, відмова від їжі, вживання проносних засобів, надмірні фізичні вправи з метою втрати ваги).

Окрім цього, низка науковців – Б. Брюс (Bruce, 1992), Де Жваан (De Zwaan, 2004), С. Фейрбурн (Fairburn, 1993), М. Фіхтер (Fichter, 1998) зазначає такі ознаки психогенного переїдання: особа ховає їжу від інших у себе в квартирі, в кімнаті; особа обирає певний стиль харчування з визначеними обмеженнями (їжа без цукрів, без білків, вегетаріанство, веганство); особа регулярно дотримується дієти; особа створює власні ритуали прийому їжі; особа краде їжу; особа систематично шукає ознаки зміни власної зовнішності після переїдання.

Отже, спостерігаємо несистемність визначення компульсивного переїдання, адже, на думку автора, вибір стилю харчування без певного виду їжі недоречно порівнювати з переїданням на ніч. Формулювання про «2-годинний період» споживання їжі виключає переїдання, коли особа дивиться серіал і споживає фаст-фуди, систематичне відвідування закладів швидкого харчування та піцерій, хоча споживання такої їжі безпосередньо не належить до переїдання. Невизначеність спостерігається і щодо класифікації ступенів переїдання: DSM-IV не містить класифікації ступенів переїдання (American Psychiatry Association et al., 1994).

У DSM-V розрізняється 4 ступені переїдання: незначне – від 1 до 3 випадків на тиждень, помірне – від 4 до 7

випадків на тиждень, суворе – від 8 до 13 випадків на тиждень і надмірне – 14 і більше випадків переїдання на тиждень (American Psychiatric Association et al., 2013). Класифікація переїдання створюється зі слів особи, яка переїдає, тобто суб'єктивність частоти й обсягів переїдання значно впливає на класифікацію переїдання.

Розмитість формулювань спостерігаємо і при визначенні поняття «переїдання», не існує чітких критеріїв переїдання чи споживання великої кількості їжі. С. Фейрбурн (Fairburn, 1993), М. Фіхтер (Fichter, 1998), Р. Спітцер (Spitzer, 1992; 1993), М. Вісмен (M. Whisman, 2012), С. Яновський (Yanovski, 1993) визначають компульсивне переїдання як «споживання надмірної кількості їжі», за відсутності визначених критеріїв норми споживання для кожної особи (існують норми споживання за кількістю білків, вуглеводів, ліпідів, проте не сформульовано норми обсягу споживання харчових продуктів), тобто цей показник, здебільшого, носить суб'єктивний характер, за визначенням самого пацієнта, а також «надмірно частий» потяг до споживання їжі, що також має суб'єктивний характер.

Деякі автори визначають переїдання як основну характеристику ожиріння (Yanovski, 1994), коли інші зазначають, що переїдання є тільки неспецифічним зразком харчової поведінки (Marcus, 1992). При невизначеності в культурі країни норми та режиму їжі («повна тарілка, перше чи друге», чітко заведений час споживання їжі тощо) особам украї важко зрозуміти, що вони переїдають.

Іншою ознакою переїдання є психологічні особливості тих, хто переїдає: особливе ставлення до їжі, ритуали споживання їжі, часті розмови про їжу тощо. Проте навіть за відсутності особливого ставлення до їжі й певних ритуалів особа може значно переїдати. Чи можна у такому випадку, коли особа тричі на тиждень споживає ввечері упродовж 30 хвилин перегляду серіалу подвійний набір фаст-фуду з надмірною калорійністю, вважати переїданням? За критеріями – ні, проте насправді це переїдання. Також по-

стає питання: яким чином особи із сімейною історією переїдання та традиціями споживання великих обсягів їжі можуть самотійно помітити, що вони переїдають, коли за їхніми уявленнями обсяг спожитої їжі відповідає нормі? Усе це призводить до викривлення даних поширеності переїдання, оскільки найчастіше проблема визнається лише у разі досягнення ожиріння особами, які переїдають (Castonguay, 1995).

У сучасній літературі немає чітких цифрових критеріїв, за якими можна визначити компульсивне переїдання, не кажучи про атипове компульсивне переїдання. С. Фейрбурн визначає його як несистематичне вживання великих обсягів їжі, без прив'язування до певних продуктів чи певних ритуалів, із набиранням особою зайвої ваги (Fairburn, 1993). Варто зазначити суб'єктивний характер визначення цього явища (обстеженим пропонується самим визначити, чи переїдають вони), у поєднанні з даними медичних досліджень (індекс маси тіла, захворювання ШКТ, пов'язані з переїданням).

Проведений аналіз літератури наводить на думку, що несистематичне компульсивне переїдання є відносним поняттям, яке можливо охарактеризувати так: особа безсистемно споживає значно більший, ніж потребує її організм, об'єм їжі, часто ввечері, часто це «нездорова їжа» (фастфуд, тістечка, жирна їжа, часте запивання великою кількістю алкоголю), що призводить до збільшення показників індексу маси тіла (надмірної ваги чи ожиріння). Цей стан можливо визначати за суб'єктивними свідченнями осіб (коли під час опитування особа визнає, що переїдає більше 3–4 разів на тиждень, причому частота у цьому випадку є відносним показником) і за підвищеним індексом маси тіла (за відсутності в особі інших захворювань, що можуть призводити до цього) у поєднанні з іншими фізіологічними показниками, спричиненими потраплянням в організм надмірної кількості харчових речовин.

Переїдання можливо охарактеризувати з медико-фізіологічного та психологічного підходів. Фізіологічний підхід до переїдання визначає його як результат надмірного почуття голоду, зумовленого станом ЦНС, активністю харчового центру (гіпоталамо-лімбіко-ретiculoкортикального комплексу, латеральних і вентромедіальних ядер гіпоталамуса), який регулює почуття голоду, поведінкові реакції людини та контролює масу тіла (Емельянцева, 2015). Отже, переїдання пов'язане із захворюванням організму (так звана теорія хвороби). У межах фізіологічного підходу варто розглядати переїдання як стан, коморбідний із такими психіатричними захворюваннями, як афективне захворювання, депресивні стани та тривожні розлади (Bruce, 1992).

Згідно психологічного підходу, переїдання можливо визначити як різновид адиктивної (залежної) поведінки. За Ц. Короленко, всі адикції поділяють на хімічні (наприклад, залежність від наркотиків), нехімічні (залежність від азартних ігор) і проміжні, до яких і належить залежність від їжі (Короленко, 2001).

У межах визначення переїдання як різновиду адикцій можливо визначити такі теорії переїдання: теорію особистісних рис, або моральну, коли адикція (залежність) виникає внаслідок сформованих рис особистості, слабкості особистості (відповідальність на особистості); теорію реактивного опору, коли особистість реагує на зміну умов навколишнього середовища, що, на її думку, обмежують певні її права чи свободи, і шляхом вживання речовин (їжі), до яких у неї формується залежність, особистість отримує власну свободу; теорію соціального навчання, згідно з якою залежність особистості від їжі виникає внаслідок оточуючих її умов, в результаті ставлення до їжі в соціумі (їжа – друге щастя, з'їси цукерку – і стає легше).

Також виокремимо симптоматичну теорію (залежність від їжі обумовлена певною причиною та розвивається як реакція особистості на визначену подію, як-то стрес, втра-

та члена родини, розлучення), психоаналітичну (залежність від їжі сягає своїм корінням у певний період розвитку дитини, за З. Фрейдом, проблеми упродовж оральної стадії розвитку, як-то ранне припинення грудного годування чи взагалі його відсутність, у дорослому віці найчастіше призводять до залежності від їжі) та комплексну теорію, на нашу думку, найповнішу, коли розглядається загальний стан фізичного та психічного здоров'я особи та залежність у ній. Варто також розглянути переїдання як спосіб переживання фрустрації між «Я-ідеальним» і «Я-реальним».

Зауважимо, що залежність від їжі розглядають і в таких підходах: біхевіористичному (поведінкова реакція особистості як спосіб самовиявлення, прояв власної поведінки), гештальт-підході (визначений особистістю гештальт залежності як обрана стратегія, певний штамп у поведінковій реакції, небажання шукати нові способи поведінки, часто пов'язаний з установками в родині й оточенні), організаційному (керування особистістю власними діями та спосіб організації власної діяльності з урахуванням залежності).

Аналіз літератури показав, що більшість осіб, які не систематично переїдають, характеризують себе як «незрілі», скаржаться на численні проблеми в міжособистісних стосунках, схильні до депресивних станів, коли ніщо, крім їжі, їм не покращує настрої (Емельянцева, 2015; Малкина-Пых, 2010; Мойзріст, 2009; Вознесенская, 2009). Уранці після епізоду переїдання особи знову виявляють депресивний стан через усвідомлення кількості спожитої їжі та наслідків спожитого, а також через усвідомлення власної провини. Цікаво, що, згідно з дослідженнями С. Булік (Bulik, 2014), жінки й особи, які отримали вищу освіту, виявили більшу схильність до компульсивного переїдання, ніж особи без освіти, що, на думку автора, зумовлено перфекціонізмом, розвинутим упродовж навчання в університеті, а також нездатністю особи керувати своїм життям і досягати мети в інший спосіб, ніж споживання їжі.

Подібні висновки підтверджують Б. Брюс (Bruce, 1992) та С. Яновський (Yanovski, 1994). Дослідження М. Вісмана показують, що заміжні жінки більш схильні до переїдання, ніж неодружені (Whisman, 2012). Проведений аналіз дав змогу класифікувати основні чинники несистематичного компульсивного переїдання на дві групи.

1. Соціально-культурний чинник. У цьому контексті варто розглядати соціально-культурні чинники на рівні суспільства та соціально-культурні чинники на рівні окремої родини. Соціальне налаштування суспільства, згідно якого їжа – це спосіб вирішення проблем, спосіб покращити настрій, успішність визначається споживанням дорогої їжі. Також до цього чинника відносяться наявність культури споживання їжі та харчові звички нації (споживання їжі у визначений час, споживання сезонної висококалорійної їжі, стандарти споживання їжі за один підхід – так звана норма-порція) (Нагорна, 2011).

Велике значення відіграє сприйняття їжі, що склалося упродовж тривалого історичного періоду, коли для культури країни характерна велика повага до їжі, їжа часто згадується в казках і прислів'ях, відтак, це також сприяє формуванню культури переїдання.

Масштабні рекламні кампанії фаст-фуду, солодких висококалорійних напоїв, шоколадних виробів, які асоціюються з успішним життям, поширеність фаст-фуду в кіно-театрах сприяють популяризації нездорової їжі.

Економічно вища доступність таких продуктів, як хліб, крупи та картопля у поєднанні з харчовими традиціями сприяють підвищенню калорійності дієти населення. Режим роботи в країні, коли робочий день, здебільшого, закінчується о 6-й і особа потрапляє додому не раніше 7-ї години, також сприяє нічному переїданню, особливо у поєднанні з культурною традицією дивитись увечері телевізор (новини, серіали, футбол) і водночас споживати їжу, коли відбувається одночасне «заїдання» стресових подій, які показують по телевізору.

Соціально-культурний чинник на рівні родини включає ставлення визначеної родини до їжі, сімейні традиції, пов'язані зі споживанням їжі та переїданням, схильність членів родини до адиктивної поведінки тощо. На межі соціального й особистісного чинників знаходяться сімейні звички харчування та сімейна схильність до атипового не-систематичного переїдання.

2. Особистісний чинник. Переїдання особи може бути зумовлено захворюванням (дисбалансом в організмі), а також психологічними проблемами особи. Високий рівень особистісної тривожності, який може відображати рівень загальної суспільної тривожності, сприяє переїданню. Особа, яка переїдає, повністю несе відповідальність за переїдання. Причиною переїдання можуть бути стрес, надмірна втома, фізичне захворювання. Здебільшого, особистісними чинниками психологічно обумовленого атипового переїдання є відсутність режиму дня й установлених харчових правил і звичок, стресові ситуації або недостатність позитивних емоцій у житті особи, недостатність задоволення, егоїзм особи, рання психологічна травма тощо. Для цього чинника характерна так звана «слабкість» характеру, адже особа, яка переїдає, усвідомлює (чи, навпаки, агресивно заперечує) те, що її харчова звичка не є нормальною та шкодить здоров'ю, проте продовжує це робити через механізм утвореної залежності. Високий рівень тривожності також може виступати чинником переїдання.

Отже, маємо справу з психологічними проблемами власне особи, яка переїдає: відсутність самоідентифікації та дисципліни, сильне відчуття провини і намагання підсвідомо «покарати себе», або заміщення реальної ситуації ситуацією за столом, коли особа дозволяє собі все (М. Marcus, 1992).

Відповідно до окреслених двох груп, ми пропонуємо такі засоби, спрямовані на корекцію компульсивного не-систематичного переїдання: роботу власне з особою (корекційну та пропагандистську), а також роботу на рівні соціу-



му. На рівні соціуму необхідно проводити численні освітні заходи з пропаганди харчової культури (пояснення про типи їжі, потреби організму в їжі, необхідний час для прийняття їжі, наслідки переїдання, харчову норму, ускладнення зі здоров'ям унаслідок переїдання).

У межах соціального компонента варто не просто проводити роз'яснювальну роботу, але й активно залучати Міністерство охорони здоров'я, сприяти пропаганді здорового харчування в засобах мас-медіа, розробляти маркування висококалорійної їжі тощо. На нашу думку, варто обмежити доступність придбання нездорової їжі для дітей до досягнення ними певного вікового періоду. Здатність медичного та психологічного персоналу на власному прикладі демонструвати дотримання стандартів здорового харчування сприятиме пропаганді здорового харчування. Варто зазначити, що невизнання проблеми переїдання та надмірної ваги (коли у мас-медіа висвітлюється тільки здорове харчування, актори та ведучі винятково відповідають стандартам ваги) так само є соціальною проблемою, яка може призводити до об'їдання.

На рівні особистісного компонента необхідно з кожною особою, яка переїдає, проводити визначення: чи є переїдання наслідком гормонального дисбалансу в організмі, чи необхідне лікування препаратами, чи переїдання має більше психологічне підґрунтя (високий рівень тривожності, психологічні травми, стрес), і відповідно проводити корекційну роботу: особисті консультації чи створення терапевтичних груп для тих, хто переїдає.

На жаль, у культурі нашої країни досі спостерігається упереджене ставлення до психологів і психотерапевтів, а також до групової терапії, отже, індивідуальна робота психолога з особами, які переїдають, може презентувати численні проблеми через несприйняття психолога. Іншою альтернативою переїдання (скоріше, наслідків переїдання й ожиріння) є фармакологічне (вживання антидепресантів при визначених психологічних чинниках переїдання,

які більше мають ефект плацебо) та хірургічне лікування (Whisman, 2012).

### Висновки

На основі проведеного аналізу літератури визначено атипове компульсивне переїдання як різновид компульсивного переїдання: несистематичне споживання (найчастіше на ніч) великої кількості їжі, суб'єктивно визначене особою, яке поступово призводить до збільшення індексу маси тіла.

Аналіз різноманітних підходів до переїдання (медичного, психоаналітичного, біхевіористичного, гештальт-підходу, організаційного) показав, що переїдання може мати медичні (наприклад, порушення гормонального балансу) та психологічні (стрес, попередні психологічні травми) причини. Основні чинники переїдання, визначені автором, поділено на дві групи: соціально-культурні на рівні суспільства та родини (позитивний образ їжі, уявлення про їжу як спосіб покращення життя, важкі соціальні умови життя, сімейні традиції споживання їжі) й індивідуальні (захворювання особи, в тому числі коморбідні психіатричні патології, адитивна поведінка особи, низький рівень відповідальності особи, сформована звичка «заїдати» проблеми чи знижувати шляхом «заїдання» рівень особистої тривожності).

Визначене, на думку автора, актуалізує потребу пропаганди здорового харчування та корекції звичок компульсивного переїдання на соціально-культурному (пропаганда здорового харчування в засобах масової інформації, проведення освітніх харчових кампаній, маркування нездорової їжі, формування культури споживання здорової їжі) й індивідуальному (визначення фізичних і психологічних чинників переїдання та їх фармакологічна, хірургічна чи психологічна корекція, зокрема створення психологічних груп підтримки й індивідуальне психотерапевтичне консультування осіб, які переїдають) рівнях.

Через високу поширеність переїдання та ожиріння в усіх країнах вважаємо перспективним подальше дослідження психологічних чинників атипового компульсивного переїдання та дослідження можливих методів психологічної корекції переїдання у молоді України.

### Література

- Абсальямова Л.М. Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Вип. 25. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 19–33.
- Вознесенская Т.Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция. *Фармакология*. 2009. № 12. С. 91–94.
- Деньгина Л.А. Анализ проблематики качественных исследований личностей с пищевой зависимостью. Российская академия образования «Международная академия акмеологических наук», центр акмеологических исследований. 2014.
- Емельянцева Т.А. Потенциальные механизмы, лежащие в основе ассоциации между ожирением и психическими расстройствами у детей. XVI Съезд психиатров России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы», 2015. С. 192–193.
- Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск : Олсиб, 2001. 251 с.
- Литвин-Кіндратюк С.Д. Харчова активність особистості: традиційні й інноваційні стратегії. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2000. Вип. 5, Ч. 1. С. 160–165.
- Малкина-Пых И.Г. Перфекционизм и удовлетворенность образом тела в структуре личности пациентов с нарушениями пищевого поведения и алиментарным ожирением. *Экология человека*. 2010. № 1. С. 21–27.
- Мойзріст О.М. Види порушень харчової поведінки. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2009. Вип. 6, Т. 6. С. 85–94.
- Нагорна І.С. Ожиріння як соціальна проблема сучасної молоді. *Сучасне українське студентство, проблеми та ціннісні орієнтації : Ма-*

- теріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених. Хмельницький : ХІСТ, 2011. Т. 5. С. 182–185.
- American Psychiatric Association. (1981). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-III*. Washigton, DC : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV*. Washigton, DC : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Berkman, N.D., Brownley, K.A., & Peat, C.M., et al. (2015). *Management and Outcomes of Binge-Eating Disorder*. Rockville (MD) : Agency for Healthcare Research and Quality (US). (Comparative Effectiveness Reviews, № 160). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK338301/>
- Beumont, P.J., Garner, D., & Touyz, S.W. (1994). Comments on the proposed criteria for eating disorders in DSM IV. *European Eating Disorders Review*, 2 (2), 63–75.
- Bruce, B., & Agras, W.S. (1992). Binge eating in females: A population-based investigation. *International Journal of Eating Disorders*, 12 (4), 365–373.
- Bulik, C.M. (2014). Developmental disruption by binge-eating disorder and bulimia nervosa: critical windows for detection and intervention. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 23 (1), 43–45.
- Castonguay, L.G., Eldredge, K.L., & Agras, W.S. (1995). Binge eating disorder: Current state and future directions. *Clinical Psychology Review*, 15 (8), 865–890.
- DeZwaan, M., Mitchell, J.E., Swan-Kremeier, L., McGregor, T., Howell, M.L., Roerig, J.L., & Crosby, R.D. (2004). A comparison of different methods of assessing the features of eating disorders in post-gastric bypass patients: a pilot study. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 12 (6), 380–386.
- Fairburn, C.G., Wilson, G.T., & Schleimer, K. (1993). Binge eating: Nature, assessment, and treatment. New York : Guilford Press, 317–360.
- Fichter, M.M., Herpertz, S., Quadflieg, N., & Herpertz-Dahlmann, B. (1998). Structured interview for anorexic and bulimic disorders for DSM-IV and ICD-10: Updated (third) revision. *International Journal of Eating Disorders*, 24 (3), 227–249.
- Marcus, M.D., Smith, D., Santelli, R., & Kaye, W. (1992). Characterization of eating disordered behavior in obese binge eaters. *International Journal of Eating Disorders*, 12 (3), 249–255.
- Spitzer, R.L., Devlin, M.J., Walsh, B.T., Hasin, D., Wing, R., Marcus, M.D., & Mitchell, J. (1991). Binge eating disorder: To be or not to be in DSM-IV. *International Journal of Eating Disorders*, 10 (6), 627–629.

- Spitzer, R.L., Yanovski, S., Wadden, T., Wing, R., Marcus, M.D., Stunkard, A., & Horne, R.L. (1993). Binge eating disorder: its further validation in a multisite study. *International Journal of Eating Disorders, 13* (2), 137–153.
- Stunkard, A.J., Grace, W.J., & Wolff, H.G. (1955). The night-eating syndrome: a pattern of food intake among certain obese patients. *The American journal of medicine, 19* (1), 78–86.
- Whisman, M.A., Demytyeva, A., Baucom, D.H., & Bulik, C.M. (2012). Marital functioning and binge eating disorder in married women. *International Journal of Eating Disorders, 45* (3), 385–389.
- World Health Organization: Obesity and overweight. Retrieved from <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight/>
- World Health Organization (WHO) Survey on BED. Retrieved from <https://bedaonline.com/world-health-organization-survey-bed/>
- Yanovski, S.Z., Nelson, J.E., Dubbert, B.K., & Spitzer, R.L. (1993). Association of binge eating disorder and psychiatric comorbidity in obese subjects. *The American journal of psychiatry, 150* (10), 147.
- Yanovski, S.Z., & Sebring, N.G. (1994). Recorded food intake of obese women with binge eating disorder before and after weight loss. *International Journal of Eating Disorders, 15* (2), 135–150.

## References

- Absalyamova, L.M. (2014). Rozlady ta porushennia kharchovoi povedinky osobystosti [Disorders of nutritional behavior of a person]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy – The Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyi National University named after I. Ohienko and Institute of Psychology named after G.S. Kostiuk, 25*, 19–33 [in Ukrainian].
- Voznesenskaja, T.H. (2009). Rasstrojstva pishchevogo povedenyja pri ozhirenii i ih korrekciija [Disorders of alimentary behavior associated with obesity and its correction]. *Farmateka, 12*, 91–94 [in Russian].
- Dengina, L.A (2014). *Analysis of quality studies of people with nutritional dependence*. Russian Academy of Education «International academy of acmeological sciences». Center of acmeological studies [in Russian].
- Emeljanceva, T.A., Solnceva, A.V., Zagrebaeva, O.Yu., & Aksenova, E.A. (2015). Potencialnye mehanizmy, lezhashchie v osnove asociacii mezhdru ozhireniem i psihicheskimi rasstrojstvami u detej [Potential mechanisms, treatment and basic associations between obesity and psychological diseases in children]. *Materialy XVI Sjezda psichiatrov*

- Rossii. Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferentsija s mezhdunarodnym uchastiem – Materials of the XVI Meeting of Russian Psychiatrists, All-Russian scientific-practical conference with international participation* [in Russian].
- Korolenko, T.P., & Dmitrieva, N.V. (2001). *Psihosotsialnaja addiktologija [Psychosocial addictology]*. Novosibirsk : Olsib [in Russian].
- Lytvyn-Kindratiuk, S.D. (2000). *Kharchova aktyvnist osobystosti: tradytsiini i innovatsiini stratehii [Nutritional activity of a person: traditional and innovative strategies]*. Ivano-Frankivsk : Vyd-vo «Plai» Prykarpatskoho u-tu, 5, 160–165 [in Ukrainian].
- Malkina-Pyh, I.G. (2010). Perfekcionizm i udovletvorennost obrazom tela v strukture lichnosti pacientov s narushenijami pishchevogo povedenija i alimentarnym ozhireniem [Perfectionism and satisfaction with the body image in the personality structure of patients with alimentary behavioral disorders and obesity]. *Ekologiya cheloveka – Ecology of a Human, 1* [in Russian].
- Moizrist, O.M. (2009). Vydny porushen kharchovoi povedinky [Types of violating nutritional behavior]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy – The Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyyi National University named after I. Ohienko and Institute of Psychology named after G.S. Kostiuk, 6* (6), 85–94 [in Ukrainian].
- Nahorna, I.S. (2011). Ozhyrinnia yak sotsialna problema suchasnoi molodi [Obesity as social problem of the youth]. *Materialy 5 Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii – Proceeding of the 5<sup>th</sup> All-Ukrainian Scientific-Practical conference* [in Ukrainian].
- American Psychiatric Association. (1981). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-III*. Washigton, DC : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV*. Washigton, DC : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Berkman, N.D., Brownley, K.A., & Peat, C.M., et al. (2015). *Management and Outcomes of Binge-Eating Disorder*. Rockville (MD) : Agency for Healthcare Research and Quality (US). (Comparative Effectiveness Reviews, № 160). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK338301/>
- Beumont, P.J., Garner, D., & Touyz, S.W. (1994). Comments on the proposed criteria for eating disorders in DSM IV. *European Eating Disorders Review, 2* (2), 63–75.

- Bruce, B., & Agras, W.S. (1992). Binge eating in females: A population-based investigation. *International Journal of Eating Disorders*, 12 (4), 365–373.
- Bulik, C.M. (2014). Developmental disruption by binge-eating disorder and bulimia nervosa: critical windows for detection and intervention. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 23 (1), 43–45.
- Castonguay, L.G., Eldredge, K.L., & Agras, W.S. (1995). Binge eating disorder: Current state and future directions. *Clinical Psychology Review*, 15 (8), 865–890.
- De Zwaan, M., Mitchell, J.E., Swan-Kremeier, L., McGregor, T., Howell, M.L., Roerig, J.L., & Crosby, R.D. (2004). A comparison of different methods of assessing the features of eating disorders in post-gastric bypass patients: a pilot study. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 12 (6), 380–386.
- Fairburn, C.G., Wilson, G.T., & Schleimer, K. (1993). Binge eating: Nature, assessment, and treatment. New York : Guilford Press, 317–360.
- Fichter, M.M., Herpertz, S., Quadflieg, N., & Herpertz-Dahlmann, B. (1998). Structured interview for anorexic and bulimic disorders for DSM-IV and ICD-10: Updated (third) revision. *International Journal of Eating Disorders*, 24 (3), 227–249.
- Marcus, M.D., Smith, D., Santelli, R., & Kaye, W. (1992). Characterization of eating disordered behavior in obese binge eaters. *International Journal of Eating Disorders*, 12 (3), 249–255.
- Spitzer, R.L., Devlin, M.J., Walsh, B.T., Hasin, D., Wing, R., Marcus, M.D., & Mitchell, J. (1991). Binge eating disorder: To be or not to be in DSM-IV. *International Journal of Eating Disorders*, 10 (6), 627–629.
- Spitzer, R.L., Yanovski, S., Wadden, T., Wing, R., Marcus, M.D., Stunkard, A., & Horne, R.L. (1993). Binge eating disorder: its further validation in a multisite study. *International Journal of Eating Disorders*, 13 (2), 137–153.
- Stunkard, A.J., Grace, W.J., & Wolff, H.G. (1955). The night-eating syndrome: a pattern of food intake among certain obese patients. *The American journal of medicine*, 19 (1), 78–86.
- Whisman, M.A., Dementyeva, A., Baucom, D.H., & Bulik, C.M. (2012). Marital functioning and binge eating disorder in married women. *International Journal of Eating Disorders*, 45 (3), 385–389.
- World Health Organization: Obesity and overweight. Retrieved from <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight/>
- World Health Organization (WHO) Survey on BED. Retrieved from <https://bedaonline.com/world-health-organization-survey-bed/>



- Yanovski, S.Z., Nelson, J.E., Dubbert, B.K., & Spitzer, R.L. (1993). Association of binge eating disorder and psychiatric comorbidity in obese subjects. *The American journal of psychiatry*, 150 (10), 147.
- Yanovski, S.Z., & Sebring, N.G. (1994). Recorded food intake of obese women with binge eating disorder before and after weight loss. *International Journal of Eating Disorders*, 15 (2), 135–150.

## АНОТАЦІЯ

У статті визначено поняття «атипове компульсивне переїдання» як несистематичне вживання особою їжі в обсягах, що перевищують її потреби в харчових речовинах, і яке призводить до ожиріння, за відсутності дивних харчових звичок чи особливого ставлення до процесу споживання їжі. Проведено аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, який показав недостатню вивченість проблеми атипового компульсивного переїдання, зокрема вітчизняними фахівцями. Показано нечіткість визначення поняття компульсивного переїдання, зокрема атипового, яке можливе лише за суб'єктивними показниками особи щодо обсягів і частоти переїдання, а також показано неоднозначність трактування визначення переїдання за критеріями DSM.

У статті описано етапи розвитку поняття «компульсивне переїдання», від згадування «нічного переїдання» у 1955 р. до внесення поняття компульсивного переїдання до DSM-5 у 2013 р. На підставі аналізу літератури визначено основні чинники атипового компульсивного переїдання: сформована культура харчування в соціумі чи родині, фізичне захворювання, обраний спосіб харчової поведінки при стресі, адикція до їжі як засіб подолання стресових ситуацій чи самоствердження. Визначено такі групи чинників атипового компульсивного переїдання: соціально-культурні (настанови, звичаї на рівні суспільства та родини) й індивідуальні, серед яких виокремлені медико-фізіологічні, коморбідні психіатричні та психологічні. Проаналізовано основні підходи до визначення атипового компульсивного переїдання як різновиду адикції: психоаналітичний, біхевіористичний, гештальт-підхід. Зроблено висновок щодо можливих напрямків корекції на рівні встановлених чинників: соціально-культурного, на рівні держави, як-то пропаганда здорової їжі, інформування населення про важливість режиму харчування, маркування їжі, й індивідуального, який включає в себе роботу з кожною окремо взятою особою та фармакологічну чи хірургічну терапію, а також психологічне терапевтичне консультування.

**Ключові слова:** атипове компульсивне переїдання, ожиріння, харчові звички, корекція.



**Лымарь Леся. Психологические аспекты атипичного компульсивного переедания**

**АННОТАЦИЯ**

В статье определено понятие атипичного компульсивного переедания как несистематическое употребление особой еды в объемах, которые превышают ее потребности в пищевых веществах, что приводит к ожирению, при отсутствии странных пищевых привычек или особенного отношения к процессу употребления еды. Проведен анализ украинской и зарубежной литературы, который показал недостаточную изученность проблемы атипичного компульсивного переедания, в частности отечественными специалистами. Показано отсутствие четкости в определении понятия «компульсивное переедание», в частности атипичного, которое возможно только благодаря субъективным показаниям личности относительно объемов и частоты переедания, а также показана неоднозначность трактования переедания по критериям DSM.

В статье описаны этапы развития понятия «компульсивное переедание», от упоминания «ночного переедания» в 1955 г. до внесения понятия компульсивного переедания в DSM-5 в 2013 г. На основании анализа литературы определены основные факторы атипичного компульсивного переедания: сформированная культура питания в социуме или в семье, физическое заболевание личности, выбранный способ пищевого поведения при стрессе, аддикция к еде как способ преодоления стрессовых ситуаций или самоутверждения. Определены следующие группы факторов атипичного компульсивного переедания: социально-культурные (установки, обычаи на уровне общества или отдельной семьи) и индивидуальные, среди которых выделены медико-физиологические, коморбидные психиатрические и психологические. Проанализированы основные подходы к определению атипичного компульсивного переедания как разновидности аддикции: психоаналитический, бихевиористический, гештальт-подход. Сделан вывод относительно возможных направлений коррекции на уровне установленных факторов: социально-культурного, на уровне государства, как пропаганда здорового питания, информирование населения о значении режима питания, маркировка еды, и также индивидуального, который включает работу с каждым отдельно взятым человеком, фармакологическую или хирургическую терапию и психологическое индивидуальное консультирование.

**Ключевые слова:** атипичное компульсивное переедание, ожирение, пищевые привычки, коррекция.

## Rolegram as a Way of Activation of Behavior Patterns in the Personality Role Structure

### Ролєграма як шлях активізації поведінкових паттернів у рольовій структурі особистості

Zoia Miroshnyk

Dr. in Psychology, Professor

Зоя Мірошник

доктор психологічних наук,  
професор

e-mail: [zoia.kdpu@ukr.net](mailto:zoia.kdpu@ukr.net)

[orcid.org/0000-0002-3984-6009](https://orcid.org/0000-0002-3984-6009)

Researcher ID: R-4082-2018

*Kyryvi Rih State Pedagogical  
University, Ukraine*  
54, Gagarina avenue, Kyryvi  
Rih, Dnipropetrovsk region,  
50055

*Криворізький державний  
педагогічний університет,  
Україна*  
просп. Гагаріна, 54,  
м. Кривий Ріг,  
Дніпропетровська обл., 50055

*Original manuscript received June 18, 2018*  
*Revised manuscript accepted October 27, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The article focuses attention on the content of psychological roles as behavioural patterns of the role structure of a personality. The research on the role aspects of personality psychology is considered from the standpoint of social, psychological, socio-psychological and role approaches, which determines personal patterns of role behaviour. In the context of the role development of a personality, the leading ways of realizing concrete patterns of behaviour in different life situations and their reflection in behavioural patterns are defined. The acquisition of role competence is defined as a necessary condition for the development of the ability of a personality to master his psychologi-*

*cal roles operatively, to support role behaviour in the process of his own vital activity and creativity, and to create role repertoires. The leading idea of our experimental research is the idea that it is the model of behaviour chosen by us (the psychological roles embodied in the behavioural pattern) that enables a person to free himself from the constant desire to defend himself, to complex. The leading factors in the formation of the role behaviour of an individual are the social expectations, both of the personality in relation to himself and others, and of the reference persons or groups. There are four main types of psychological role that affect the ability of a personality to build an integral system of behavioural patterns. It is found out that one of the ways of role behaviour realization is rolegram (the system of actions of a specific person, the conceptual experience of a person, who performs a role; a peculiar process of acquiring a role). The determining factor for constructing a rolegram is the meaning of professional activities. To develop the roles of «facilitator», «psychologist» and «partner», the lists of necessary actions for each role are described, that is the basic system that meets the beliefs, interests, values of the individuals and determines their uniqueness. Recommendations and sample tasks are given for constructing a rolegram and for working out the system of actions that constitute the content characteristic of a certain role.*

**Key words:** *personality, role, psychological role, role structure of personality, behavioural pattern, role profiles (clusters), role competence, rolegram.*

## Вступ

Не зважаючи на той факт, що рольова теорія особистості не отримала на сучасному етапі розвитку психологічної думки належного визнання, саме рольові теорії вбачаються нам як один із можливих засобів ефективного розвитку особистості (баланс її зовнішнього й внутрішнього світу) та подолання однотипного бачення протиріч між теорією і практикою різних наукових підходів.

Дослідження рольових аспектів психології особистості можна розглядати з позиції таких підходів: соціального (Г. Андреева, Т. Шибутані, Л. Петровська), соціально-психологічного (В. М'ясищев), психологічного (Я. Морено, Е. Берн), рольового (П. Горностаї, Т. Титаренко, З. Мірошник, Т. Хомуленко), що детермінує особистісні паттерни рольової поведінки. З огляду на це, такими паттернами, як

нам видається, можуть слугувати психологічні ролі, що є компонентами структури особистості.

Як зазначає відомий український психолог С.Д. Максименко, бурхливий інтерес до вивчення проблем особистості у сучасній українській психології є закономірним. З огляду на це, усвідомлення необхідності перебування в спільному просторі пострадянської ментальності постаті практичного психолога як фахівця, що вирішує важливі й унікальні проблеми існування особистості, набуває все більшої актуальності (Максименко, 2006).

У сучасних концепціях структура особистості – це складно організована ієрархія блоків і системних світоглядних властивостей особистості. У контексті рольового підходу цей психологічний феномен являє собою набір ролей, що впливає на рольовий розвиток особистості, в процесі якого відбувається послідовне формування рольових категорій (Морено, 2008). До того ж, дослідження сучасних зарубіжних науковців, зокрема Ж. Кеер, D. Hatzis, свідчать про те, що розвиток особистості успішно відбувається шляхом свідомого конструювання її рольових позицій, що відповідають за ефективне виконання певних функцій (Ж. Кеер, 2018). Отже, необхідно звернути увагу на рольову структуру особистості як об'єднання моделей поведінки в окремі рольові профілі – кластери, адекватні змісту та функціям професійної діяльності людини (Мірошник, 2011). Саме рольова структура особистості передбачає реалізацію сукупності психологічних ролей, що утворюють рольову мета-структуру життєвого світу (Титаренко, 2003). Це дає нам змогу виокремлювати психологічні ролі як поведінкові паттерни рольової структури особистості, що постає важливою умовою розвитку сучасного соціуму.

Із позиції дослідження рольового розвитку людини цікавими для нас постають ідеї Я. Морено й А.А. Шутценбергер щодо структури особистості. Провідного значення набувають такі первинні рольові категорії: соматичні ролі, що визначаються фізіологічними потребами й емоціями;

психічні ролі, що виникають уже в соціальній матриці й розширюють сферу переживань людини; соціальні ролі, що скеровуються структурою соціальних стосунків; трансцендентні (інтегративні) ролі, у яких людина здійснює іманентну, тобто притаманну світу, трансценденцію і визначається із загальним поглядом на світ.

У концепції Е. Берна особистість розглядається як сукупність особливих Его-станів, що проявляються в специфічних станах свідомості й зразках поведінки: 1) «Батько» – стан, що копіює справжніх батьків чи інших авторитетних у дитинстві особистостей, відображає традиції, цінності, норми і правила; 2) «Дитина» – частина особистості, що збереглася від справжнього дитинства, яка містить афективні комплекси, пов'язані з ранніми дитячими враженнями і переживаннями; 3) «Дорослий» – стан, що здійснює переробку інформації та ймовірнісну її оцінку задля ефективної взаємодії з навколишнім світом, що демонструє цілісність і компетентність. Досліджуючи структуру особистості, Е. БERN зазначає, що у різних життєвих ситуаціях, передусім у процесі спілкування з іншими людьми, особистість перебуває зазвичай в одному з Его-станів, що на даний момент активізований. За допомогою концепції Его-станів можна розглядати процес міжособової взаємодії й більш складні форми поведінки людини – «ігри» чи «серії» прихованих додаткових трансакцій із чітко визначеним і передбачуваним кінцем, що відбуваються одна за одною, а також скрипти, які покладено в їх основу (Берн, 1988).

**Мета статті** – здійснити детальний аналіз дефініції «психологічна роль» як моделі поведінки особистості в різноманітних життєвих ситуаціях та їх відображення у поведінкових паттернах її рольової структури.

### **Завдання статті**

Ключовим завданням дослідження постає складання ролеграм як системи дій, що надає можливості відпра-

цювати психологічну роль («фасилітатор»; «психолог», «партнер»).

### Методи та методики дослідження

Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу виявити та систематизувати підходи дослідників до визначення поняття «роль» та особливості її реалізації особистістю. Метод синтезу став ключовим у процесі виявлення механізмів активізації поведінкових паттернів у рольовій структурі особистості. За допомогою методу конструювання було запропоновано авторський погляд на шлях реалізації рольової поведінки за допомогою ролеграми.

### Результати та дискусії

Поняття *психологічної ролі* можна розкрити шляхом об'єднання моделей поведінки залежно від очікувань навколишнього світу. За своїм змістом, дефініції «психологічна роль» і «соціальна роль» досить часто є тотожними. У психологічній науці побутує думка, що будь-яка психологічна роль (у сенсі її походження та призначення) є соціальною. Виходячи з позиції В.М. М'ясищева, мова йде про соціально-психологічне походження ролі (М'ясищев, 1957). Психологічні ролі виступають не лише як соціальні ролі (закріплені в суспільстві нормативні форми соціальної поведінки), а й як особистісні ролі (поведінкові паттерни, що зумовлюються не лише зовнішніми, а й внутрішніми глибинними особистісними детермінантами).

На думку П.П. Горностая, психологічні ролі входять до структури рольової Я-концепції людини. При цьому психолог наголошує на можливості виокремлення *особистісних ролей*, які тісно пов'язані з глибинними підвалинами особистості, що вказує на їх психологічний зміст. Водночас автор наголошує на понятті *характерної ролі*, тобто ролі, що змальовує не соціальну функцію людини, а складний (і, можливо, внутрішньо суперечливий) особистісний типаж, своєрідний характер, неповторну індивідуальність (Гор-

ностай, 2007). Кожній людині в житті доводиться не лише виконувати різні соціальні функції (ролі), а й бути різною залежно від обставин (люблячою або жорстокою, сильною або слабкою тощо). Особистісні ролі – це, насамперед, певні стани особистості, що дозволяють розкрити певні сторони власного «Я», втілити їх у форму рольової поведінки.

П.П. Горностаї зазначає, що спроможність особистості оперативно володіти своїми психологічним ролями, виступати їх повноправним суб'єктом, уміщувати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності й творчості становить *рольову компетентність*, яка складається з таких компонентів: 1) рольова варіативність – різноманіття репертуару психологічних ролей особистості; 2) рольова гнучкість – уміння легко переходити від однієї ролі до іншої; 3) рольова глибина – володіння глибинною структурою ролей і Его-станів особистості; 4) здатність до рольової децентрації – складне психологічне утворення, що включає здатність до перевтілення, рольову емпатію, рольову рефлексію (Горностаї, 2007). На думку сучасних зарубіжних психологів, зокрема Ж.А. Hageaars, саме категорія компетентності дозволяє досліджувати особистість нелінійно, що сприяє попередженню багатьох помилкових висновків (Ж.А. Hageaars, 2015).

Як зауважує Т.М. Титаренко, усі ролі особистості (не лише власні, а й ролі видатних людей) посідають певне місце у структурі її життєвого світу. Це дає право дискутувати не лише про рольову структуру особистості, а й про рольову мегаструктуру життєвого світу. Психологічні ролі (як реальні, так і уявні) виступають важливими компонентами життєвого світу особистості, визначаючи його соціально-психологічний зміст, гармонійність тощо; деформація чи руйнування життєвого світу особистості характерні для життєвої кризи, що можуть слугувати пом'якшеними засобами реконструкції зруйнованих психологічних ролей. Важливим для досліджуваного нами явища поведінкових патернів рольової структури особистості є думка автора

про те, що деформація чи руйнування життєвого світу, що відбувається під час життєвої кризи, неминуче призводить до деформації її життєвих ролей і до суттєвих змін у сфері всіх психологічних ролей, що входять до її мегаструктури (Титаренко, 2003).

Українським перспективним напрямком досліджень постає вивчення типології особистостей з огляду на типологію особистісних ролей. Між цими типологіями відсутнє чітке розмежування. Так, зарубіжні науковці Г. Салліван (Салліван, 1999) і К. Юнг (Юнг, 1996) зауважують, що окремі типології особистості, або так звані психологічні типи, мають «рольову» природу, тобто визначають певні типи соціальної поведінки. Е. Берн типологію ролей і життєвих сценаріїв наділяє яскраво вираженою особистісною забарвленістю (Берн, 1988). Подібної позиції у цьому контексті дотримується також А. Адлер, типологія «стилів життя» якого також носить соціально-особистісний характер (Адлер, 1997). Особистісна типологія передбачає наявність в особистості домінуючої особистісної ролі. Особистісні ролі також об'єднуються в репертуари, що визначають рольову своєрідність кожного індивіда. Від багатства репертуару, особистісних ролей залежить, наприклад, розвиток рольової компетентності (Горностай), індивідуальний стиль діяльності (Андреева), індивідуальний стиль педагогічної діяльності (Кузьміна, Маркова), рольова структура особистості загалом і вчителя початкових класів зокрема (Мірошник).

З огляду на вищезазначене, природно порушити питання про психологічні ролі як поведінкові паттерни рольової структури особистості та водночас – про різновиди рольової поведінки (засоби особистісної взаємодії). У науковій літературі описано чотири такі різновиди психологічної ролі: формальна, внутрішньогрупова, міжособистісна й індивідуальна ролі. Так, виконання формальної ролі пов'язане з виконанням соціальних функцій, оскільки *формальна роль* – це поведінка, що будується відповідно до



засвоєних кожним із нас очікувань суспільства, при виконанні тих чи інших соціальних функцій. *Внутрішньогрупова роль* передбачає виконання людиною психологічних функцій усередині конкретної групи людей; це поведінка конкретної особи, котра будується з урахуванням очікувань, що висуваються до неї учасниками зазначеної групи на підставі стосунків (формальні – неформальні), що в ній існують. Поведінка, побудована з урахуванням очікувань, запропонованих кожному з нас знайомою (близькою) людиною, керуючись при цьому встановленими стосунками, являє собою *міжособистісну роль*. Найважливішою категорією психологічних ролей постає *індивідуальна*, під час виконання якої увага акцентується на поведінці, що будується згідно з власними очікуваннями, пов'язаними із саморефлексією.

Вищезазначені категорії, як складові психологічної ролі, впливають на вміння вибудувати цілісну систему моделей поведінки, що утворюють певну єдність, яка, в свою чергу, впливає на поведінку людини як на інтуїтивному, так і на свідомому рівні (звіт або самозвіт про власні вчинки).

Отже, одним зі шляхів реалізації рольової поведінки (життєві ситуації, життєві сценарії, життєві плани тощо) виступає *ролеграма* (система дій конкретної особи, що дає змогу відпрацювати певну роль). Як нам видається, саме ролеграма належним чином змальовує ідею про те, що психологічна роль виступає поведінковим паттерном рольової структури особистості. Слід зазначити, що рольова структура особистості являє собою синтез багатьох ролей, а ролеграма як засіб спрямована на формування визначеної ролі. Крім того, необхідною умовою формування рольової компетентності є міжособистісна взаємодія, оскільки уявлення людини про соціальну структуру суспільства, соціальні статуси, ролі складається під впливом інших людей. Саме у процесі комунікації людина одержує інформацію про рольові очікування, про відповідність власних моде-

лей поведінки певним соціальним статусам і ролям, які вона займає. Аби в процесі опанування ролі людина набула автономності, тобто самостійності в ролі, змогла успішно відновлювати симетрію між власною діяльністю та соціальним середовищем, вона повинна мати чіткі уявлення про суть цієї ролі, адже вони є орієнтирами для особистості в практичній діяльності і на етапі моделювання поведінки, і на етапі рефлексії, коли людина оцінює результат своєї діяльності, аналізує, чому він її не задовольняє і як можна це виправити, або робить висновки про ефективність цієї ролі у певній ситуації та можливість її успішно використовувати в подальшому.

На прийняття ролі впливають переконання, життєві установки, ціннісні орієнтації особистості. Слід зауважити, що досить часто людина керується у своїй діяльності певними установками, спирається на переконання й цінності, не усвідомлюючи цього. При цьому, як правило, особистість успішно задовольняє свої потреби, однак нерідко трапляється й так, що це призводить до рольових конфліктів. Водночас слід зауважити, що конфлікт відбувається не лише на рівні ролей, а й на рівні ролі та власної ідентичності особистості. Це трапляється в ситуаціях, коли людина намагається задовольнити одну потребу, що конкурує з іншою. Ця конкуренція для особистості є не завжди очевидною, оскільки, як правило, задоволення їх відбувається в різному соціальному просторі й у різні часові проміжки. Проте навіть тоді, коли особистість усвідомлює цей конфлікт, вона не знає кращого виходу із ситуації, як «одягти» маску, переконуючи себе в тому, що це необхідно й тимчасово. Слід зауважити, що така зміна масок упродовж дня негативно позначається на цілісності особистості, на її ідентичності, що зрештою призводить до виникнення невротичних станів і втрати автономності. Такий ефект, що позначається в науковій літературі поняттям «відчуження», можна подолати шляхом формування в людини здатності до «розуміння» як уміння «читати текст» соціальної

взаємодії, а також дослідження особистістю власної рольової структури, виявлення конкуруючих потреб і відповідних до них ролей, з'ясування власних цінностей та установок.

Теорія ролі Дж. Міда, що розглядає взаємодію суб'єкта з оточуючою його соціальною дійсністю і, перш за все, з іншими людьми, оперує такими поняттями: *роль, позиція, «Я»* (Mead, 1938). Роль розглядається як сукупність тих дій, котрі суб'єкт продукує задля реалізації позиції, яку займає. Позиція пов'язана не лише з певною системою дій людини, але й із певною системою очікувань. Це означає, що від особи, яка перебуває в тій чи іншій позиції, люди, які її оточують, очікують відповідних для цієї позиції дій (певного виконання ролі); водночас і сама людина очікує від інших певного ставлення до себе й уявляє собі ті очікування людей, котрим вона сама повинна відповідати. Роль являє собою оформлену (чи організовану в структуру) послідовність дій або вчинків, що виконуються людиною в ситуації взаємодії з іншими, тобто тоді, коли вона діє як одиниця соціуму. Подібне розуміння позиції ролі відстежує внутрішній зв'язок того й іншого: роль – це організовані дії з виконання позиції, а позиція – це, власне, система очікувань (Божович, 2008).

Коли мова йде про виконання дії (компонент будь-якої діяльності), необхідно зосередити увагу на діях (жести, міміка, мова тіла тощо), що супроводжують цей процес. Зупинімося детальніше на характеристиці ролеграм задля відпрацювання моделей поведінки (ролей) «фасилітатор», «психолог» і «партнер».

Роль «фасилітатор» полягає у виконанні таких функцій: досягнення високого рівня психологічної культури; надання партнерам можливості повірити у власні сили, відчутти себе впевненіше та вибудовувати разом соціальні взаємини у групі. Ролі «психолог» і «фасилітатор» мають спільні риси, що полягають у психологічному змісті їх функцій. З огляду на це, названі нами ролі несуть най-

більше психологічне навантаження й розкривають зміст психологічних функцій рольової структури особистості. Роль «партнер» є спорідненою «психологу» та «фасилітатору», що засвідчує її психологічну спрямованість. Зміст ролі «партнер» полягає в організації спільної діяльності психолога й клієнтів, яка залежить від його психологічної майстерності (емпатія, рефлексія, вміння вести діалог, безоцінна увага і повага до іншого). Взаємодія між ролями та практична їх реалізація, що визначається вищевказаними детермінантами, спричиняють значний вплив на формування особистості, а особистість визначається її рольовою структурою – змістовною характеристикою – й забезпечує індивідуальний стиль діяльності та передбачає її поведінкові паттерни (моделі поведінки).

Як нам видається, кожна роль має свою змістовну характеристику – перелік дій і функцій, що забезпечують її сутність. Успішне оволодіння комплексом дій уможливорює компетентне виконання певної ролі шляхом реалізації ролеграм. Зважаючи на той факт, що дія – це шлях досягнення поставленої мети, сукупність впливів на кого-небудь, вважаємо, що система дій та їх ефективне виконання становлять основу ролеграм, від застосування якої залежить компетентне виконання конкретної ролі. Особлива увага приділяється нами виокремленню рольових списків (наборів), що детермінують зміст ролеграм, адекватних змісту професійної діяльності.

Серед загальних дій, спрямованих на формування психологічних ролей («фасилітатор», «психолог», «партнер») як поведінкового паттерна цілісної рольової системи, варто виокремити такі.

Дії, спрямовані на формування особистісної зрілості та професійного світогляду, світорозуміння, світобачення, особистісної позиції в практичній роботі, самостійності суджень і вчинків, визначенні рольових переваг. Головним феноменом особистісної зрілості є феномен самодетермінації (процес особистісної трансформації).

Дії, спрямовані на формування психологічної культури, передбачають відпрацювання здатності до соціальної перцепції, рефлексії, емпатії, децентрації, самоконтролю, самоаналізу та фасилітації, формування психологічної грамотності, що призводить до поєднання в кожній людині високого рівня толерантності до індивідуальної неповторності інших.

Дії, спрямовані на формування вміння вибудовувати комунікативні стратегії спілкування у своєму життєвому просторі, добирати адекватні методи і способи передачі інформації, спрямовані на відпрацювання та розуміння вербальних і невербальних засобів комунікативного впливу, вербальних і невербальних сигналів.

Дії, спрямовані на формування вміння організовувати власну діяльність, ефективно взаємодіяти з учасниками процесу, визначаючи й оцінюючи кінцевий результат.

Акцентуймо увагу на паттернах моделей поведінки, що становлять зміст ролі «фасилітатор», «психолог», «партнер».

Ролеграма для «фасилітатора»: ефективна організація діяльності кожного з учасників і взаємодія із соціумом; надання психологічної та емоційної підтримки; успішна групова комунікація; сприяння позитивній груповій динаміці; плідність обговорення, дискусії; безоцінне ставлення до позиції іншого.

Ролеграма для «психолога»: розуміння та сприйняття особливостей характеру, переживань і поведінки інших; застосування знань про психологію особистості, її вікові й індивідуальні особливості на практиці; пізнання внутрішнього світу людини; вибір ефективних способів розвитку та саморозвитку особистості.

Ролеграма для «партнера»: конструювання партнерських взаємин; позитивний вплив на загальний настрій групи, сприяння ефективній діяльності у процесі взаємодії; створення умов для розвитку особистості кожного з учасників групи; співпраця й інтеракція (Мірошник, 2011).

Провідною ідеєю наших експериментальних розвідок постає думка про те, що саме обрана нами модель поведінки (психологічні ролі, втілені в поведінковий паттерн) надає людині змогу звільнитися від постійного бажання захищатися, комплексувати, виявляючи агресію, злість, гнів, або, навпаки, – фобії, байдужість, депресії тощо, оскільки зовнішня оцінка як така належить до ролі, яку виконує особистість, а не до її внутрішнього світу та власного «Я».

При побудові ролеграмми вищезазначені дії можуть конкретизуватися відповідно до тих функцій, що є змістовною характеристикою певної ролі (моделі поведінки). Отже, ролеграма для окремої психологічної ролі являє собою перелік дій, що корелюють з її змістовною характеристикою, конкретизуються відповідно до неї і входять до змісту системи вправ і завдань, спрямованих на відображення цих поведінкових паттернів. Водночас слід зауважити, що ролеграма являє собою концептуалізацію такого досвіду, який отримує людина, виконуючи різноманітні ролі (своєрідний процес набуття ролі). На наш погляд, найдоречнішими для відпрацювання навичок виконувати психологічні ролі («фасилітатор», «психолог», «партнер») є вправи, запропоновані Р.В. Овчаровою: «Гуманістичне уявлення про людину»; «Затвердження самооцінки»; «Контраргументи»; «Частини мого «Я»»; «Мої внутрішні голоси, або Коло субособистостей» (Овчарова, 1998).

Ураховуючи те, що побудова власної поведінки відповідно до того, чого від тебе очікують, і є психологічною роллю, цікавою постає вправа «Я – це хто?». Як засвідчує власний психологічний досвід, саме вона дає змогу зосередитися на аналізі особистісних якостей, саморефлексії та об'єктивній оцінці паттернів власної поведінки. Виконавець має можливість заявити, що «Я – це...»:

– перелік ролей, власних досягнень станом на зараз, опис себе в ситуації «тут і тепер», перелік якостей (чесноти та вади), які належать тільки мені;

- надання можливості перерахувати все, що спаде на думку, задля демонстрації своїх почуттів і власного «Я»;
- визначення особистих якостей із метою вдалої реалізації обраної психологічної ролі у сфері професійної діяльності.

Для глибшого самоаналізу ми пропонували учасникам групи позначити кожен роль певним символом і кольором, зробити відповідні замальовки на аркуші білого паперу. Потім кожен учасник накривав долонею намальований символ і намагався відчутти: які відчуття виникають у тілі; які з'являються емоції у відповідь на тілесні відчуття; який асоціативний ряд (або думки) виникають при цьому. В обговоренні особлива увага приділялася неочікуваним проявам емоцій або амбівалентним відчуттям, «нелогічному» ходу думок, а також тому, чи були суперечності в семантиці кольору, символі та змісті ролі. Слід зазначити, що в обговоренні пріоритет у тлумаченні символів і кольорів надавався саме їх автору.

На завершальному етапі учасникам надається право висловити свою думку на предмет «Я – це...» (коли усуваються всі ролі, і людина стає сама собою). По завершенню вправи надається можливість проаналізувати власні почуття, вказати на зміни, що відбулися, визначивши при цьому ступінь екологічності цієї вправи безпосередньо для кожного.

### **Висновки**

Отже, саме психологічні ролі виконуються нами у повсякденному житті, залежно від ситуації, в яку потрапляє людина. Упродовж життя, починаючи з дитинства (рольові ігри) і завершуючи серйозною професійною діяльністю, психологічна модель поведінки залежить від таких чинників: хто та за яких умов її виконує (життєва ситуація); які вимоги кожен із нас висуває до змісту й стилю власної поведінки (особисті очікування); за якими нормами й правилами поведінки відбувається взаємодія із соціумом (очікування суспільства).

Як бачимо, в конкретній життєвій ситуації кожен із нас виконує характерні для нього психологічні ролі (індивідуальна, особистісна, формальна), демонструючи при цьому організовані дії з виконання позиції (система очікувань), пов'язані з особистісними якостями (чесність, відвертість, незалежність, об'єктивність, відповідальність). Це природньо, оскільки людина робить те, чого очікує від себе сама.

Ураховуючи все вищезазначене, маємо підстави констатувати: виконання психологічної ролі (паттерн поведінки) уможливорює для людини подолання власних комплексів; використання ресурсних ролей; уміння відшукувати екологічні шляхи для самореалізації. Як нам видається, саме ролеграма для кожної ролі слугує стрижневою системою, що відповідає переконанням, інтересам, цінностям особистості й визначає її унікальність.

### Література

- Адлер А. Понять природу человека [Электронный ресурс]. Москва : Академический проект, 1997. Режим доступа : [https://royallib.com/book/adler\\_alfred/ponyat\\_prirodu\\_cheloveka.html](https://royallib.com/book/adler_alfred/ponyat_prirodu_cheloveka.html).
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Москва : Прогресс, 1988. 400 с.
- Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
- Горностаев П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
- Максименко С.Д. Генезис существования личности. Киев : Издательство «ООО КММ», 2006. 240 с.
- Мірошник З. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: монографія. Харків : ХНПУ, 2011. 306 с.
- Морено Я. Психодрама. Москва : Психотерапия, 2008. 496 с.
- Мясищев В.Н., Ковалев А.Г. Психические особенности человека. Характер, способности. Москва : Республика, 1957. 469 с.
- Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. Москва : ТЦ Сфера, 1998. 240 с.
- Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. Москва : КСПТ, СПб. : Ювента, 1999. 346 с.
- Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності: монографія. Київ : Либідь, 2003. 376 с.



- Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
- Юнг К.Г. Психологические типы. Москва : АСТ «Университетская книга», 1996. 693 с.
- Ярошевский М.Г., Юревич А.В., Алахвердян А.Г. Программно-ролевой подход в современной науке. *Вопросы психологии. Питання психології. Psychology issues*. 2000. № 6. С. 3–18.
- Hagenaas, J.A. (2015). Methodological issues categorical data analysis. Categorization, linearity, and response effects. *Methodology*, 11, 126–141. Retrieved from <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000102>.
- Keep, J.J., Hatzis, D., Kavanagh, D.J., White, K.M., & Hamilton, K. (2018). Parent's role construction for facilitating physical activity-related behaviors in their young children. *Australian Journal of Psychology*, 70, 246–257. Retrieved from <https://doi:10.1111/ajpy.12195>.
- Mcleod, J.D., & Lively, K.J. (2003). *Social Structure and Personality*. Handbook of Social Psychology. New York. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/694e/e032e1399bb3a23c044620e0b104dc40635e.pdf>.
- Mead, G.H. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: The Univ. of Chicago press.
- Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (1), September, 192–202. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5155/d6004cd4190c39ff00af2ce7d-de685bf5539.pdf>.

## References

- Adler, A. (1997). *Ponjat prirodu cheloveka [To understand the nature of a person]*. Moskva : Akademieskij projekt. Retrieved from [https://royallib.com/book/adler\\_alfred/ponyat\\_prirodu\\_cheloveka.html](https://royallib.com/book/adler_alfred/ponyat_prirodu_cheloveka.html) [in Russian].
- Bern, E. (1988). *Igry, v kotorye igrajut ljudi. Psihologija chelovecheskih vzaimootnoshenij; Ljudi, kotorye igrajut v igry. Psihologija chelovecheskoj sudby [Games People Play. Psychology of human relationships; People who play games. Psychology of human destiny]*. Moskva : Progress [in Russian].
- Bozhovich, L.I. (2008). *Lichnost i ejo formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. SPb. : Piter [in Russian].
- Gornostaj, P.P. (2007). *Lichnost i rol: Rolevoj podhod v socialnoj psihologii lichnosti [Personality and role: Role approach in social psychology of personality]*. Kiev : Interpress LTD [in Ukrainian].

- Maksimenko, S.D. (2006). *Genesis sushchestvovaniya lichnosti [Genesis existence of personality]*. Kiev : Izdatelstvo «OOO KMM» [in Ukrainian].
- Miroshnyk, Z. (2011). *Rolova struktura osobystosti vchytelia pochatkovykh klasiv [Role-play structure of teacher initial classes]*. Kharkov: KhNPU [in Ukrainian].
- Moreno, Ja. (2008). *Psihodrama [Psychodrama]*. Moskva : Psihoterapija [in Russian].
- Mjasishchev, V.N., & Kovalev A.H. (1957). *Psihicheskie osobennosti cheloveka. Charakter, sposobnosti [Mental features of a person. Character, ability]*. Moskva : Respublika [in Russian].
- Ovcharova, R.V. (1998). *Prakticheskaja psihologija v nachalnoj shkole [Practical psychology in primary school]*. Moskva: TC Sfera [in Russian].
- Sullivan, G.S. (1999). *Interpersonalnaja teorija v psihiatrii [Interpersonal theory in psychiatry]*. Moskva : KSPT, SPb.: Yuventa [in Russian].
- Titarenko, T.M. (2003). *Zhyttieviy svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [Life world of singularity within and beyond the limits of ordinary life]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Shibutani, T. (2002). *Socialnaja psihologija [Social psychology]*. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].
- Jung, K.G. (1996). *Psihologicheskie tipy [Psychological types]*. Moskva : AST «Universitetskaja kniga» [in Russian].
- Jaroshevskij, M.G., Jurevich, A.V., & Alahverdjan, A.G. (2000). Programmno-rolevoj podhod v sovremennoj nauke [Program and role approach in modern science]. *Voprosy psihologii – Psychology issues, 6* [in Russian].
- Hagenaas, J.A. (2015). Methodological issues categorical data analysis. Categorization, linearity, and response effects. *Methodology, 11*, 126–141. Retrieved from <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000102> [in British].
- Keep, J.J., Hatzis, D., Kavanagh, D.J., White, K.M., & Hamilton, K. (2018). Parent's role construction for facilitating physical activity-related behaviors in their young children. *Australian Journal of Psychology, 70*, 246–257. Retrieved from <https://doi:10.1111/ajpy.12195> [in Australia].
- McLeod, J.D., & Lively, K.J. (2003). *Social Structure and Personality. Handbook of Social Psychology*. New York. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/694e/e032e1399bb3a23c044620e0b104dc40635e.pdf>.
- Mead, G.H. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: The Univ. of Chicago press [in USA].

Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (1), September, 192–202. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5155/d6004cd4190c39ff00af2ce7d-de685bf5539.pdf> [in USA].

## АНОТАЦІЯ

У статті акцентовано увагу на змісті психологічних ролей як поведінкових паттернів рольової структури особистості. Дослідження рольових аспектів психології особистості розглянуто з позиції соціального, психологічного, соціально-психологічного та рольового підходів, що детермінують особистісні паттерни рольової поведінки. У контексті рольового розвитку особистості визначено провідні шляхи реалізації конкретних моделей поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях і їх відображення у поведінкових паттернах. Визначено набуття рольової компетентності необхідною умовою розвитку здатності особистості оперативно володіти своїми психологічними ролями, вміщувати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності й творчості, створювати рольові репертуари. Провідною ідеєю наших експериментальних розвідок постає думка про те, що саме обрана нами модель поведінки (психологічні ролі, втілені у поведінковий паттерн) надає людині змогу звільнитися від постійного бажання захищатися, комплексувати. Основним чинником формування рольової поведінки особистості є соціальні очікування, як самої особистості стосовно себе й оточення, так і референтних осіб чи груп. Розкрито чотири основні різновиди психологічної ролі, що впливають на вміння особистості вибудувати цілісну систему моделей поведінки. З'ясовано, що одним зі шляхів реалізації рольової поведінки виступає ролеграма (система дій і вчинків конкретної особи; концептуальний досвід людини, котра виконує роль; своєрідний процес набуття ролі). Визначальним для побудови ролеграми є зміст професійної діяльності. Задля відпрацювання ролей «фасилітатор», «психолог» і «партнер» наведено перелік необхідних дій для кожної ролі, що є базовою системою, яка відповідає переконанням, інтересам, цінностям особистості й визначає її унікальність. Подано рекомендації та зразки завдань для побудови ролеграми й відпрацювання системи дій, що складають змістовну характеристику певної ролі.

**Ключові слова:** особистість, роль, психологічна роль, рольова структура особистості, поведінковий паттерн, рольові профілі (кластери), рольова компетентність, ролеграма.

**Мирошник Зоя. Ролеграмма как путь активизации поведенческих паттернов в ролевой структуре личности**

**АННОТАЦИЯ**

В статье акцентировано внимание на содержании психологических ролей как поведенческих паттернов ролевой структуры личности. Исследование ролевых аспектов психологии личности рассмотрено с позиции социального, психологического, социально-психологического и ролевого подходов, которые детерминируют личностные паттерны ролевого поведения. В контексте ролевого развития личности определены основные пути реализации конкретных моделей поведения в разных жизненных ситуациях и их отображение в поведенческих паттернах. Определено приобретение ролевой компетентности необходимым условием развития способности личности оперативно владеть своими психологическими ролями, помещать ролевое поведение в процесс собственной жизнедеятельности и творчества, создавать ролевые репертуары. Центральной идеей наших экспериментальных исследований выступает предположение о том, что именно выбранная нами модель поведения (психологические роли, выраженные в поведенческом паттерне) дает возможность человеку освободиться от постоянного желания защищаться, комплексовать. Основным фактором формирования ролевого поведения личности являются социальные ожидания, как самой личности относительно себя и окружения, так и референтных лиц или групп. Раскрыты четыре основные разновидности психологической роли, которые влияют на умение личности строить целостную систему моделей поведения. Выяснено, что одним из путей реализации ролевого поведения выступает ролеграмма (система действий и поступков конкретной личности; концептуальный опыт человека, исполняющего роль; своеобразный процесс приобретения роли). Определяющим для построения ролеграммы является содержание профессиональной деятельности. Для отработки ролей «фасилитатор», «психолог» и «партнер» описаны списки необходимых действий для каждой роли, что является базовой системой, которая соответствует убеждениям, интересам, ценностям личности и определяет ее уникальность. Даны рекомендации и образцы заданий для построения ролеграммы и отработки системы действий, которые составляют содержательную характеристику определенной роли.

**Ключевые слова:** личность, роль, психологическая роль, ролевая структура личности, поведенческий паттерн, ролевые профили (кластеры), ролевая компетентность, ролеграмма.

## Fundamentals of Psychological and Pedagogical Diagnostics of Children with Autism Spectrum Disorders

### Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму

**Kateryna Ostrovska**  
Dr. in Psychology, Professor

**Катерина Островська**  
доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [katerynaostrova@gmail.com](mailto:katerynaostrova@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5891-2542>

Researcher ID: T-1550-2018

**Ihor Ostrovskiy**  
Dr. in Technical Sciences,  
Professor

**Ігор Островський**  
доктор технічних наук,  
професор

E-mail: [ihor.p.ostrovskiy@lpnu.ua](mailto:ihor.p.ostrovskiy@lpnu.ua)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7867-7132>

Researcher ID: Q-9754-2017

**Viktoriia Loboda**  
Ph.D. in Pedagogy, Assistant  
Professor

**Вікторія Лобода**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

E-mail: [vita.loboda@gmail.com](mailto:vita.loboda@gmail.com)

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6091-4232>

Researcher ID: D-9687-2018

*Ivan Franko National  
University of Lviv, Ukraine*  
1, Universytetska street, Lviv,  
Ukraine, 79000

*Львівський національний  
університет імені Івана  
Франка, Україна*  
вул. Університетська, 1,  
м. Львів, Україна, 79000

*Original manuscript received June 14, 2018*  
*Revised manuscript accepted October 21, 2018*

## **ABSTRACT**

*The article presents the complex of psychodiagnostic methods for determining the degree of autism and social competences of children with autism spectrum disorders (ASD). Diagnostic methods are determined to use for primary and in-depth diagnostics of ASD children as the basis for the development of educational and developmental programs in the inclusive space: M-CHAT, screening diagnostic method SCQ – for screening children aged 1,5–3 years and definition of the risk group of the autistic spectrum; CARS, CASD, ADI-R techniques – to determine the main characteristics of ASD children; Bine-Simon’s techniques, LEITER-3, and O.R. Luria method – to determine the level of mental development; PEP-R method – to determine the psycho-educational profile of ASD children. The validity criteria of the LEITER-3 and Binet-Simon method for determining the level of intelligence in autistic children were checked and recommended to use for diagnostics of ASD children. The stage of analysis and interpretation of the results is the development of an individual development program: an analysis of the results of the survey by each method. To analyze the quantitative results of the study the mathematical and statistical methods of processing using the software package STATISTICA-8.0 were applied: comparative analysis according to Student t-criterion, factor, cluster and correlation analyzes; holistic interpretation of results; creation of the profile of the child’s development and compilation of psychological characteristics; statement of psychological diagnosis; determination of the direction of correctional and pedagogical and educational work; implementation of the child’s development forecast; development of an individual program of correction of development; defining directions for working with parents; joint decision-making by parents and specialists on the further route of the child.*

*The complex of diagnostic methods that allow to optimize the diagnostics of children with ASD was revealed: M-CHAT, screening diagnostic method SCQ – for carrying out screening of children aged 1,5–3 years and determination of the risk group of the autistic spectrum; CARS, CASD, ADI-R techniques – to determine the main characteristics of children with RSA, LEITER-3, O. R. Luria – to determine the level of mental development; PEP-R methodology – to determine the psycho-educational profile of children with ASD.*

*The comparative analysis of foreign and domestic diagnostic methods for implementation of psychological and pedagogical diagnostics of children with*

*ASD; In particular, the validity criteria of the LEITER-3 for determining the level of intelligence in autistic children were checked.*

*The final step is to present the results of the survey to parents of the child, providing recommendations for future work with the child, discuss and agree short and long-term goals and the definition of further education and rehabilitation route of the child, and also for implementing individual program development.*

**Key words:** *diagnosis, competence, children, autism spectrum disorders, inclusive education.*

### **Вступ**

На сьогоднішній день у європейській практиці освіти дітей з особливими потребами, зокрема дітей із розладами спектра аутизму (РСА), переважає тенденція до інклюзивного навчання (Gavalda, 2012: 4072). Однак, за свідченням учителів, які мають досвід роботи з дітьми з РСА, їх інклюзивне навчання в загальноосвітній школі (Lindsay, 2013: 348) є викликом для сучасної школи з огляду на необхідність створення спеціальних умов (структурування приміщення, часу, дидактичних матеріалів і самих занять) та урахування особливостей дітей аутистичного спектра (обмежені соціальні навички, стереотипна поведінка, порушення у сфері комунікації та уяви) (Eldar, 2010: 98). У практиці української інклюзивної школи створення спеціальних умов для навчання дітей з особливими потребами, зокрема з РСА, відбувається за рахунок додаткового фінансування навчальних закладів. Вирішення питання урахування специфічних особливостей дітей із РСА можливе на шляху впровадження ефективної психолого-педагогічної діагностики показників розвитку дитини, яка здійснюватиметься в інформаційних ресурсних центрах інклюзивної освіти та в самих навчальних закладах.

**Мета статті** – провести апробацію комплексу психодіагностичних методик для визначення ступеня аутизму та соціальних компетентностей дітей зі спектром аутистичних порушень.



## Завдання статті

Надання рекомендацій щодо вибору діагностичних методик дослідження дітей із різним ступенем аутизму, апробація методичного інструментарію для визначення рівня інтелектуального розвитку в немовних дітей із РСА.

## Методи та методики дослідження

Вимоги до медичної діагностики дітей із РСА в Україні сформульовані у роботі (Martsenkovsky, 2011: 145). Зокрема, серед методик, зазначених у клінічному протоколі, рекомендовані модифікований скринінговий тест аутизму (МCHAT) для виявлення ознак аутизму в ранньому віці, шкала спостереження для діагностики аутизму (ADOS-2), інтерв'ю для діагностики аутизму (ADI-R), а також методики CASD (опитувальник розладів аутистичного спектра) та CARS (шкала оцінювання дитячого аутизму). Методичні засади проведення психолого-педагогічної діагностики дітей із РСА викладені у роботах (Островська, 2012: 146). Основні підходи до оцінки рівня інтелектуального розвитку дітей із РСА представлені у праці (Шульженко, 2009: 87). Стандарти проведення психолого-педагогічної діагностики сформульовані у роботі (Скрипник, 2013: 38). Зокрема, автор виокремлює необхідність проведення ранньої (за методиками CHAT, M-CHAT, ADI-R для виявлення групи ризику), диференційної (за методиками CARS і ADOS для виокремлення ознак аутистичного спектра) та поглибленої (за методиками PEP-R (психоосвітній профіль), VABS (шкала адаптивної поведінки Вайнленда) та ін.) діагностики як підґрунтя розроблення навчальних і розвивальних програм для дитини. Основною проблемою застосування цих методик в інклюзивному навчальному просторі є відсутність адаптації вищевказаних методик в українських реаліях і, відповідно, слабка обізнаність фахівців (ПМК, ІРЦ, психологів навчальних закладів) щодо можливості їх використання в практичній роботі.



Для проведення повної та якісної психолого-педагогічної діагностики дітей із РСА було складено таку послідовність обстеження, що корелює з етапами діагностики у праці (Filipek, 2000: 441):

1. Первинний етап діагностики. Сюди відносимо:

- біографічні дані;
- вивчення документації (медичних записів, епікризів і виписок психоневрологічних установ, наявних психолого-педагогічних характеристик тощо);

- збір інформації зі слів батьків дитини;

- спостереження за дитиною.

Завданнями етапу первинної діагностики є:

- аналіз первинних даних, отриманих на основі вивченої документації, бесіди з батьками і спостереження за дитиною;

- налагодження контакту з батьками для подальшої співпраці;

- налагодження контакту з дитиною для проведення повної та достовірної поглибленої діагностики.

2. Стадія аналізу й інтерпретації результатів – це розробка індивідуальної програми розвитку й аналіз результатів опитування за кожним методом. Для аналізу кількісних результатів застосовано математичні й статистичні методи обробки з використанням програмного пакета STATISTICA-8.0: порівняльний аналіз за ступенем  $t$ -критерію, факторний, кластерний і кореляційний аналізи; цілісне тлумачення результатів; створення профілю розвитку дитини та складання психологічних характеристик; виклад психологічної діагностики; визначення напрямку виправно-педагогічної та виховної роботи; реалізація прогнозу розвитку дитини; розробка індивідуальної програми корекції розвитку; визначення напрямків роботи з батьками; спільне прийняття батьками та фахівцями рішень щодо подальшого шляху дитини.

На підставі результатів опитування дослідник розвиває профіль дитини, формує психологічні та педагогічні

характеристики дитини. Характеристики включають дані про поведінку дитини під час опитування, співпрацю з дослідником, рівень пізнавального розвитку дитини, роботу окремих психічних функцій, якість і ступінь тяжкості порушень, визначається рівень прояву аутичного розладу.

На наступних етапах результати комплексного обстеження дитини обговорюються командою фахівців, створюється індивідуальна програма розвитку дитини, передбачається ефективність використання вибраних методів.

Остаточним кроком є представлення результатів опитування батькам дитини, надання рекомендацій щодо подальшої роботи з дитиною, обговорення та узгодження короткотермінових і довгострокових цілей та визначення подальшого навчання і шляхів реабілітації дитини (Сайко, 2013: 395), а також реалізація окремих програм розвитку.

Колективом авторів розроблено комплекс психодіагностичних методик, який може бути успішно використаний для діагностики аутизму (Ostrovska, 2013: 135). До складу комплексу психодіагностичних методик входять:

- «Шкала оцінювання дитячого аутизму» CARS для визначення рівня аутизму;
- методика «Психолого-освітній профіль покращеної версії» PEP-R, адаптована К. Островською (Островська, 2012: 146), для діагностики дітей з аутизмом;
- шкала тестів для визначення рівня розумового розвитку;
- методика нейропсихологічного дослідження для визначення рівня психофізичного розвитку.

Методика CARS – стандартизований інструментарій для оцінювання порушень аутистичного спектра у дітей віком від двох років – дає змогу діагностувати дітей з аутизмом, відрізнити їх від дітей із вадами розвитку, але без синдрому аутизму. Також шкала дає можливість відрізнити ступінь аутизму від легкого й помірного – до значного.

Методика PEP-R надає інформацію щодо розвитку вміння наслідування, сприйняття, дрібної та великої мото-

рики, зорово-рухової координації, пізнавальної діяльності, спілкування й активного мовлення. PEP-R також дає змогу визначити ступені розладів поведінки в стосунках між людьми (нав'язування контактів та емоційних реакцій), в іграх, у способі реагування на зовнішні подразники, а також ступінь розладів розвитку мовлення.

Шкала тестів розумового розвитку є стандартизованою методикою, що дозволяє оцінити інтелектуальний розвиток дітей віком від трьох до п'ятнадцяти років. Варто зазначити, що власне результати тестування за методикою (порівняно з іншими методиками, які досліджують рівень розумового розвитку в дітей зі спектром аутистичних порушень) найбільш наближені (з точністю до 1–1,5 місяця) до результатів тестування за методикою PEP-R (це підтверджують і наші дослідження, і дослідження фахівців Українського НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України).

Для визначення рівня психофізичного розвитку дитини використовується нейропсихологічна діагностика.

Серед зазначених вище методик іншомовні методики CARS і PEP-R потребували адаптації.

Адаптація україномовних версій CARS (Childhood autism rating scale) «Шкала оцінювання дитячого аутизму» та PEP-R (Psychoeducational Profile-Revised) «Психолого-освітній профіль покращеної версії» проводилася у два етапи. На першому етапі була здійснена процедура їх послідовного перекладу (кілька незалежних прямих і зворотних перекладів, експертиза за участю фахівців у галузі психології, що вільно володіють англійською мовою). У якості експертів, які визначали лінгвістичну валідність методик, виступили викладачі кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка і практичні психологи, які працюють в установах охорони здоров'я та освіти міста Львова. На другому етапі оцінювалися психометричні показники методик: надійність (у тому числі ретестова), перевірка внутрішньої узгодженості

субшкал і валідність (у тому числі конструктна і критеріальна); потім була проведена стандартизація.

Загальна кількість досліджуваних, які склали вибірку для адаптації методик, становила 56 осіб (діти віком від 3 до 5 років – 18, діти віком від 6 до 16 років – 38) із м. Львова, м. Полтави, м. Києва та м. Кривого Рогу. Пілотні дослідження проводилися у таких навчальних закладах: ЛСШ «Надія» та ДНЗ № 165 м. Львова, Полтавському навчально-реабілітаційному центрі Полтавської обласної ради, спецшколі-інтернаті № 26 м. Києва та комунальному закладі освіти «Криворізький багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Натхнення» Дніпропетровської обласної ради».

### Результати та дискусії

Ретестова надійність методик перевірялася за участю 56 дітей шляхом повторного тестування через чотири тижні. Використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Внутрішню надійність методик перевірено методом альфа Кронбаха на вибірці з 394 дітей. Результати перевірки ретестової та внутрішньої надійності методик наведено (відповідно) в табл. 1 і табл. 2.

**Таблиця 1.** Перевірка ретестової та внутрішньої надійності україномовної версії методики «Шкала оцінювання дитячого аутизму»

Найменування шкали	Значення коефіцієнта кореляції Пірсона	Показник альфа Кронбаха ( $\alpha$ )
1	2	3
Взаємини з людьми	0,699**	0,836**
Імітація	0,710**	0,875**
Емоційна реакція	0,719**	0,901**
Володіння тілом	0,748**	0,845**

**Продовження табл. 1**

1	2	3
Використання об'єктів	0,756**	0,821**
Адаптація до змін	0,819**	0,835**
Зорова реакція	0,700**	0,792**
Слухова реакція	0,697**	0,892**
Смак, запах, реакція на дотик	0,732**	0,788**
Боязкість / нервозність	0,669**	0,882**
Вербальна комунікація	0,781**	0,837**
Невербальна комунікація	0,659**	0,931**
Рівень активності	0,836**	0,830**
Рівень і ступінь інтелектуального розвитку	0,771**	0,823**
Загальне враження	0,822**	0,936**

Примітка: \*\*  $p \leq 0,01$ .

**Таблиця 2.** Перевірка ретестової та внутрішньої надійності україномовної версії методики «Психолого-освітній профіль»

Найменування шкали	Значення коефіцієнта кореляції Пірсона	Показник альфа Кронбаха ( $\alpha$ )
Наслідкування	0,702**	0,889**
Сприйняття	0,875**	0,814**
Дрібна моторика	0,786**	0,888**
Велика моторика	0,812**	0,903**
Зорово-рухова координація	0,742**	0,902**
Пізнавальна діяльність	0,808**	0,797**
Спілкування, активне мовлення	0,789**	0,834**

Примітка: \*\*  $p \leq 0,01$ .

*Перевірка валідності.* Конструктна валідність визначалася за участі 8 експертів, серед яких були викладачі кафедр психології Львівського національного університету імені Івана Франка та практикуючі психологи Львівської області (7 викладачів та 1 практикуючий психолог). Експерти заповнювали опитувальники за досліджуваного з високим і з низьким рівнем аутизму. Відмінності в середніх значеннях виявилися достовірно відмінними на рівні  $p < 0,001$ , що свідчить про надійність методик за критерієм конструктної валідності.

Для валідації методик також було використано оцінку критеріальної валідності, що визначалася методом порівняння контрастних груп. У якості критерію виступали відмінності між групами умовно здорових дітей і групами дітей з аутистичними проявами (56 осіб). Достовірність відмінностей визначалася за допомогою *t*-критерію Стюдента. Результати порівняльного аналізу засвідчили, що умовно здорові діти мають статистично значущі вищі показники за всіма шкалами методик.

*Дискримінативність.* Для визначення дискримінативності завдань використовувався коефіцієнт кореляції кожного завдання із загальним балом методик. Відповідно, коефіцієнт кореляції Пірсона результуючого показника методики «Шкала оцінювання дитячого аутизму» з кожним із завдань лежить у межах від  $r = 0,486^{**}$  до  $r = 0,815^{**}$ , а методики «Психолого-освітній профіль» – у межах від  $r = 0,522^{**}$  до  $r = 0,848^{**}$  на рівні високої статистичної значущості  $p \leq 0,01$ .

*Стандартизація.* Розрахунок нормативних показників проводився на вибірці з 58 дітей. Для методики «Шкала оцінювання дитячого аутизму» встановлено, що показник від 15 до 30 балів свідчить про відсутність аутизму, від 30 до 37 балів – про легкий / помірний ступінь аутизму, від 37 до 60 балів – про важкий аутизм.

Отже, україномовні версії методик «Шкала оцінювання дитячого аутизму» та «Психолого-освітній профіль»

характеризуються високими психометричними показниками (валідністю та надійністю), що дає підстави використовувати їх для діагностики дітей з аутизмом.

*Рекомендації щодо вибору діагностичних методик дослідження дітей із різним ступенем аутизму.*

Нами проаналізовано діагностичні методики, які застосовуються для визначення психофізичних характеристик дітей із РСА. Застосування тієї чи іншої діагностичної методики вимагає досить тривалого часу дослідження, що не завжди легко здійснити у випадку з дітьми з РСА (наприклад, дитина може концентрувати увагу лише 10–15 хв, що свідчить про необхідність пролонгованого дослідження тривалістю до 3–4 днів). Натомість нормативні документи (наприклад, лист МОН України від 26.07.2012 № 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання») визначають регламентовані рамки роботи з дитиною. Особливо це стосується Положення про ПМПК, на засіданні якої визначаються освітні можливості дитини (тривалість однієї консультації – до 40 хв). Тобто, необхідно оптимізувати процедуру діагностики, залучаючи при цьому всі наявні ресурси – державних і приватних надавачів послуг, у т. ч. ресурси громадських організацій.

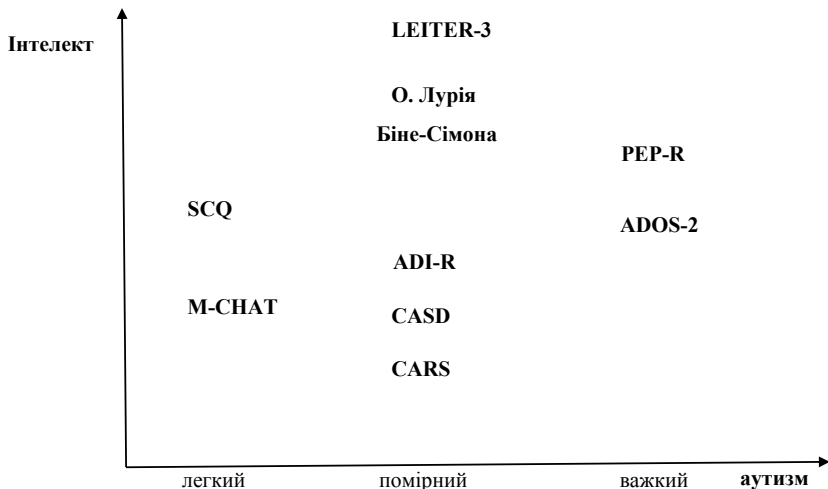
Із точки зору вибору діагностичних методик, серед існуючого спектра методик необхідно керуватися результатами проведеного аналізу, проілюстрованими на рис. 1.

Як бачимо з рис. 1, залежно від ступеня аутизму можна рекомендувати такі методики:

– *для легкого ступеня аутизму* – методика M-CHAT і скринінгова діагностична методика SCQ, призначені для проведення скринінгу дітей віком 1,5–3 роки та визначення групи ризику захворювання аутистичного спектра;

– *для помірного ступеня аутизму* – методики CARS, CASD, ADI-R – для визначення основних характеристик дітей із РСА;

– для важкого ступеня аутизму – методика ADOS-2 для встановлення медичного діагнозу, методика PEP-R – для визначення психоосвітнього профілю дітей із РСА.



**Рис. 1.** Рекомендації щодо вибору діагностичних методик залежно від ступеня аутизму, рівня інтелектуального розвитку та наявності невербального мовлення у дітей із РСА

Із точки зору майбутньої корекції порушень розвитку дітей із РСА у спеціальній та інклюзивній школі, найефективнішою є методика PEP-R.

Разом із тим, серед дітей із РСА досить поширеним явищем є слабо виражене або відсутнє мовлення, що ускладнює діагностику та моніторинг за вищенаведеними методиками. У цьому випадку досить ефективною є методика LEITER-3 (*тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей*) [Roid, 1997: 153].

Отже, методики вивчення розумового розвитку, LEITER-3 та нейропсихологічне дослідження можна ефективно застосовувати для визначення рівня розумового розвитку дітей із РСА.



Щодо визначення рівня інтелектуального розвитку в немовних дітей із РСА передбачається можливість використання методики LEITER-3.

Методика LEITER-3 була розроблена Расселом Лейтером для вікової категорії від 2 до 18 років. Метою цієї методики є визначення коефіцієнта G (або загального інтелекту) шляхом аналізу зорово-рухової активності дитини. Застосування цієї методики не передбачає словесної інструкції.

Отже, методика LEITER-3 може вимірювати інтелект різних вікових, культурних і економічних груп, а також осіб із порушеннями мовлення, глухих дітей та інших дітей з особливими потребами. Ця методика містить 54 пункти, які розбиті на чотири категорії для кожного віку, починаючи від 2-х до 10-річного віку. Завдяки цьому кожен елемент відповідає психологічному віку дитини – 3 місяці. Крім того, є ще дві категорії для кожної вікової групи від 11 до 18 років, де кожен елемент відповідає психологічному віку дитини – 6 місяців.

Елементи випробувань упорядковані й організовані відповідно до ступеня їх складності. Хоча всі елементи ґрунтуються на продуктивності виконання завдань, проте вони мають різний зміст, включаючи виявлення подібних кольорів, сортування деталей, колір і відповідність форми, упорядкування кола, виявлення та розпізнавання міміки, таким чином виявляючи вікові відмінності, просторові відносини, ідентифікуючи подібні аспекти, ланцюжки і класифікації тварин відповідно до їх проживання. Елементи, призначені для дітей молодшого віку, – прості. Ця простота забезпечує можливість навчання для дитини і налагодження з нею хороших стосунків. Отже, вся методика побудована, як гра для дитини.

При підрахунку балів, що відповідають позитивному вирішенню дитиною проблемних ситуацій, обчислюється базовий вік дитини. Отримане число показує рівень інтелектуального розвитку дитини.

Для визначення валідності діагностичної методики LEITER-3 проведемо порівняльний аналіз результатів, отриманих за методиками А. Біне – Т. Сімона та LEITER-3. Для дослідження було обрано 56 дітей із дошкільних навчальних закладів і середньої школи (діти віком від 3 до 5 років – 18, діти віком від 6 до 16 років – 36).

Для перевірки відповідності методик використовували показник альфа-Кронбаха. Результати проведених досліджень представлено у табл. 3.

**Таблиця 3.** Результати співставлення методик LEITER-3 та методика визначення розумового розвитку за критерієм альфа Кронбаха

Психологічний вік дітей	Показник альфа Кронбаха
2 роки 1 місяць – 4 роки 5 місяців	0,75
4 роки 6 місяців – 6 років 9 місяців	0,83

Отже, результати табл. 3 показали непогану збіжність результатів обстеження дітей із РСА за обома методиками, що вказує на валідність застосування методики LEITER-3 для діагностики аутичних дітей.

### Висновки

На основі проведених досліджень 56 дітей із розладами спектра аутизму (діти віком від 3 до 5 років – 18, діти віком від 6 до 16 років – 38) м. Львова, м. Полтави, м. Києва та м. Кривого Рогу отримані такі результати:

1. Визначено комплекс діагностичних методик, які дають змогу оптимізувати діагностику дітей із РСА: М-СНАТ, скринінгова діагностична методика SCQ – для проведення скринінгу дітей віком 1,5–3 роки та визначення групи ризику захворювання аутистичного спектра; методики CARS, CASD, ADI-R – для визначення основних характеристик дітей із РСА; методики Біне – Сімона, LEITER-3, О.Р. Лурія – для визначення рівня розумового розвитку;

методика РЕР-R – для визначення психоосвітнього профілю дітей із РСА.

2. Проведено порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних діагностичних методик для здійснення психолого-педагогічної діагностики дітей із РСА; зокрема, перевірено критерії валідності методик LEITER-3 та Біне – Сімона для визначення рівня інтелекту в аутичних дітей.

### Література

- Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
- Островська К.О., Рибак Ю.В, Мельник У.Р. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання. Львів : «Тріада плюс», 2009. 188 с.
- Сайко Х.Я. Психологічні особливості педагогів з різним рівнем ставлення до залучення аутичних дітей в загальноосвітні школи. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 395–399.
- Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра. Київ : Знання, 2013. 60 с.
- Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей. Київ : Знання, 2009. 386 с.
- Cohen, S., Bleiweiss, J., Mouzakitis, A., & Fahim, D. (2012). Strategies for Supporting the Inclusion of Young Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Inclusive Education*, 8 (1), 1–7.
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 97–114.
- Filipek, P.A., & Baranek, G.T. (2000). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 439–484.
- Gavalda, J.M., Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072–4076.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, M., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (4), 347–362.
- Martsenkovsky, I., Bikshaieva, Ia., Vashenko, O., & Kazakova, S. (2011). Efficacy of special early behavioral intervention (SEBI) in toddlers with autism spectrum disorders (ASD)]. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20, 145.

- Ostrowska, K.O. (2013). Peculiarities of social competence in children with different autistic levels]. *Journal of Education, Culture and Society*, 1, 133–147.
- Roid, G.H., & Miller, L.J. (1997). *Leiter International Performance Scale-Revised*. Examiners Manual Wood Dale, IL: Stoelting Co.

## References

- Ostrowska, K.O. (2012). *Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom [Fundamentals of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism]*. Lviv : «Triada plus» [in Ukrainian].
- Ostrowska, K.O., Rybak, Yu.V, & Melnyk, U.R. (2009). *Sotsialnyi suprovit ditei z autyzmom pid chas navchannia [Social support for children with autism during study]*. Lviv : «Triada plus» [in Ukrainian].
- Sajko, H.Y. (2013). *Psychologichni osoblyvosti pedahohiv z riznym rivnem stavlennia do zaluchennia autychnykh ditei v zahalnoosvitni shkoly [Psychological Peculiarities of Teachers with Different Levels of Attitude to Attracting Autistic Children to Comprehensive Schools]. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 23, 395–399 [in Ukrainian].
- Skrypnyk, T.V. (2013). *Standarty psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z rozladamy autychnoho spektra [Standards of psychological and pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders]*. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].
- Shulzhenko, D.I. (2009). *Osnovy psykholohichnoi korektsii autychnykh porushen u ditei [Fundamentals of psychological correction of autistic disorders in children]*. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].
- Cohen, S., Bleiweiss, J., Mouzakitis, A., & Fahim, D. (2012). Strategies for Supporting the Inclusion of Young Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Inclusive Education*, 8 (1), 1–7.
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 97–114.
- Filipek, P.A., & Baranek, G.T. (2000). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 439–484.
- Gavalda, J.M., Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072–4076.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, M., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (4), 347–362.

- Martsenkovsky, I., Bikshaieva, Ia., Vashenko, O., & Kazakova, S. (2011). Efficacy of special early behavioral intervention (SEBI) in toddlers with autism spectrum disorders (ASD)]. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20, 145.
- Ostrovska, K.O. (2013). Peculiarities of social competence in children with different autistic levels]. *Journal of Education, Culture and Society*, 1, 133–147.
- Roid, G.H., & Miller, L.J. (1997). Leiter International Performance Scale-Revised. *Examiners Manual Wood Dale, IL: Stoelting Co.*

## АНОТАЦІЯ

У статті проведено апробацію комплексу психодіагностичних методик для визначення ступеня аутизму та соціальних компетентностей дітей зі спектром аутистичних порушень (РСА). Загальна кількість дітей із РСА, які склали вибірку для адаптації методик, становила 56 осіб, серед яких 18 дітей віком від 3 до 5 років і 38 дітей віком від 6 до 16 років. Для аналізу кількісних результатів дослідження застосовано математично-статистичні методи обробки з використанням програмного пакету STATISTICA-8.0: порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента, кластерний, дискримінантний і кореляційний аналізи. На основі проведеного кореляційного та дискримінантного аналізу визначено діагностичні методики, які доцільно використовувати для первинної та поглибленої діагностики дітей як підґрунтя розроблення навчальних і розвивальних програм в інклюзивному просторі. Залежно від ступеня аутизму можна рекомендувати такі методики: для легкого ступеня аутизму – методика M-CHAT і скринінгова діагностична методика SCQ, призначені для проведення скринінгу дітей віком 1,5–3 роки та визначення групи ризику захворювання аутистичного спектра; для помірного ступеня аутизму – методики CARS, CASD, ADI-R – для визначення основних характеристик дітей із РСА; для важкого ступеня аутизму – методика ADOS-2 для встановлення медичного діагнозу, методика PEP-R – для визначення психоосвітнього профілю дітей із РСА. Для дітей із РСА зі слабо вираженим або відсутнім мовленням перевірено можливість використання тесту невербального інтелекту та когнітивних здібностей LEITER-3. Визначено валідність діагностичної методики LEITER-3, проведено порівняльний аналіз результатів, отриманих за методикою LEITER-3. Для перевірки відповідності методик використовували критерій альфа Кронбаха. Установлено, що методики LEITER-3 та нейропсихологічне дослідження за О. Лурія можна ефективно застосовувати для визначення рівня розумового розвитку дітей із

*РСА. Діагностичні методика покладені в основу створення профілю розвитку дитини, надання рекомендацій щодо подальшої корекційної роботи і визначення освітньо-реабілітаційного маршруту дитини.*

*Виявлено комплекс діагностичних методик, які дають змогу оптимізувати діагностику дітей із РСА: М-CHAT, скринінгова діагностична методика SCQ – для проведення скринінгу дітей віком 1,5–3 роки та визначення групи ризику захворювання аутистичного спектра; методики CARS, CASD, ADI-R – для визначення основних характеристик дітей із РСА; методики LEITER-3, О.Р. Лурія – для визначення рівня розумового розвитку; методика PEP-R – для визначення психоосвітнього профілю дітей із РСА.*

*Проведено порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних діагностичних методик для здійснення психолого-педагогічної діагностики дітей із РСА; зокрема, перевірено критерії валідності методики LEITER-3 та Біне – Сімона для визначення рівня інтелекту в аутичних дітей.*

**Ключові слова:** *діагностика, компетентності, діти, розлади спектра аутизму, інклюзивна освіта.*

**Островская Катерина, Островский Игорь, Лобода Виктория. Основы психолого-педагогической диагностики детей с расстройствами спектра аутизма**

#### **АННОТАЦИЯ**

*В статье проведена апробация комплекса психодиагностических методик для определения степени аутизма и социальных компетенций детей со спектром аутистических нарушений (РСА). Общее количество детей с РСА, составивших выборку для адаптации методик, составляло 56 человек, среди которых 18 детей в возрасте от 3 до 5 лет и 38 детей в возрасте от 6 до 16 лет. Для анализа количественных результатов исследования применены математически-статистические методы обработки с использованием программного пакета STATISTICA-8.0: сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, кластерный, дискриминантный и корреляционный анализы. На основе проведенного корреляционного и дискриминантного анализа определены диагностические методики, которые целесообразно использовать для первичной и углубленной диагностики детей как основание разработки учебных и развивающих программ в инклюзивном пространстве. В зависимости от степени аутизма можно рекомендовать следующие методики: для легкой степени аутизма – методика M-Chat и скрининг*

говая диагностическая методика SCQ, предназначенные для проведения скрининга детей 1,5–3 лет и определения группы риска заболевания аутистического спектра; для средней степени аутизма – методики Cars, CASD, ADI-R – для определения основных характеристик детей с РСА; для тяжелой степени аутизма – методика ADOS-2 для определения медицинского диагноза, методика PEP-R – для определения психообразовательного профиля детей с РСА. Для детей с РСА со слабо выраженной или отсутствующей речью проверено возможность использования теста невербального интеллекта и когнитивных способностей LEITER-3. Определена валидность диагностической методики LEITER-3, проведен сравнительный анализ результатов, полученных по методикам LEITER-3. Для проверки соответствия методик использовались критерии альфа Кронбаха. Установлено, что методики LEITER-3 и нейропсихологическое исследование по А. Лурия можно эффективно применять для определения уровня умственного развития детей с РСА. Диагностические методики положены в основу создания профиля развития ребенка, предоставления рекомендаций по дальнейшей коррекционной работе и определения образовательно-реабилитационно-го маршрута ребенка.

Выявлен комплекс диагностических методик, которые позволяют оптимизировать диагностику детей с РСА: M-Chat, скрининговая диагностическая методика SCQ – для проведения скрининга детей 1,5–3 лет и определения группы риска заболевания аутистического спектра; методики Cars, CASD, ADI-R – для определения основных характеристик детей с РСА; методики LEITER-3, О.П. Лурия – для определения уровня умственного развития; методика PEP-R – для определения психообразовательного профиля детей с РСА.

Проведен сравнительный анализ зарубежных и отечественных диагностических методик для осуществления психолого-педагогической диагностики детей с РСА; в частности, проверено критерии валидности методики LEITER-3 и Бине – Симона для определения уровня интеллекта у аутичных детей.

**Ключевые слова:** диагностика, компетентности, дети, расстройства спектра аутизма, инклюзивное образование.



## Dialogical Position of Psychology Students

### Діалогічна позиція студентів-психологів

Mykola Papucha

Dr. in Psychology, Professor

Микола Папуча

доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [nikolay.papucha@gmail.com](mailto:nikolay.papucha@gmail.com)

[orcid.org/0000-0001-5264-3241](https://orcid.org/0000-0001-5264-3241)

Researcher ID: S-1087-2018

*Nizhyn Mykola Gogol State  
University, Ukraine  
2, Hrafska street, Nizhyn,  
Chernigiv region, 16600*

*Ніжинський державний  
університет імені Миколи  
Гоголя, Україна  
вул. Графська, 2, м. Ніжин,  
Чернігівська обл., 16600*

*Original manuscript received June 04, 2018  
Revised manuscript accepted October 16, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The phenomenon of dialogism and dialogic position of psychologist is analyzed in the article. Dialogic position is studied as a special position, the maintenance of which is determined by aspiration of a human being to co-operate with a subject, to express one's own emotional experience and to hear personal information in return. It is proved that dialogic intention will recommence (regenerate) only in reply to «meeting» with a world of other consciousness, being mediated by dialogic intercourse. Peculiarities of dialogic position's forming among subjects of educational-professional activities, namely university students, intending to become practicing psychologists, are analyzed in the article. Psycho-diagnostic procedure is suggested to expose manifestation levels of dialogic position. The diagnostic procedure, focused to design special conditions which respondents would consider as a situation of dialogic intercourse, was modelled. Three projective diagnostic procedures, identical for all groups, were conducted: the group of students received a task to describe*



*a human portrait as imaginary possible communication partner, then to ask this «partner» a few questions, to describe themselves «as though from the eyes of this man». Three levels of dialogism were allocated among psychology students – low, middle and high. The results of the conducted research testify to very low level of development of dialogic intentions among future practicing psychology students. At the same time, it seems interesting that this index is definitely more expressed among students with medical speciality and those university students, who study practical psychology as their additional speciality. It is possible to make a hypothesis, that dialogic intention is a quality of personality, but it is formed in early ontogenesis and further remains unchanged. It is possible to presume dialogic position when students' descriptions of imaginary partners progress beyond and above just external bodily image, including their reflections about personal peculiarities of the imaginary character, events and milestones of his/her biography and so on.*

**Key words:** dialogism, dialogic position, psychologist, projective methodology, subject.

## Вступ

У межах феномену діалогізму особливу цікавість викликає явище, яке поки що має умовну назву «діалогічна позиція». Попередній аналіз засвідчує, що діалог може вести лише людина, яка знаходиться в певній особистісній позиції (цей термін ми розуміємо в контексті розуміння Л.І. Божович «внутрішньої позиції» особистості. «Внутрішня позиція, – пише вона, – є система потреб і прагнень дитини, яка опосередковує впливи зовнішнього середовища, перетворюється безпосередньою рушійною силою розвитку нових психічних якостей» (Божович, 1968: 179)). Так чи інакше, але наявність внутрішньої позиції передбачає наявність особистості, а отже, обов'язково – суб'єкта певної діяльності. Тому якщо серйозно говорити про діалогічну позицію, її слід розглядати в контексті конкретної активності суб'єкта (тобто, активності, власне, діяльнісної, спрямованої на задоволення цілком реальної потреби через отримання продукту). Співвідношення понять «суб'єкт» і «діалогізм» не видається таким уже простим і логічно струнким. Адже в деяких параметрах діалогізм

може «послаблювати» позицію суб'єкта, наприклад, роблячи його відкритим, а отже, беззбройно-чутливим, що, в свою чергу, може загрожувати цілісності та стійкості суб'єкта. Водночас, із суто діалектичної точки зору, необхідно констатувати, що сам суб'єкт є твором діалогічних позицій людей, які його оточують і з ним взаємодіють. Іноді останнє видно дуже яскраво: якщо замислитись над тим, чому дуже великий відсоток учнів так і не стає суб'єктом учіння, відповідь знаходиться легко: тому що вчителі не мають діалогічної позиції, не «огортають» нею дитину, і суб'єкт не формується. Більше того, сучасні дані (Балл, 2006; Штепа, 2018; Dafermos, 2018) засвідчують, що доволі часто педагоги підмінюють діалогізм маніпулюванням, штучно, жорстко і спеціально руйнуючи будь-які прояви суб'єктності дітей, так би мовити, «в зародку».

Важливим, неоднорідним і складним є специфічний діалогізм суб'єктної діяльності. Діалогізм вельми активно вивчається в сучасній психології, і встановлені численні його характеристики та прояви дають змогу вже зараз визначитися концептуально – мова йде про особливу позицію, зміст якої визначається прагненням людини взаємодіяти із суб'єктом, висловити йому свої переживання і почути у відповідь особистісну інформацію. Діалогізм – це дещо протилежне дискусії, боротьбі точок зору, наполяганню тощо. Така позиція передбачає відкритість і сміливість, високу конгруентність. У професійній діяльності діалогізм, у такому його розумінні, є, безперечно, необхідною рисою, але існує ще один прояв, особливо важливий – те, що можна назвати «внутрішнім діалогом». Згадуваний уже неодноразово діалог ідей можна розуміти в сенсі особливого вибору в проблемній ситуації, що відбувається не за логікою «боротьби мотивів», а шляхом вдумливо-спорідненого самовизначення.

Проблемами діалогічності в психології займався Г.О. Балл (2006). Діалогічністю в структурі інтенціонального самоздійснення цікавилася О.С. Штепа (2018). Осмис-

ленням діалогу в межах теорії Виготського займався М. Дафермос (Dafermos, 2018). Різні автори пробували співвіднести діалогізм із вдячністю та просоціальною поведінкою (Armenta, Knight, Carlo, & Jacobson, 2010; Pakaslahti, Karjalainen, & Keltikangas-Järvinen, 2002; Tsang, 2006).

У вітчизняній психологічній літературі проблемі особистості практичного психолога приділяється підвищена увага. Так, у фундаментальній роботі «Основи практичної психології» цьому питанню присвячено цілий розділ. Провідні українські вчені, Н.В. Чепелева та В.Г. Панок, приходять до висновку: «найважливіші особистісні якості, що забезпечують ефективність психологічної роботи – це, передусім, жвавий інтерес до людей, бажання допомогти їм у складних ситуаціях, добре розвинені емпатія та інтуїція» (Панок, 340: 232). Здається, тут необхідне принаймні одне суттєве доповнення. Мова йде про відповідальність, пов'язану з прямим і проникаючим впливом на психіку іншої особистості. Вплив є завжди: і тоді, коли психолог вивчає пацієнта, і коли він займається просвітницькою і профілактичною діяльністю. Про консультативну і корекційну роботу годі й говорити. Відповідальність має бути абсолютною, навіть, якщо хочете, догматичною й жорсткою (як у медицині). Вплив приваблює, особливо – «красиве» слово «корекція». Мабуть, це природне бажання людини – вплинути на найскладніше й найпотаємніше і відчутти, як воно тобі підкоряється. Але мова йде про людину. Право впливу, гуманізм цілей, передбачення результату, страх помилки. Це, на наш погляд, постійно повинно супроводжувати практичного психолога, а також того, хто хоче ним стати. Є сенс, мабуть, говорити про своєрідну готовність фахівця до здійснення психологічного впливу. І вона залежить далеко не тільки від наявності спеціальних знань і умінь, хоча вони, безперечно, необхідні. Ключовим тут є спосіб ставлення до іншої людини, актуальність її як безперечної, виняткової і самодостатньої цінності та відчуття того, що лише вона сама може розпорядитися власним

життям. Це, в свою чергу, зумовлюється здатністю бачити за зовнішніми ознаками, паспортними даними та психологічними параметрами життєві колізії, переживати шлях особистості, її принципову незавершеність і невичерпність. Фактично, мова йде про особливу базисну структуру особистості, яку О.Ф. Копйов вдало назвав *діалогічною позицією психолога* (Копьев, 1990).

**Мета статті** – розглянути особливості формування діалогічної позиції у суб'єктів учбово-професійної діяльності – студентів ЗВО, майбутніх практичних психологів.

### **Завдання статті**

1. Теоретичний аналіз проблеми діалогізму в співвідношенні з професійною діяльністю психолога.
2. Емпіричне дослідження рівнів розвитку діалогічної позиції у студентів-психологів.

### **Методи та методики дослідження**

Важливість діалогічної стратегії психологічного впливу, необхідність її формування у майбутніх фахівців-психологів робить актуальним завдання експериментально-психологічного дослідження цього феномену. Однак, виявляється, що для розробки експериментальних планів (діагностичних і формуючих) явно недостатньо існуючих гіпотетичних конструктів. У теоретичних роботах усе ще відчувається інтуїтивність розуміння авторами ключових ідей М.М. Бахтіна (Бахтин, 1979), Л.С. Виготського та М. Бубера (Бубер, 1992). Що ж стосується поведінкового аспекту, то тут діалогом вважається і «гра» у відповіді-запитання, і дискусія, і переконання-умовляння, і... взагалі мало не будь-яка розмова. Ми не можемо тут ретельно аналізувати теоретичні конструкції класиків діалогічного підходу, але зобов'язані викласти ті основні положення, на ґрунті яких було побудоване наше експериментальне дослідження діалогічної позиції майбутніх практичних психологів. І М.М. Бахтін (Бахтин, 1979), і М. Бубер (Бу-

бер, 1992) підкреслюють, що діалог є певною загально-людською й обов'язковою реальністю життя особистості. «Світ для людини, – пише М. Бубер, – двоїстий відповідно до двоїстості її позиції. Позиція людини двоїста відповідно до двоїстості основних слів, які вона може промовляти... Тим самим «Я» людини також двоїсте» (Бубер, 1992: 294). І взагалі, «Я» людини як таке не існує, воно являє собою постійний *діалог* між двома способами відношення (способами існування): Я-ВОНО – спосіб відсторонений, прагматично-пізнавальний і Я-ТИ – спосіб суто людський, гуманістичний, душевно-духовний. Подальший цікавий і абсолютно неперевершений аналіз Бубера дає змогу виявити дуже багато особливостей цього внутрішнього діалогу. Головне ж полягає в тому, що таким самим є і власне зовнішнє життя особистості, сфера її існування та діяльності. Діалогічність рівноцінних, однаково необхідних і, водночас, принципово різних площин життя, за Бубером, є необхідною умовою повноцінного існування людини. Поглинання її однією зі сфер, власне відношенням (Я-ТИ), або пізнанням-прагматизмом (Я-ВОНО) – ось що робить людину деформованою і нещасною. Спеціально підкреслюється важливість співіснування і діалогу саме обох сфер, оскільки довге і вперте перебування у сфері взаємовідношення Я-ТИ є виснажливим і непосильним, так само, як переважання площини Я-ВОНО спрощує, нівелює і взагалі знецінює внутрішній світ особистості. Найдраматичніші й найглибші колізії відбуваються, згідно Бубера, у точках доторкання цих сфер, які отримали назву «зустріч» і являють собою власне те, що ми називаємо діалогом. Порушення діалогічності «зовнішнього» життя людини призводить до негараздів у її внутрішньому світі, та навпаки.

Саме з філософії М. Бубера випливає розуміння сутнісної проблеми і головного завдання психолога: треба допомогти людині у поновленні діалогічності, а отже – гармонійності життя особистості. Загальну відповідь на питання «як це зробити?» знаходимо у М.М. Бахтіна, в його концеп-

ції *діалогічної інтенції*. «Оволодіти внутрішньою людиною, – зазначає Бахтін, – побачити і зрозуміти її не можна, роблячи її об'єктом байдужого і нейтрального аналізу, не можна володіти нею і шляхом злиття з нею, співчуття їй. Ні, до неї можна підійти і її можна розкрити – точніше, допомогти їй самій розкритися – лише шляхом спілкування з нею діалогічно» (Бахтин, 1979: 293). Але людина (і це тут найсуттєвіше) повинна сама захотіти цього діалогу, тобто в неї має існувати особлива потреба, яка і є діалогічною інтенцією. Її реалізація і є дійсний розвиток людини, «яка є такою істотою, виникнення якої безперервно поновлюється, – вважає М.К. Мамардашвілі, – з кожним індивідуально і в кожному індивідумі» (Мамардашвили, 1990: 58).

Ми оминемо тут довгий і захоплюючий шлях перекладу поглядів цих визначних філософів на мову психології, зазначивши в дужках, що ця справа чекає своїх дослідників і повинна бути зроблена, оскільки, як нам здається, на виході має з'явитися психологічна теорія набагато цікавіша, глибша і різнобарвніша, ніж теорія К. Роджерса, який, віддамо йому належне, першим реалізував на практиці не положення згаданих філософів (схоже, він про них не дуже й знав), а геніальну інтуїцію особистості – гуманіста до самих своїх підвалин. Утім, коли М.М. Бахтін говорить, що не емпатія і прийняття розкриє людину, а винятково її власна особистісна діалогічна інтенція, стає зрозуміло, наскільки він глибший за К. Роджерса і всю гуманістичну психологію.

Діалогічна інтенція завжди і від початку є у кожної людини, що зрозуміло з філософії М. Бубера. Водночас ми повинні погодитися з О.Ф. Копйовим, що «для дуже багатьох клієнтів головною *проблемою* в ситуації психологічного консультування виявляється саме *відсутність* діалогічної інтенції» (Копьев, 1990: 21). Практична робота з ними визначає як основну задачу психолога викликання її у клієнта. Зрозуміло, що ні імперативність, ні маніпулювання тут зовсім ні до чого. Діалогічна інтенція пацієнта

відновиться (відродиться) лише у *відповідь* на «зустріч» зі світом іншої свідомості, опосередковану діалогічним спілкуванням. Лише така зустріч з іншою, цікавою і зацікавленою недирективною (К. Роджерс) інтенцією, є єдиною і сутнісною вимогою ефективної психотерапії. Що повинен уміти робити психолог для того, щоб це сталося і зустріч відбулася? Або, іншими словами, що включає в себе діалогічна позиція психолога? Нам здається, вона має три основні складові: по-перше, здатність і прагнення сприймати іншого як цінного і рівноцінного партнера для зустрічі, тобто – партнера по діалогу; по-друге, рефлексивне управління власною внутрішньою діалогічністю; по-третє, володіння технікою ведення діалогу і викликання діалогічної інтенції співрозмовника. Нас зараз цікавить перша складова, оскільки її наявність є необхідним підґрунтям професійного становлення практичного психолога. Сама по собі здатність, про яку йдеться, не є власне професійною якістю людини, проте вона є необхідною властивістю того, хто хоче займатися практичною психологією.

З іншого боку, безумовним є й те, що упродовж професійної підготовки вона розвивається і переходить в інший стан, перетворюючись на дійсно ключову характеристику фахівця-психолога. Але це не відбувається на порожньому місці. Неважко зрозуміти, що йдеться про діалогічну інтенцію самого психолога, або того, хто хоче ним стати. Її ми і досліджували в спеціальному діагностичному експерименті. Відмова від неекспериментальних технік пов'язана з тим, що вони не дають змоги надійно і достовірно виявити і дослідити цю структуру. Спостереження виключаються через тендітність і інтимність ситуації діалогу, яка в будь-якому разі порушується самою присутністю спостерігача. Крім того, за допомогою цього методу не можна встановити особливості процесу сприймання співрозмовника, та й узагалі виразно говорити про діалог, який насправді може бути прихованою маніпуляцією. «Розмовні» методи (бесіда, інтерв'ю) є неадекватними в зв'язку з тим, що вони пе-



редбачають численні комунікативні й статусні бар'єри, які або не дозволяють виникнути діалогу, або руйнують його. Ми передбачали, що лише методики проєктивного типу дадуть змогу досягти мети: встановити наявність і психологічні особливості діалогічної інтенції студента.

Сутність діагностичної процедури полягала у моделюванні спеціальних умов, які досліджуваний міг би розглянути як ситуацію діалогічного спілкування. Ця здатність виступила також першим психологічним параметром діалогічної інтенції. Ми виходили з того загального положення О.Ю. Артем'євої, що в умовах проєктивного (тобто, невизначеного і неструктурованого) експерименту сприймання досліджуваним об'єкта або ситуації залежить більше від особистісного ставлення до них індивіда, а не від них самих по собі (Артем'єва, 1980). Тому створювались ситуації та пред'являлись об'єкти, які лише потенційно можна було сприймати як діалогічні. Фіксувалися усні й письмові висловлювання досліджуваних, подальший контент-аналіз яких мав виявити психологічні показники діалогічної інтенції.

Основну групу досліджуваних склали студенти II курсу спеціальності «Соціальна педагогіка і практична психологія» (48 осіб). Результати, отримані в цій групі, порівнювались з результатами дослідження в трьох інших групах: студенти-педагоги непсихологічних спеціальностей; студенти, які вивчають практичну психологію як додаткову спеціальність; студенти медичного училища, які не мали стосунку до психології (навіть ще не вивчали її як навчальну дисципліну). Було проведено три проєктивні діагностичні процедури, однакові для всіх груп. Зупинимось далі на їхньому описі й аналізі результатів.

Група студентів отримувала завдання описати зображення людини на портреті як уявного можливого партнера по спілкуванню, поставити кілька запитань цьому «партнерові». Потім вони мали описати себе «ніби очима цієї людини». (Експонувався «Автопортрет» В. Ван Гога, 1888 р.).



Обрана картина, на наш погляд, стимулює діалогічну інтенцію, оскільки сам персонаж і художня техніка є дуже виразними, незвичними і такими, що пробуджують уяву. Каталізатором діалогічної інтенції мало бути і завдання, пов'язане з запитаннями до зображеної людини. Разом із тим, завдання «описати людину» є, на наш погляд, достатньо невизначеним і неструктурованим, щоб віднести його до проєктивних методик. Завдання виконувалось письмово.

У процесі контент-аналізу в пілотних дослідженнях, які обов'язково доповнювалися процедурами співбесіди й експертними оцінками, було встановлено, що про наявність діалогічної інтенції говорять висловлювання досліджуваних, що виходять за суто зовнішні характеристики, включають в себе роздуми про особистісні властивості персонажа, особливості його життєвого шляху. Крім того, важливим показником є запитання: їхня кількість, зміст, широта. Результати нашого дослідження засвідчують, що діалогічна інтенція – рідкісне явище у студентів (будемо тут аналізувати основну групу, тобто майбутніх практичних психологів, і лише порівнювати її результати з іншими). Ми можемо говорити про три рівні розвитку діалогічної інтенції у наших досліджуваних.

*Перший рівень* – найменш розвинений і найчисленніший (63% досліджуваних). Характерна велика психологічна дистанція, відсутність дійсного інтересу до уявного співрозмовника, або й острах контакту (в усякому разі – явне його небажання). Увага звертається винятково на зовнішні риси й особливості одягу. Ніяких гіпотез і уявлень в напрямі внутрішнього світу особистості не висувається. Стиль опису суто протокольний, фрази короткі, окремі. Кількість слів невелика, що говорить про неувагу до нюансів і окремих рис. Перед досліджуваним не те що «незавершена і нескінченна душа людини», а взагалі – лише схема, хоча, наголошуємо ще раз, твір Ван Гога визнано дуже яскравим, емоційним і дійсно живим. У цьому плані

він справедливо розглядається як культурно-історичний естетичний еталон. Досліджувані цього рівня відрізняються й тим, що вони майже не ставлять запитань уявному співрозмовникові, а якщо й ставлять, то ці запитання теж «зовнішні»: уточнення віку, професії, соціального статусу тощо. Цікаво й те, що другу частину завдання (опис себе «ніби» очима персонажа) вони виконують так само, як і першу, намагаючись описати власну зовнішність, ніби дивляться в дзеркало.

*Другий рівень* (22,7% досліджуваних) характеризується тим, що, поряд із відстороненістю, орієнтацією на зовнішність і власною закритістю, студенти намагаються формулювати деякі гіпотези відносно життя і властивостей зображеної людини. Змінюється стиль опису: з'являються порівняння, синоніми. Запитань досить багато, вони різні та широкі. Аналогічні й самоописи, хоча це не саме самоописи, тобто студент не може прийняти власне емпатичного завдання.

*Третій, високий рівень* розвитку діалогічної інтенції (3,7%), характеризується тим, що тексти описів більше нагадують листи до співрозмовника і є, фактично, діалогічними за сутністю. Може скластися враження, що ці досліджувані менш спостережливі, оскільки майже зовсім не звертають увагу на зовнішні риси людини. Однак уважне ознайомлення зі звітами дає підстави висловити інше припущення: вони не менш спостережливі, але їхня спостережливість інша. Не спостережливість розвідника чи детектива, а спостережливість психолога. Адже вони просто використовують зовнішні ознаки, не затримуючи на них увагу, йдуть далі – у внутрішній світ людини. Звертає на себе увагу складність, нюансованість і метафоричність текстів. Ми маємо дійсно запрошення до розмови.

Загалом, якщо порівнювати результати цієї групи з іншими групами, слід зазначити, що вони нічим не відрізняються від студентів неpsychологічної спеціальності

університету. Але дві інші групи (студенти, що вивчають практичну психологію як додаткову, і студенти медичного училища) показали результати, які досить суттєво відрізняються, хоча і по-різному. В студентів-медиків набагато менше результатів першого рівня і, навпаки, більше другого. Третій рівень (5%) залишається майже без змін. У студентів додаткової спеціальності дуже мало представлених I і II рівні й розвинений саме третій (87%). Ця різниця, на наш погляд, досить показова і наводить на певні роздуми, про які трохи згодом.

Інші дослідження дали аналогічні результати. Ми не можемо тут описувати їх докладно (цьому буде присвячена окрема робота), але зазначимо, що вони теж були порівняльними, хоча задіяні в них інші студентські групи. В одному з них студенти повинні були зробити творчий переказ мікроновели М. Коцюбинського «Самотній». Цей твір, усього на півсторінки, є неструктурованим текстом, що являє собою зріз переживань самотньої людини. Тому він розглядається як стимульний матеріал проєктивного типу. Про наявність діалогічної інтенції у досліджуваних свідчить їхнє прагнення структурувати текст таким чином, щоб у ньому «з'явився» співрозмовник, якому співчують і хочуть допомогти. Знову, як і в першому дослідженні, абсолютна більшість студентів не виявила діалогічної інтенції, довизначивши завдання як дійсно простий переказ тексту. Друга частина досліджуваних «повернула» емоційні переживання твору на себе і представила емоційні самоописи власних проблем. Лише незначна частина досліджуваних (5%) сприйняла текст як співрозмовника і спробувала у своїх відповідях вступити в уявний діалог із ним. Кореляційний аналіз результатів цих досліджень за групами (а також третього дослідження, яке являло собою модифікацію психотерапевтичного прийому інтерпретації історій-колізій) засвідчив, що співвідношення рівнів розвитку діалогічної інтенції є постійним і надійним.

## Результати та дискусії

Загалом, результати проведених досліджень свідчать про дуже низький рівень розвитку діалогічної інтенції у студентів – майбутніх практичних психологів (підкреслимо, що цей висновок ми робимо не лише на підставі даних описаних досліджень, а й використання інших діагностичних процедур). Проте цікавим є те, що цей показник набагато більше виражений у студентів медичної спеціальності та тих студентів університету, що досягають практичну психологію як додаткову спеціальність. Можна ризикнути висловити гіпотезу, що діалогічна інтенція хоч і є рисою особистості, але ж такою, що формується в ранньому онтогенезі й залишається незмінною. Швидше всього, ця психологічна структура є досить гнучкою і розвивається упродовж усього процесу життєдіяльності людини і, водночас, дуже залежить від соціальних умов цієї життєдіяльності. Ми проводили дослідження в період активного професійного становлення особистості. Крім власне індивідуальних показників, у цей час надто велику роль у становленні людини відіграють екологічні чинники: дійсні цінності та норми освітнього простору, способи навчання, поведінка й установки наставників, навіть, ритуали і звичні форми структурування часу.

Результати дослідження свідчать, що екологічні умови педагогічного навчального закладу не сприяють розвитку діалогічної інтенції студентів, про що ми, відверто кажучи, здогадувалися і раніше. Справа тут у двох речах. По-перше, педагогічний вплив, як би він не був замаскований, є процедурою винятково імперативною та маніпулятивною. За красивими словами і новими побудовами письмових наукових і білянаукових висловлювань ми маємо на просторі СНД лише кілька постатей учителів-новаторів, починаючи з В.О. Сухомлинського, які реалізовували власне діалогічну модель педагогічного впливу (до речі, ні А.С. Макаренка, ні В.Ф. Шаталова не можна відносити до цих постатей, навпаки, їхній досвід є своєрідним еталоном імперативно-ма-

ніпулятивної педагогіки в її, так би мовити, рафінованому вигляді). Уся екологія педагогічної освіти пронизана імперативністю-маніпулятивністю. Вона зумовлює формування абсолютно чітких і, на жаль, в'язких і ригідних поглядів, цінностей і способів дій. Таких, що дуже далекі від діалогічності в усіх своїх проявах. Натомість, осередок медичної освіти зовсім інший у цьому плані, його традиційність, консервативність і певна закритість у цьому випадку відіграє вельми позитивну роль: вона формує відкрито оголену, суто діалогічну позицію майбутнього спеціаліста відносно пацієнта. Щоправда, ця позиція дещо обмежена, так би мовити, соматикою, але вона є і активно виховується. Цікавими є показники студентів, які досягають практичну психологію як додаткову спеціальність. Вони тільки підтверджують те, що, як кажуть викладачі, видно неозброєним оком. До цих груп приходять студенти, які навчаються на 3-му курсі, а також ті, хто вже має вищу освіту, причому, не лише педагогічну. Ми ризикнемо припустити, що саме розвинена діалогічна інтенція приводить їх до нас. Їх не задовольняє в цьому плані педагогічна освіта, хоча, можливо, вони не можуть сформулювати цю думку, адже мова йде про дуже інтимну, часто неусвідомлювану, особистісну позицію. Ці студенти весь час перебувають у досить напруженому особистісному стані, оскільки дві позиції якось суміщаються і конкурують. Загалом, це позитивне явище, адже воно, за умови уважного ставлення викладача-психолога, сприятиме активному становленню особистості фахівця.

### **Висновки**

Результати наших досліджень підтверджують висловлені теоретичні положення про діалогічну позицію і діалогічну інтенцію. Запропоновано психодіагностичну процедуру для виявлення рівнів прояву діалогічної позиції. Виявлено три рівні розвитку діалогізму в студентів – майбутніх психологів: низький, середній і високий. Наступні завдання пов'язані з ретельнішим психологічним аналізом

цих структур, вивченням можливостей їх спрямованого формування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням «уявної» ситуації (Л.С. Виготський) як передумови зародження діалогічного спілкування та розвитку вищих психічних функцій людини.

### Література

- Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. Москва : МГУ, 1980. 126 с.
- Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. Киев : Изд-во «Основа», 2006. 408 с.
- Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва : Наука, 1979. 320 с.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
- Бубер М. Я и Ты. *Квинтэссенция. Философский альманах 1991 года*. Москва : Политиздат, 1992. С. 294–370.
- Выготский Л.С. *Полное собрание сочинений. Т. 1*. Москва, 2015. 747 с.
- Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 17–25.
- Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
- Панок В.Г., Чепелева Н.В. Професійний відбір. *Основи практичної психології*. Київ : Либідь, 1999. С. 228–236.
- Штепа О.С. Головні ідеї інтенціональної концепції особистісного самоздійснення. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. Вип. 41. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 442–461.
- Armenta, V.E., Knight, G.P., Carlo, G., & Jacobson R.P. (2010). The relation between ethnic group attachment and prosocial tendencies: The mediating role of cultural values. *European Journal of Social Psychology, 41*, 107–115.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory: A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development, 26* (2), 137–144.

Tsang, J.-A. (2006). Gratitude and prosocial behavior: An experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion*, 20 (1), 138–148.

## References

- Artemjeva, E.Ju. (1980). *Psihologija subjektivnoj semantiki [The psychology of subjective semantics]*. Moscow : MSU [in Russian].
- Ball, G.A. (2006). *Psihologija v racionumanisticheskoj perspective: Izbrannye raboty [Psychology in Rationhumanistic Perspective: Selected Works]*. Kiev : Osnova [in Russian].
- Bakhtin, M.M. (1979). *Problemy pojetiki Dostoevskogo [The problems of Dostoevsky's poetics]*. Moscow : Nauka [in Russian].
- Bozhovich, L.I. (1968). *Lichnost i ejo formirovanie v detskom vozraste [Personality and its development in childhood]*. Moscow : Prosveshchenie [in Russian].
- Buber, M. (1992). Ja i Ty [Me and You]. *Kvintjessencija. Filosofskij almanah 1991 goda – Quintessence. The philosophical almanac of 1991*, 294–370. Moscow : Politizdat [in Russian].
- Vygotskiy, L.S. (2015). *Polnoe sobranie sochinenij. T. 1 [Complete collected works. Vol. 1]*. Moscow [in Russian].
- Kopjev, A.F. (1990). Psihologicheskoe konsultirovanie: opyt dialogicheskoy interpretacii [Psychological counseling: the experience of the dialogical interpretation]. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 3, 17–25 [in Russian].
- Mamardashvili, M.K. (1990). *Kak ja ponimaju filosofiju [How I understand philosophy]*. Moscow : Progress [in Russian].
- Panok, V.G., & Chepelieva, N.V. (1999). Profesiinyi vidbir [Professional selection]. *Osnovy praktichnoi psikhologii. – The fundamentals of applied psychology*, 228–236. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Shtepa, O.S. (2018). Golovni idei intentsionalnoi kontsepcii osobystinogo samozdiisnennia [The Main Ideas of the Intentional Concept of Personality-Based Self-Realization]. *Problemy suchasnoi psikhologii : Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psikhologii imeni G.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine*, 442–461. Kamianets-Podilsky : Aksioma [in Ukrainian].
- Armenta, B.E., Knight, G.P., Carlo, G., & Jacobson R.P. (2010). The relation between ethnic group attachment and prosocial tendencies: The mediating role of cultural values. *European Journal of Social Psychology*, 41, 107–115.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory: A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd.



- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development, 26* (2), 137–144.
- Tsang, J.-A. (2006). Gratitude and prosocial behavior: An experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion, 20* (1), 138–148.

## АНОТАЦІЯ

Проаналізовано феномен діалогізму та діалогічної позиції психолога. Досліджено діалогічну позицію як особливу позицію, зміст якої визначається прагненням людини взаємодіяти із суб'єктом, висловити йому свої переживання і почути у відповідь особистісну інформацію. Доведено, що діалогічна інтенція пацієнта відновиться (відродиться) лише у відповідь на «зустріч» зі світом іншої свідомості, опосередковану діалогічним спілкуванням. Розглянуті особливості формування діалогічної позиції у суб'єктів учбово-професійної діяльності – студентів закладів вищої освіти, майбутніх практичних психологів. Запропоновано психодіагностичну процедуру для виявлення рівнів прояву діалогічної позиції. Змодельовано діагностичну процедуру, сутність якої полягає у моделюванні спеціальних умов, які досліджуваний міг би розглянути як ситуацію діалогічного спілкування. Було проведено три проєктивні діагностичні процедури, однакові для всіх груп: група студентів отримала завдання описати зображення людини на портреті як уявного можливого партнера по спілкуванню, поставити кілька запитань цьому «партнерові», потім вони мали описати себе «ніби очима цієї людини». Виявлено три рівні розвитку діалогізму в студентів – майбутніх психологів: низький, середній і високий, вивчено їх специфічні ознаки. Загалом, результати проведених досліджень свідчать про дуже низький рівень розвитку діалогічної інтенції у студентів – майбутніх практичних психологів (підкреслимо, що цей висновок ми робимо не лише на підставі даних описаних досліджень, а й використання інших діагностичних процедур). Можна ризикнути висловити гіпотезу, що діалогічна інтенція хоч і є рисою особистості, але ж такою, що формується в ранньому онтогенезі й залишається незмінною. Було встановлено, що про наявність діалогічної інтенції свідчать висловлювання досліджуваних, що виходять за суто зовнішні характеристики, включають у себе роздуми про особистісні властивості персонажа, особливості його життєвого шляху. Узагальнено результати проведених досліджень, що свідчать про дуже низький рівень розвитку діалогічної інтенції у студентів – майбутніх практичних психологів.

**Ключові слова:** діалогізм, діалогічна позиція, психолог, проєктивна методика, суб'єкт.



**Папуча Николай. Диалогическая позиция студентов-психологов****АННОТАЦИЯ**

Проанализирован феномен диалогизма и диалогической позиции психолога. Исследована диалогическая позиция как особенная позиция, содержание которой определяется стремлением человека взаимодействовать с субъектом, выразить ему свои переживания и услышать в ответ личностную информацию. Доказано, что диалогическая интенция пациента возобновится (возродится) лишь в ответ на «встречу» с миром другого сознания, опосредствованную диалогическим общением. Рассмотрены особенности формирования диалогической позиции у субъектов учебно-профессиональной деятельности – студентов ВУЗа, будущих практических психологов. Предложена психодиагностическая процедура для выявления уровней проявления диалогической позиции. Были проведены три проективные диагностические процедуры, одинаковые для всех групп: группа студентов получила задание описать изображение человека на портрете как воображаемого возможного партнера по общению, поставить несколько вопросов этому «партнеру», потом они должны были описать себя «как будто глазами этого человека». Выявлены три уровня развития диалогизма у студентов – будущих психологов: низкий, средний и высокий, изучены их специфические признаки. В целом, результаты проведенных исследований свидетельствуют об очень низком уровне развития диалогической интенции у студентов – будущих практических психологов. В то же время интересным является то, что этот показатель намного больше выражен у студентов медицинской специальности и тех студентов университета, которые изучают практическую психологию как дополнительную специальность. Выражена гипотеза о том, что диалогическая интенция хотя и является качеством личности, но таким, которое формируется в раннем онтогенезе и остается неизменной. Было установлено, что о наличии диалогической интенции говорят высказывания исследуемых, выходящие за сугубо внешние характеристики, включающие в себя размышления о личностных свойствах персонажа, особенности его жизненного пути. Обобщенные результаты проведенных исследований свидетельствуют об очень низком уровне развития диалогической интенции у студентов – будущих практических психологов.

**Ключевые слова:** диалогизм, диалогическая позиция, психолог, проективная методика, субъект.

## Ethnic Stereotypes: Factors of Formation and Their Use by Mass Media

### Етнічні стереотипи: чинники формування та їх використання засобами масової інформації

**Nataliia Semeniv**  
Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Наталія Семенів**  
кандидат психологічних  
наук, доцент

E-mail: semenivnat@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-6881-9691  
Researcher ID: T-6794-2018

*Lviv Polytechnic National  
University, Ukraine*  
12, Bandera street, Lviv,  
Ukraine, 79013

*Національний університет  
«Львівська політехніка»,  
Україна*  
вул. С. Бандери, 12, м. Львів,  
Львівська обл., 79013

*Original manuscript received June 02, 2018*  
*Revised manuscript accepted November 05, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The perspective and the actual directions of the study of ethnic stereotypes are considered in the article. The author considered the factors of influence on the formation and development of ethnic stereotypes in the plane of existence of interethnic interaction.*

*The state of development of the concept on ethnic stereotype in modern psychology is analyzed. The relationships between ethnic stereotypes and social processes and interethnic interactions are revealed. The influence of interethnic interaction on the formation of ethnic stereotypes is established.*

*In the article the ethnic stereotypes forming process is analyzed, it is related with the psychological aspects of interethnic communications asso-*

*ciated with different types of social relations in society. The perspective and the actual directions of the study of ethnic stereotypes are considered. It is indicated that the forming of ethnic stereotypes reflects the psychological aspects of interethnic communications.*

*According to the article the ethnic stereotypes are the component object in the system of interethnic relations where any single element cannot be dominant or exist in isolation from others, i.e. ethnic relations and interethnic communication are interrelated and interdependent.*

*The methodology factors are analyzed in the article; they are used by modern psychology to study the complexity, uniqueness, specificity, validity of existence of ethnic stereotypes functioning. Much attention is given to characteristic discontinuity between the theoretical description of ethnic stereotypes and their practical solutions applied in the study of ethnic relations as a field of scientific knowledge.*

*The author established the study of ethnic stereotypes as a branch of science, it is a gap between the theoretical description of the psychological phenomenon and applied practical solution.*

*The author comes to the conclusion that there is a need in the development of systems of early prediction of conflict situations and the model of the emergence and spread of conflicts. This system will effectively prevent the crisis state of interethnic relations with dangerous consequences.*

**Key words:** *ethnic stereotypes, interethnic relations, ethnic intensity.*

## Вступ

Здійснюючи міжетнічну комунікацію, люди схильні визначати своє місце та місце інших людей в окремих категоріях усередині суспільства. Навіть у міру того, як сили глобалізації зменшують традиційні межі групи, прагнення до етнічного коріння й етнічної приналежності продовжує залишатись глибоко неспокійним соціальним ландшафтом у всьому світі. «Різноманітність» або «мультикультуралізм», що реалізуються у багатьох суспільствах, стали як точками напруження та суперечок, так і причиною розчарування. Навряд чи якийсь день проходить без випадків міжетнічних конфліктів, які висвітлюються у повідомленнях ЗМІ. У США та багатьох європейських країнах спостерігається дедалі більше визнання невдалої політики «різ-

номанітності», оскільки вона не обов'язково веде етнічні групи до спільних і значущих соціальних відносин.

Серед суперечливої наукової полеміки, що стосується етнічної картини світу, можна легко не помітити реальність, яку затьмарюють голосні та жахливі заголовки новин – випадки конфліктних ситуацій на етнічному ґрунті серед простих людей із різними етнічними ознаками в місцях спільного проживання, робочих місцях, школах і коледжах, а також у міжетнічних родинях. Тому широко розповсюджена практика дослідження міжетнічних відносин на макрорівні вимагає посилення академічної уваги до постійних взаємодій між особами різних національностей на низовому рівні. Дослідження цих щоденних асоціацій і зв'язків є тією самою діяльністю, що необхідна для сприяння мирному співіснуванню та цілісності будь-якого етнічно різноманітного суспільства.

Дослідження міжетнічних взаємин, питання етнічної приналежності та міжнаціональних відносин були предметом дослідницької діяльності дослідників із соціальних дисциплін у Сполучених Штатах Америки ще з початку ХХ століття (Зіммель, 1950; Шуц, 1944; Стоункіст, 1937), а останнім часом вони значно розширились і проводяться у різних європейських країнах і за їх межами (наприклад, Asal, Findley, Piazza & Walsh, 2016; Clark & Henetz, 2012; Guelke, 2012; Koichi, 2015).

Стереотипізація як один із найважливіших механізмів соціалізації широко аналізувалася в дослідженнях О. Бодальова, Е. Еріксона, І. Кона, Дж. Міда, Г. Тарда, Г. Теджфела, А. Петровського, В. Петровського, Б. Паригіна. У контексті соціального сприйняття її розглядали Г. Андреева, Г. Келлі, М. Корнев, Г. Олпорт, Г. Старовойтова, Д. Тібо, Г. Фоманс. Етнічна свідомість була предметом вивчення в працях Ю. Бромлея, П. Гнатенка, О. Донченко, Г. Лебона, В. Павленко, Г. Солдатової, Г. Тарда, Л. Шкляра.

Упродовж тривалого часу головним інтересом соціальних психологів були етнічні стереотипи, упередження, за-

бобони, що проявлялися в міжгрупових відносинах. Починаючи з дослідження етнічних стереотипів (Katz, Braly, 1933), процес стереотипізації продовжує привертати увагу S. Khan (Khan, 2008), J. Hilton і W. von Hippel (Hilton, von Hippel, 1996), M. Karlins, T. Coffinan, G. Walters (Karlins, Coffman, Walters, 1969), C. Steele, J. Aronson (Steele, Aronson, 1995), M. Shih, T. Pittinsky, N. Ambady (Shih, Pittinsky, Ambady, 1999), Д. Мацумото (Мацумото, 2002) та багатьох інших дослідників. Проблеми процесу стереотипізації, основні функції, види стереотипів були порушені в роботі J. Hilton і W. von Hippel (Hilton, von Hippel, 1996), у якій автори по-новому розглядають етнічні стереотипи. Співвіднесення понять успіху і процесу стереотипізації цікавило S. Sue і Н. Kitano (Sue, Kitano, 1973). М. Hogg і J. Turner вивчали процес «самостереотипізації» (self-stereotyping) як ефект, що виникає в міжгруповій поведінці й супроводжується соціальною категоризацією членів цієї групи (Hogg, Turner, 1987). Основна увага приділялася прогнозуванню очікуваних відносин між групами (Jackson, Hodge, Gerard, Ingram, 1996).

У вітчизняній науковій психологічній думці етнічні стереотипи знайшли відображення у процесі розгляду різних аспектів життя суспільства. Роль етнічних стереотипів у міжкультурному оцінюванні розглядалась О.Є. Бліною (Блінова, 2017). Вплив етнічних стереотипів на рівень національної толерантності вивчався М.Л. Ларченко (Ларченко, 2011). Застосування етнічних стереотипів у сучасній рекламі досліджувалося О. Шиприкевич (Шиприкевич, 2010). Етнічні стереотипи стали об'єктом дисертаційних досліджень А.У. Арсельгова, О.А. Белової, З.Ж. Гакаєва, М.А. Зверєвої, Р.В. Бухаєва, А.В. Бочкарьової, С.В. Гладких. Дослідник О.Г. Шмиглюк досліджував особливості уявлень учасників АТО про сучасного українця (Шмиглюк, 2016).

**Мета статті** – розглянути місце та значення етнічних стереотипів у системі міжетнічної комунікації етнічної

групи в міжетнічних взаєминах, проаналізувати чинники, що впливають на формування етнічних стереотипів, і стан розробки цієї проблеми у сучасних психологічних дослідженнях.

### **Завдання статті**

1. Визначити рівень розробленості поняття «етнічний стереотип» у світовій психологічній думці.
2. Установити структуру стереотипу та визначення психологічних чинників, що впливають на формування етнічних стереотипів.
3. Визначити взаємозв'язки між стереотипами та соціальними відносинами в суспільстві, значення засобів масової інформації у формуванні стереотипів.

### **Методи та методики дослідження**

Системність дослідження визначалася підходом до вивчення етнічних стереотипів як єдиного об'єкта психологічного дослідження, розкриттям зв'язків між етнічними стереотипами та міжетнічними взаєминами, виявленням зв'язків між різними компонентами системи міжетнічних взаємин і чинниками формування етнічних стереотипів.

Метод аналізу використовувався для визначення складових етнічного стереотипу, встановлення впливу окремих чинників суспільного середовища на формування етнічного стереотипу, вплив етнічних стереотипів на складові функції спілкування між представниками різних етнічних груп.

За допомогою системного аналізу визначено завдання дослідження, об'єкт дослідження, яким є етнічні стереотипи. Визначено структуру етнічного стереотипу, об'єкти і процеси, що стосуються формування й існування етнічного стереотипу. Надалі було проаналізовано складові компоненти етнічного стереотипу, їх взаємозв'язок із міжетнічними взаєминами, сформульовано висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.

## Результати та дискусії

Термін «стереотип» виник ще у XVIII ст. У психологію він був уведений у 1922 р. американським публіцистом У. Ліппманом: «Стереотип – це прийнятий в історичній спільноті зразок сприйняття, фільтрації, інтерпретації інформації при розпізнаванні й упізнаванні навколишнього світу, заснований на попередньому соціальному досвіді» (Ліппман, 1922). Поняття «стереотип» було вивчено і доповнено в численних дослідженнях (Т. Шибутані, 1969; Д. Майерс, 2004; Д. Мацумото, 2002; R. Barker, 2003; А.А. Налчаджян, 2004; Ю. Семендяєва, 1985 та ін.).

Етностереотипи – це спрощені, схематизовані образи етнічних груп, що характеризуються високим ступенем узгодженості індивідуальних уявлень. Під етнічними стереотипами розуміють відносно стійке уявлення про моральні, розумові, фізичні якості, притаманні представникам різних етнічних спільнот.

Виокремлено два види етнічних стереотипів (Солдатова, 1998):

1) автостереотипи – це думки, судження й оцінки, що стосуються власної етнічної спільноті;

2) гетеростереотипи – сукупність оцінних суджень про інші народи, про представників певної чужої етнічної групи.

До структури етностереотипу належать такі компоненти:

– ядро, що складається із системи уявлень про зовнішність представників цієї етнічної групи, її історичне минуле, особливості способу життя, трудові навички;

– мінливі судження щодо моральних і комунікативних характеристик цієї етнічної спільноти, що тісно пов'язані з ситуаціями міжетнічних і міждержавних відносин.

*Стереотипи є соціальним явищем, а стереотипізація – це психологічний процес.* Стереотипізація є результатом категоризації соціальних об'єктів. Створюючи соціальні категорії, індивід акцентує увагу на властивостях,

за якими люди, які належать до тієї чи іншої категорії, сприймаються схожими один на одного та водночас такими, що відрізняються від інших.

Структура етнічного стереотипу є системою відносин, що відображає різноманітні типи соціальних зв'язків у суспільстві. Відповідно до думки S. Khan, для розуміння структури та змісту етнічних стереотипів необхідно брати до уваги такі процеси, як стереотипна згода або стереотипна реакція на загрозу членів певної групи (Khan, 2008). J. Hilton і W. von Hippel виокремлюють основні складові, що лежать в основі етнічних стереотипів, відзначаючи серед них вірування, характерні риси та поведінкові особливості представників певної етнічної групи (Hilton, von Hippel, 1996).

Проблема процесу стереотипізації, основні функції, види стереотипів знайшли відображення в роботі J. Hilton і W. von Hippel. M. Hogg і J. Turner вивчали процес «само-стереотипізації» (self-stereotyping) як ефект, що виникає в міжгруповій поведінці, що супроводжується соціальною категоризацією членів цієї групи (Hogg, Turner, 1987). Трикомпонентна структура етнічних стереотипів у вигляді знань, афектів і поведінки була вивчена L. Jackson, C. Hodge, D. Gerard, J. Ingram та ін. Основна увага була приділена прогнозуванню очікуваних відносин між групами (Jackson, Hodge, Gerard, Ingram, 1996).

Стереотипування – природний когнітивний процес. Він використовується психікою особистості для певного спрощення обробки інформації, в тому числі етнічної. Стереотипування стає формальним засобом обробки інформації, якщо психіка прагне до спрощення сприймання потоку щоденної інформації. Найефективнішим засобом обробки інформації, отриманої внаслідок соціальної комунікації, в тому числі етнічної, буде саме евристична обробка, а не систематична. Коли свідомість людини застосовує стереотипізацію, це зберігає когнітивну енергію (Snyder & Miene, 1994; Stephan, 1996), тобто цей психологічний засіб дає



змогу уникнути зусиль, що вимагають регулярної обробки соціальної інформації. Таким чином формуються психічні правила й образи (Chen & Chaiken, 1999; Lippmann, 1922), а також будуються стереотипи щодо інших соціальних або етнічних груп людей. На додаток до пізнавальної функції, стереотипність має свої соціальні та психологічні функції.

Виконуючи соціальну функцію, стереотипи допомагають підтримувати існуючий соціальний порядок шляхом визначення соціальних або культурних відмінностей між окремими етнічними групами, в тому числі етнічними меншинами (Allport, 1958; Carmichael & Hamilton, 1967; Dovidio et al., 1986). Психологічна функція стереотипізації породжує відчуття переваги представників однієї етнічної групи перед іншою групою людей, що слугує певним захистом від дії сторонніх чинників середовища (Allport, 1958; Ashmore & Del Boca, 1981; Hamilton, 1981; Hamilton & Trolie, 1986; Snyder & Miene, 1994).

Тому, на думку автора, стереотипування етнічних груп людей, включаючи меншини, в будь-якому суспільстві є неминучою частиною міжетнічної комунікації, не зважаючи на те, про яку комунікацію йде мова – внутрішньоособистісну, міжособистісну чи опосередковану. Стереотипізація відповідає не тільки нашим пізнавальним потребам, але також слугує нашим соціальним і психологічним цілям.

A. Greenwald і M. Banaji звертають увагу на зв'язок між етнічними стереотипами та соціальними відносинами, поділяючи їх на свідомі й несвідомі. Несвідомі соціальні відносини визначаються авторами як «інтроспективно непізнані (неточні) сліди минулого досвіду, що поділяються на сприятливі чи несприятливі почуття, думки або дії щодо певних соціальних об'єктів» (Greenwald, Banaji, 1995).

Обидві концепції ставлення важливі з точки зору суспільства під час розгляду згубних поведінкових ефектів. Саме приховані стереотипи передусім передбачають поведінку в умовах низької мотивації та можливості контролю

вати свою поведінку, тоді як явні стереотипи передбачають більш контрольовану поведінку в межах етнічних уявлень суспільства.

На думку автора, стереотипи у виконанні засобів масової інформації мають найбільший вплив на суспільство. Вивчення медіа-ефекту щодо використання стереотипів є важливим питанням у зв'язку з потребою формування гуманного та відкритого суспільства. Якщо стереотипи масмедіа негативно впливають на неявні настрої, то зміст інформації, поданої через ці засоби, імовірно, може впливати на соціальну поведінку, наприклад, на соціальну взаємодію з членами етнічної групи в повсякденному житті.

Крім того, якщо стереотипи, що формуються через ЗМІ, впливають на явне ставлення, вони можуть додатково змінювати організовану соціальну поведінку. Навіть ті форми поведінки, які традиційно сприймаються як контрольовані суспільством (наприклад, голосування на виборах), можуть бути спотворені негативним неявним ставленням. У загальному підсумку, на думку автора, вплив медіа на обидві концепції формування етнічних стереотипів може мати важливі поведінкові наслідки.

ЗМІ виступають у ролі основних маніпуляторів свідомості. Вони притуплюють свідомість індивідів за допомогою інформації з метою сформуванню необхідну думку або ставлення до певної етнічної групи. Важливо, що при наявності інформації щодо будь-якого питання первинна інформація, що висвітлює це питання, буде вельми позитивно сприйнята масами. Тому так важливо дотримуватись принципу першочерговості в подачі того чи іншого матеріалу. Слід звернути увагу і на той факт, що повторюваність однієї і тієї ж інформації призводить до її несвідомого запам'ятовування, що також стає дуже важливим у питаннях інформаційно-психологічного впливу на психіку людей із метою моделювання їх подальшої поведінки. І не обов'язково охоплювати все суспільство загалом. Досить впливу на будь-яку його частину, щоб інші, заражені

діями цієї частини суспільства, підхопили заклик до певних дій.

На думку автора, важливу роль у формуванні стереотипів етнічного образу суспільства відіграють ЗМІ: саме через потік ЗМІ люди отримують початкові уявлення про етнічні групи, кожне з яких набуває певного забарвлення, яке не обов'язково є правдивим. Саме через засоби масової інформації люди отримують інформацію і часто не замислюються, наскільки їй можна довіряти. Говорячи про етнічні стереотипи, варто відзначити, що в мирний час вони загалом не змінюються, але коли починається будь-який конфлікт на етнічному ґрунті, ставлення до етногруп з боку учасників конфлікту змінюється. Те ж саме відбувається й зі стереотипами. Найчастіше ЗМІ вважають за краще відображати етнічний образ із тієї позиції, що вигідна одній зі сторін конфлікту.

Н. Тајфел розглядає перераховані функції стереотипу на двох рівнях: індивідуальному та соціальному. На індивідуальному рівні представлені когнітивна і ціннісно-захисна функції, на соціальному рівні – ідеологічна (формування та збереження групової ідеології, яка пояснюватиме поведінку групи) й ідентифікуюча функції (створення і збереження позитивного «Ми-образу») (Тайфел, 1982).

За останні роки проводилася значна кількість досліджень щодо з'ясування ролі та значення впливу ЗМІ, особливо телебачення, на формування етнічних стереотипів. В. Greenberg і J. Brand провели всеохоплюючий контент-аналіз, який показав, що внаслідок впливу ЗМІ спостерігається стійке неадекватне і спотворене уявлення про етнічні меншини (Greenberg, Brand, 1993). В. McNair, приділяючи особливу увагу ЗМІ у формуванні або порушенні між-етнічних комунікацій, пропонує п'ять основних функцій, якими повинні, на думку автора, володіти сучасні ЗМІ для забезпечення «ідеального» демократичного суспільства. По-перше, вони повинні повідомляти про те, що відбувається. По-друге, навчати населення тому, як розуміти й ін-

терпретувати факти. По-третє, забезпечити «платформу» (умови, місце) для можливості вираження інакомислення. По-четверте, надати «розголос» рішенням урядових і політичних інститутів влади. І, нарешті, п'ята функція – слугувати засобом захисту різних політичних точок зору (McNair, 1999). Отже, як вважає S. Melone, ЗМІ мають великий потенціал перетворення інформації, створення умов для отримання точної та конструктивної інформації, протидіючи неправильним, неточним, помилковим сприйняттям (Melone, 1998).

J. Greenberg і T. Pyszczynski продовжили вивчення цієї теми, дослідивши вплив расистських і негативно забарвлених компрометуючих висловлювань щодо етнічних меншин. Так, негативне висловлювання ЗМІ активувало негативні думки і спричинило за собою негативну оцінку глядачів (Greenberg, Pyszczynski, 1985).

Кілька релевантних теорій формування етнічних стереотипів стосуються неявних і явних установок, включаючи модель асоціативної позиційної оцінки (Gawronski & Bodenhausen, 2006), уніфіковану теорію (Greenwald et al., 2002), модель MODE (Olson & Fazio, 2009) і метакогнітивну модель (Petty, Brinol & DeMarree, 2007).

Автор вважає, що етнічні стереотипи багато в чому визначаються культурними детермінантами, що склалися в традиційних суспільствах. Вони відіграють значну роль у формуванні поведінки великих соціальних груп щодо ставлення до інших людей. Однак культура людини не залишається незмінною. Вона змінюється під впливом багатьох чинників: способу життя, політичних режимів, міжетнічних контактів, змін видів діяльності, освіти тощо.

Вплив культурних чинників суспільства діє, насамперед, на нечисленні етнічні групи в суспільстві, які використовують як захист своєї ідентичності саме традиційний спосіб життя, що включає обмеженість зовнішнього спілкування, мовні бар'єри, глибокий традиціоналізм сім'ї. Варто було б сподіватись, що загальна освіта (осо-

бливо шкільна) й універсальні образи загальної культури зруйнують етнічні стереотипи. Однак, як показують дослідження зарубіжних авторів, етнічність і, отже, етнічні стереотипи, як крайня форма її прояву, не зникають. Інтенсивність суспільного життя, урбанізація та соціальна мобільність населення сприяють нерівності між групами всередині суспільства. Коли в етнічну групу проникають універсальна культура і технології, відбувається певна політизація етнічності, що відображається на етнічних стереотипах та упередженнях. Такі упередження формуються, в першу чергу, на негативних судженнях про групи людей із зовнішнього середовища. В основі таких суджень лежать емоції, і вони не збігаються з дійсністю. Насамперед, в основі негативних етнічних стереотипів лежить велике розчарування або неуспіх саме в суспільній або професійній конкуренції.

Автор вважає, що свій неуспіх індивіди проєктують на інших, як правило, чужих, які стають головними руйнівниками звичних стереотипів життя і поведінки людини в етнічних групах, що сповідують цінності саме традиційного суспільства. При цьому в таких ситуаціях агресія може визнаватися групою найкращим засобом, порівняно з усіма іншими засобами боротьби та конкуренції в суспільстві. Саме ця агресія стає одним із головних чинників формування негативних упереджень і стереотипів.

Трансформація етнічних стереотипів як складних соціально-психологічних феноменів залежить від багатьох чинників, серед яких міжетнічне спілкування, участь у багатонаціональних організаціях і об'єднаннях, спільна трудова, освітня, наукова діяльність – одним словом, широкий комплекс заходів, що відображають багатогранність і виваженість етнонаціональної політики держави, спрямованої на зближення народів, формування загальних уявлень і цінностей.

Автор підтримує думку Gawronski & Bodenhausen (2006), що неявні та явні аттитюди свідчать про два різні

психічні процеси. Оскільки неявні аттитюди є наслідками асоціативних процесів, то явні аттитюди представляють результати пропозиціональних процесів.

Асоціативні процеси визначаються як автоматична активація психічних асоціацій у пам'яті. Отже, неявні аттитюди інтерпретуються як автоматичні афективні реакції, що виникають унаслідок певних асоціацій, які активуються автоматично, коли людина стикається з відповідним стимулом (Gawronski & Bodenhausen, 2006: 697). Цей процес не вимагає здатності до пізнання або наміру оцінити об'єкт. Асоціації можуть активуватися незалежно від того, чи вважає особистість ці оцінки цілком точними або неточними. Найважливіше, специфічні асоціації, що активізуються при зустрічі соціального стимулу, є основою, на якій будуються автоматичні афективні реакції.

Наприклад, перегляд місцевих телевізійних новин про злочин, вчинений темношкірим (стереотип новин), може активізувати певні поняття в пам'яті, пов'язані з «чорним кримінальним» стереотипом (Dixon & Maddox, 2005). Передбачається, що зв'язок між поняттями зміцнюється одночасною активацією обох понять. Отже, якщо два поняття – «афроамериканці» та «злочинці» активуються одночасно, сила автоматичного взаємозв'язку між ними збільшиться.

Сила автоматичного об'єднання може бути зрозумілою як потенціал для однієї концепції (наприклад, люди з темною шкірою), щоб активувати іншу (наприклад, кримінальну) (Greenwald et al., 2002). Наслідком цього є те, що коли в наступній ситуації зустрічається відповідний соціальний стимул (наприклад, колір шкіри), який активує поняття «темношкірий» у пам'яті, також із підвищеною вірогідністю активується поняття «злочинець» через збільшення сили автоматичного об'єднання (Arendt, 2012). Як наслідок, особа, яка негативно оцінює атрибути, пов'язані з груповим походженням, матиме більш негативне неявне ставлення до цієї соціальної групи (або члена цієї соціаль-

ної групи) порівняно з людиною, до якої сформовані більш позитивні асоціації (Park, Felix & Lee, 2007). На думку автора, в українських ЗМІ таке формування стереотипів використовується досить часто.

Вплив на формування прихованих стереотипів вивчався групою американських учених (Park et al., 2007; Weisbuch, Pauker & Ambady, 2009). Дослідження діяльності медіазасобів виявили, що вплив стереотипного медіа-контенту може вплинути на приховані стереотипи. Р. Park і його колеги з'ясували, що читання лише однієї статті про соціальну групу може вплинути на приховані стереотипи щодо цієї групи.

По-друге, Weisbuch і його колеги показали, що американські телеглядачі розважальних програм піддаються впливу так званих «невербальних зсувів» (тобто, невербальної поведінки, що визначає переважання однієї групи над іншою), а довготривалий вплив цього невербального упередженого розважального вмісту може вплинути на імпліцитні ставлення до цієї групи.

По-третє, дослідження в галузі політичних комунікацій виявило, що довготермінове висвітлення новин, що відображають певні упереджені політичні концепції, формує неявні аттитюди до цієї політичної концепції (Arendt, 2010). Автор зазначає, що таке довготермінове висвітлення новин під певним кутом зору є звичним засобом політичної боротьби, особливо перед загальнодержавними чи регіональними виборами.

Кумулятивний експозиційний ефект подання засобами масової інформації негативних фактів щодо певних етнічних груп впливає на асоціативні процеси, неявні аттитюди, формує та змінює асоціативну структуру пам'яті людини. Емпіричні докази довгострокового медіа-ефекту від впливу стереотипів новин виявив американський дослідник Northup (2010), який встановив, як вплив засобів масової інформації (телебачення, газети, Інтернет) корелює з негативним неявним ставленням студентів до певних етнічних

груп. У першу чергу, такий вплив був виявлений ним щодо етнічних груп афроамериканців.

Прямий ефект від впливу на явні стереотипи очікується лише тоді, коли засоби масової інформації безпосередньо впливають на сутність процесів. Як зазначали Gawronski & Bodenhausen (2006), такий вплив на пропозиціональне мислення можна краще пояснити традиційними теоріями переконання.

В умовах кризи українського суспільства засоби масової інформації у багатьох ситуаціях міжетнічної напруженості спрямовують на суспільство інформаційні посилення, що в більшості випадків сприяють формуванню в населення негативних стереотипів. Наприклад, інформуючи слухачів чи глядачів про кримінальні злочини, у багатьох випадках акцентується увага на походженні злочинця (місце народження), його етнічній приналежності тощо. Причинами негативного впливу ЗМІ на загальну етнічну ситуацію в країні є вкрай низький професіоналізм журналістів, редакторів і керівників інформаційних видань, особливо на регіональному рівні. Держава, в свою чергу, не здійснює належного контролю за діяльністю ЗМІ в частині дотримання конституційних прав громадян і не вживає відповідних заходів щодо спрямування громадської думки у напрямку відвертої ксенофобії.

Не сприяє ситуації й низька якість підготовки фахівців закладами вищої освіти та недостатній професійний відбір на посади у ЗМІ, що, здебільшого, проводиться за рахунок «кумівства».

На думку автора, найдієвішими способами зменшення негативного впливу стереотипів та етнічного упередження є безпосередні контакти між представниками різних етнічних груп, переосмислення та зміна етнічних уявлень. Усі ці способи вимагають від людей подолання своєї уявної етнічної «захищеності» та тривоги і розвитку міжетнічної взаємодії з різними людьми. В основі таких рішень є етнічна різноманітність, що стала ключем до зменшення впли-



ву етнічного упередження та негативних етностереотипів. Різноманітність у суспільстві, школах, навчальних закладах і на робочих місцях може бути найважливішим чинником для членів етнічної більшості, якщо існує прагнення до зменшення сили стереотипів та упереджень.

### Висновки

Стереотипування, упередження та дискримінація за ознакою раси, етнічності, статі, фізичних вад, сексуальної орієнтації або віку є реальними глобальними проблемами. Отже, важливо розуміти процеси, що призводять до цих небажаних результатів розвитку сучасного суспільства. У сучасному світі, що характеризується швидким обміном інформацією, це може бути чинником формування дискримінаційної поведінки. Зважаючи на те, що існує довготривалий вплив стереотипів, упроваджених засобами масової інформації, необхідно продовжувати дослідження, що вивчають цей імпліцитний ефект.

Краще знання цього процесу, включаючи дослідження механізмів, що лежать в основі явища етнічного стереотипу, дасть нам змогу розробити стратегії зменшення негативного впливу засобів масової інформації на етнічні стереотипи, сформовані в суспільстві. Тоді дослідники зможуть випробувати різні стратегії боротьби з цими негативними медійними ефектами, тим самим дозволяючи суспільству адекватно протистояти можливим шкідливим наслідкам діяльності ЗМІ. Подальші дослідження формування етнічних стереотипів у засобах масової інформації можуть сприяти підтриманню тенденцій і вдосконаленню життя гуманного та відкритого суспільства.

### Література

- Грабовська І. Сучасні українці у дзеркалі чужих та власних стереотипів. *Сучасність*. 2004. № 9. С. 139.
- Блінова О.Є. Роль етнічних стереотипів у міжкультурному оцінюванні студентської молоді. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Ін-

- ституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2017. Вип. 5. С. 68–78.
- Євтух В. Етнічність. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. Київ : Фенікс, 2012. 396 с.
- Ларченко М.Л. Етнічні стереотипи та їх вплив на рівень національної толерантності. *Вісник НТУУ «КПІ»*. 2011. № 4. С. 50–54.
- Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 389 с.
- Шиприкєвич О. Етнічні стереотипи в сучасній українській телерекламі. *Народна творчість та етнографія*. 2010. Вип. 1. С. 94–99.
- Шмиглюк О.Г. Особливості уявлень учасників АТО про сучасного Українця. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 2016. Вип. 5. С. 261–266.
- Asal, V., Findley, M., Piazza, J.A., & Walsh, J.I. (2016). Political Exclusion, Oil, and Ethnic Armed Conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 60 (8), 1343–1367.
- Bergen, D.D., Ersanilli, E.F., Pels, T.V.M., & De Ruyter, D.J. (2016). Turkish-Dutch youths' attitude toward violence for defending the in-group: What role does perceived parenting play? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22 (2), 120–133.
- Dixon, T.L., & Maddox, K.B. (2005). Skin tone, crime news, and social reality judgments: Priming the stereotype of the dark and dangerous black criminal. *Journal of Applied Social Psychology*, 35 (8), 1555–1570.
- Gawronski, B., Strack, F., & Bodenhausen, G.V. (2009). Attitudes and cognitive consistency: The role of associative and propositional processes. In R.E. Petty, R.H. Fazio, & P. Brin l (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 85–117). New York : Psychology Press.
- Greenwald, A.G., & Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4–27.
- Greenwald, A. G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A., & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3–25.
- Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237–271.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York : Harcourt, Brace.
- Olson, M.A., & Fazio, R.H. (2001). Implicit attitude formation through classical conditioning. *Psychological Science*, 12, 413–447.
- Park, J., Felix, K., & Lee, G. (2007). Implicit attitudes towards arab-muslims and the moderating effects of social information. *Basic and Applied Social Psychology*, 29 (1), 35–45.

- Petty, R.E., Briñol, P., & DeMarree, K.G. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of attitudes: Implications for attitude measurement, change, and strength. *Social Cognition*, 25 (5), 657–686.
- Weisbuch, M., & Ambady, N. (2008). Affective divergence: Automatic responses to others' emotions depend on group membership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1063–1079.

## References

- Grabovska, I. (2004). Suchasni ukraintsi u dzerkali chuzhykh ta vlasnykh stereotypiv [Modern Ukrainians in the mirror of foreign and native stereotypes]. *Suchasnist – Modernity*, 9, 139 [in Ukrainian].
- Blinova, O.I. Rol etnichnykh stereotypiv u mizhkulturnomu otsiniuvanni studentskoi molodi [The role of ethnic stereotypes in intercultural assessment of student youth]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine]*. 2017, 5, 68–78 [in Ukrainian].
- Yevtukh, V. *Etnichnist [Ethnicity]*. Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova, Tsentr etnohlobalistyky. Kyiv : Feniks [in Ukrainian].
- Larchenko, M.L. Etnichni stereotypy ta ikh vplyv na riven natsionalnoi tolerantnosti [Ethnic stereotypes and their impact on the level of national tolerance]. *Visnyk NTUU «KPI»*, 2011, 4, 50–54 [in Ukrainian].
- Soldatova, H.U. *Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti [Psychology of interethnic intensity]*. Moscow : Smysl [in Russian].
- Shyprykevych, O. Etnichni stereotypy v suchasni ukrainiskii telereklami [Ethnic stereotypes in contemporary Ukrainian TV advertising]. *Narodna tvorchist ta etnografiia [Folk art and ethnography]*. 2010, 1, 94–99 [in Ukrainian].
- Shmyhliuk, O.H. Osoblyvosti uiavlen uchasnykiv ATO pro suchasnoho Ukraintsia [Features of representations of ATO participants about the modern Ukrainian]. *Nauka i osvita [Science and Education]. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrainy*. 2016, 5, 261–266 [in Ukrainian].
- Asal, V., Findley, M., Piazza, J.A., & Walsh, J.I. (2016). Political Exclusion, Oil, and Ethnic Armed Conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 60 (8), 1343–1367.
- Bergen, D.D., Ersanilli, E.F., Pels, T.V.M., & De Ruyter, D.J. (2016). Turkish-Dutch youths' attitude toward violence for defending the in-group: What role does perceived parenting play? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22 (2), 120–133.

- Dixon, T.L., & Maddox, K.B. (2005). Skin tone, crime news, and social reality judgments: Priming the stereotype of the dark and dangerous black criminal. *Journal of Applied Social Psychology, 35* (8), 1555–1570.
- Gawronski, B., Strack, F., & Bodenhausen, G.V. (2009). Attitudes and cognitive consistency: The role of associative and propositional processes. In R.E. Petty, R.H. Fazio, & P. Brinl (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 85–117). New York : Psychology Press.
- Greenwald, A.G., & Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review, 102*, 4–27.
- Greenwald, A. G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A., & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review, 109*, 3–25.
- Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology, 47*, 237–271.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York : Harcourt, Brace.
- Olson, M.A., & Fazio, R.H. (2001). Implicit attitude formation through classical conditioning. *Psychological Science, 12*, 413–447.
- Park, J., Felix, K., & Lee, G. (2007). Implicit attitudes towards arab-muslims and the moderating effects of social information. *Basic and Applied Social Psychology, 29* (1), 35–45.
- Petty, R.E., Bri ol, P., & DeMarree, K.G. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of attitudes: Implications for attitude measurement, change, and strength. *Social Cognition, 25* (5), 657–686.
- Weisbuch, M., & Ambady, N. (2008). Affective divergence: Automatic responses to others' emotions depend on group membership. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1063–1079.

## АНОТАЦІЯ

У статті проведено огляд перспективних й актуальних напрямків вивчення етнічних стереотипів. Автором розглянуто чинники впливу на формування та розвиток етнічних стереотипів у площині міжетнічної взаємодії.

Проаналізовано стан розробленості поняття етнічного стереотипу в сучасній психології. Виявлено взаємозв'язки етнічних стереотипів із соціальними процесами та міжетнічною взаємодією. Установлено вплив міжетнічної взаємодії на формування етнічних стереотипів.

Проаналізовано процес формування етнічних стереотипів, пов'язаний із психологічними аспектами міжнаціональних комунікацій, які тотожні різним типам соціальних відносин у суспільстві. Розглянуто

перспективні й актуальні напрямки вивчення етнічних стереотипів. Автор вказує, що формування етнічних стереотипів відображає психологічні аспекти міжетнічних комунікацій.

З'ясовано, що етнічні стереотипи є складовим об'єктом системи міжетнічних відносин, у якому жоден елемент не може бути домінуючим або існувати в ізоляції від інших, тобто стереотипи і міжетнічне спілкування взаємопов'язані та взаємозалежні.

Проаналізовано методологічні чинники, які використовуються у сучасній психології для вивчення складності, унікальності, специфіки, дійсності існування та функціонування етнічних стереотипів суспільства. Значну увагу приділено характерному розриву теоретичного опису етнічних стереотипів і практичних рішень, що застосовуються під час вивчення етнічних відносин як галузі наукового пізнання.

Автор дійшов висновку, що існує необхідність розробки систем раннього прогнозування конфліктних ситуацій і моделі виникнення та поширення конфліктів. Ця система ефективно запобігає кризовому стану міжетнічних відносин із небезпечними наслідками.

**Ключові слова:** етнічні стереотипи, міжетнічні взаємини, етнічна напруженість.

**Семенів Наталія. Етнические стереотипы: формирование и влияние на общество**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье проведен обзор перспективных и актуальных направлений изучения этнических стереотипов. Автором рассмотрены факторы влияния на формирование и развитие этнического стереотипа в плоскости межэтнического взаимодействия.

Проанализировано состояние разработанности понятия этнического стереотипа в современной психологии. Выявлены взаимосвязи этнических стереотипов с социальными процессами и межэтническим взаимодействием. Установлено влияние межэтнического взаимодействия на формирование этнических стереотипов.

Проанализирован процесс формирования этнических стереотипов, связанный с психологическими аспектами межнациональных коммуникаций, тождественных различным типам социальных отношений в обществе. Рассмотрены перспективные и актуальные направления изучения этнических стереотипов. Указано, что формирование этнических стереотипов отражает психологические аспекты межэтнических коммуникаций.

*Выяснено, что этнические стереотипы являются составным объектом системы межэтнических отношений, в котором ни один элемент не может быть доминирующим или существовать в изоляции от других, то есть стереотипы и межэтническое общение взаимосвязаны и взаимозависимы.*

*Проанализированы методологические факторы, используемые современной психологией для изучения сложности, уникальности, специфики, действительности существования и функционирования этнических стереотипов общества. Большое внимание уделено характерному разрыву теоретического описания этнических стереотипов и практических решений, применяемых при изучении этнических отношений как отрасли научного познания.*

*Автор пришел к выводу, что существует необходимость разработки систем раннего прогнозирования конфликтных ситуаций и модели возникновения и распространения конфликтов. Эта система эффективно предотвращает кризисное состояние межэтнических отношений с опасными последствиями.*

**Ключевые слова:** *этнические стереотипы, межэтнические отношения, этническая напряженность.*

## Scientific and Psychological Analysis of Competence as a Scientific Category

### Науково-психологічний аналіз компетентності як наукової категорії

**Inna Talash**

Ph.D. in Philology,  
Assistant Professor

**Інна Талаш**

кандидат філологічних наук,  
доцент

e-mail: [inna1talash@gmail.com](mailto:inna1talash@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-1208-4729](https://orcid.org/0000-0002-1208-4729)

Researcher ID: R-3662-2018

*Kryvyi Rih State Pedagogical  
University, Kryvyi Rih,  
Ukraine*

54, Gagarina ave., Kryvyi Rih,  
Dnipropetrovsk region, 50055

*Криворізький державний  
педагогічний університет,  
Україна*

просп. Гагаріна,  
54, м. Кривий Ріг,  
Дніпропетровська обл., 50055

*Original manuscript received May 17, 2018*

*Revised manuscript accepted October 24, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The article analyzes the scientific and psychological approaches to the interpretation of competence. It was found out that modern scientists mainly viewed competence as a concept, using the classification method of research, therefore, views on its content and structure were diverse, and individual structural components of competence are beginning to be investigated as a separate competence. This approach leads to a blurring of the concept of «competence», which contradicts the requirements for scientific concepts and categories. Analysis of the role of competence in modern society, in the context of researching an individual, its content and structure, led to the conclusion that competence has all the attributes of a scientific category. In the article, the competence is proposed to be interpreted from the point of view of field*

*theory proposed by K. Levine. Competence is a marker of an individual's development, its self-actualization and integration into the social environment. In the field theory, the development is understood as the ability of an individual to differentiate the new regions of the life space (field). Consequently, competence is considered by us as a way of organizing the differentiated functions of an individual, his/her life space (field), which characterizes his / her target ability for effective behaviour in the rapidly changing conditions of modern society. According to the content of the category of «competence», the article suggests the following ways of its development, such as: structuring the situation in which the personality found himself and including him in a new social group. In this case, a personality is regarded as a subject of his own activities. In the article, the development of a personality is understood as the ability to differentiate the regions of his field and integrate them into a single whole while preserving their relative autonomy. The competence category is the key in the study of conditions and strategies for the development of effective personality behaviour, his self-actualization and self-realization in modern society. It is the competence approach that allows us to examine a personality holistically, taking into account all the systemic links of its functions, both external (social) and internal (psychological), their interconnection and interdependence.*

**Key words:** *personality, personality development, competence, types of competence, personal space (field), differentiation, integration, organization.*

## Вступ

У сучасних науково-психологічних дослідженнях першочергового значення набуває проблема методологічних засад дослідження особистості як цілісної багатогранної та складної відкритої системи. Розв'язання цієї проблеми сприятиме виявленню засобів і шляхів формування й розвитку особистості, здатної до творчої адаптації у швидкозмінних умовах сучасного соціуму, до самоактуалізації та самореалізації, яка може ефективно виконувати певні функції в різних сферах життєдіяльності.

У науковій літературі досить ґрунтовно досліджено проблему засобів і способів диференціації психічних, соціально-психологічних функцій особистості. Однак дослідження окремих функцій особистості або окремих сфер її життєдіяльності призвело до фрагментарності, втрати



цілісного сприйняття людини. Відтак, у сучасних дослідженнях актуальності набуває проблема визначення категорії, що повно й адекватно відображатиме суть організації диференційованої особистості. Для позначення організації внутрішніх диференційованих функцій особистості сучасні науковці пропонують використовувати категорію «духовне». Категорія, що була введена для позначення організації зовнішніх диференційованих функцій особистості, – це «соціальне». Обидві категорії досить ґрунтовно досліджені плеядою науковців, які працювали в різних галузях наукового знання, у тому числі й у психології. Разом із тим, на початку ХХ століття психологи, зокрема К. Левін (Левін, 2000), Ф. Перлз (Перлз, 2004) і К. Юнг (Юнг, 1996), наголошують на необхідності розглядати особистість цілісно, причому, на думку науковців, дихотомія духовне – соціальне, психічне – соціальне є недоречною. Особистість є цілісністю, яка містить усі зазначені складові, що певним чином співвідносяться і взаємопов'язані. У кожному випадку ці складові утворюють унікальні конфігурації, зумовлені особистісними характеристиками людини та її життєвим досвідом. Отже, виникає необхідність визначення категорії для позначення організації соціально-психологічних диференційованих функцій особистості. На початку ХХ століття для позначення такої організації науковці пропонують поняття «компетентність», яке до сьогодні активно розробляється в наукових дослідженнях.

У психології фундаментальним дослідженням із проблеми вивчення компетентності є праця Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (Равен, 2002). Саме вона є основою сучасних досліджень із цієї проблеми.

Аналіз наукових праць сучасних психологів, а саме: І. Гордієнко-Митрофанової (Гордієнко-Митрофанова, 2012), Т. Дуткевич (Дуткевич, 2016), І. Зимної (Зимня, 2004), Н. Кузьміної (Кузьміна, 1990), Л. Мітіної (Мітіна, 1990), Л. Петровської (Петровська, 1989) та інших, – виявив, що в психології не вироблено єдиного підходу до тлу-

мачення змісту понять «компетентність», «компетенція». Компетентність тлумачиться і як якість особистості (Гордієнко-Митрофанова, 2012), і як властивість (Кузьміна, 1990; Петровська, 1989), і як певний тип організації знань (Мітіна, 1990). При цьому поняття «компетенція» або зовсім не береться до уваги науковцями, або тлумачиться як бажаний результат освіти, або як здатність мобілізувати в професійній діяльності набуті знання, вміння, а також використовувати узагальнені засоби і способи виконання дій

### **Завдання статті**

Проаналізувати наукову категорію «компетентність» і визначити зміст і структуру компетентності як категорії для позначення єдності диференційованих функцій особистості.

### **Методи та методики дослідження**

У дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури, що дало змогу з'ясувати підходи сучасних науковців до тлумачення змісту і структури компетентності. За допомогою синтезу як методу дослідження було виявлено ознаки компетентності як наукової категорії. Конструктивний метод використано для побудови інтегрованої моделі компетентності як категорії для позначення способу організації диференційованих функцій особистості. Узагальнення як метод дослідження дозволило сформулювати висновки щодо проведеного дослідження та визначити перспективи подальших наукових розвідок.

### **Результати та дискусії**

Переважає більшість учених, спираючись на праці Дж. Равена (Равен, 2002), підкреслюють діяльнісний, поведінковий компонент компетентності, її процесуальний характер, характеризуючи її як готовність і здатність здійснювати певну діяльність на високому стабільно продуктивному рівні. Водночас визначають її як спосіб само-

реалізації та самоактуалізації особистості, як її якість. Із поля зору сучасних науковців випадає оригінальне визначення Дж. Равеном компетентності як здатності аналізувати, розуміти і впливати на ті соціальні процеси, що суттєво визначають можливості людини (викладача, будь-якого службовця) (Равен, 2002: 46). Учений підкреслює, що компетентність людини залежить від розуміння роботи суспільства і від сприйняття власної ролі та ролі інших людей у цьому суспільстві (Равен, 2002: 40). У зв'язку з цим, Дж. Равен вводить поняття компетентної поведінки. Зрештою, автор у своєму дослідженні вживає як синонімічні поняття «компетентність», «компетентна поведінка», «ефективна поведінка», а компетентність вважає якісним показником поведінки, мотивованою здатністю особистості. Відтак, можемо стверджувати, що в сучасних наукових дослідженнях відбулося звуження змісту компетентності, порівняно з тим тлумаченням, що пропонував Дж. Равен. Адже науковець підкреслював, що змістом компетентності є не якість чи властивості особистості, і не спосіб організації її знань, а спосіб організації самої особистості, того, як вона організовує своє поле (за К. Левінім), тобто включає оточуючий соціум у свою реальність. Відтак, сучасні науковці почали розглядати компетентність як поняття, а не наукову категорію.

Дж. Равен наголошує, що для компетентної поведінки надзвичайно важливі уявлення людини про суспільство, про механізми його функціонування та своєї ролі в ньому (Равен, 2002: 6), а для професіонала – усвідомлення своєї місії. Науковець зокрема наголошував, що компетентність необхідна сучасному суспільству для розв'язання низки проблем, які вже не можуть бути вирішені на попередніх засадах, адже втратила своє значення віра в ринкову економіку (Равен, 2002: 6). Отже, можемо зробити висновок, що компетентність – це не система певних елементів, а спосіб їх організації. На нашу думку, недоліком сучасних досліджень є саме намагання науковців представити ком-

петентність як систему елементів, ми пропонуємо її розглядати як спосіб організації диференційованих функцій особистості.

Детермінантами компетентності Дж. Равен вважав головні цінності, види компетентності, що спонтанно виявляються у прагненні до значних цілей; сприйняття суспільної структури, у якій людина живе і працює; очікування нею реакції інших людей на її поведінку (Равен, 2002: 11); крім того, мотиви (адже саме вони, а не здібності, визначають поведінку людини) та розвивальне середовище, оскільки саме в такому середовищі люди мають можливість прагнути до цікавих для них цілей і в цьому процесі розвивати свою компетентність (Равен, 2002: 91). Дж. Равен наголошує на тому, що важливо не лише реєструвати, як людина сприймає оточення і як вона визначає для себе ключові поняття; принципово важливими детермінантами її поведінки є також структура суспільства, у якому вона живе і працює, спілкування з іншими людьми, цінності, очікування і способи сприйняття (Равен, 2002: 11). Ці елементи слід комбінувати з особистісними характеристиками, але не механічно, а на зразок хімічної формули (за Дж. Равеном), адже внаслідок такого комбінування (впливу детермінант на особистість, взаємодії детермінант з особистісними характеристиками) відбувається повна трансформація індивіда. Відтак, зміни в середовищі не завжди зумовлюють рівномірне зростання чи спад певного типу поведінки.

Дискусійними на сьогоднішній день залишаються питання про структуру компетентності. Так, одні науковці, зокрема І. Гордієнко-Митрофанова (Гордієнко-Митрофанова, 2012) та Н. Кузьміна (Кузьміна, 1990), визначають якості та властивості особистості як складові компетентності, інші (зокрема, Л. Мітіна) – як чинники стосовно компетентності (Мітіна, 1990). За таких умов виникає необхідність уточнення змісту і структури компетентності.

Дж. Равен підкреслював, що складові компетентності можуть заміщати одне одного як компоненти ефективної поведінки. Відповідно, можемо зробити висновок про те, що не реєстр (перелік, набір) складових є визначальним для компетентності, а їх комбінації, що є основою ефективної поведінки. Своєрідність і неповторність цих комбінацій якостей і властивостей особистості залежить від індивідуальності самої особистості, її життєвого досвіду. Отже, якщо до змісту компетентності включати якості та властивості особистості, то перелік складових компетентності може зростати в геометричній прогресії від одного наукового дослідження до іншого, весь час вимагаючи уточнень (що, власне, й спостерігається в сучасних дослідженнях, у яких автори визначають від 3 до 37 складових аналізованого поняття), а відтак дефініція втрачає наукову чіткість, стає дискусійною, що суперечить вимогам щодо визначення понять і категорій. Крім того, якості та властивості особистості, що науковці вводять до дефініції компетентності, визначаються дослідниками як необхідні для досягнення успіху особистості в різних сферах діяльності, наприклад, для досягнення успіху в житті, у професійній сфері, у стосунках із людьми тощо. Тому ми поділяємо думку науковців, зокрема О. Яригіна (Яригін, 2010), які розглядають якості та властивості особистості як необхідні чинники (фактори) формування і розвитку компетентності, що є зовнішніми щодо самого поняття, відповідно, не включають їх у дефініцію.

Слід зазначити, що, на відміну від сучасних учених, Дж. Равен розглядав якості та властивості особистості не як складові компетентності, а як її види. На думку науковця, види компетентності дають змогу людям успішно управляти своїм життям. Серед таких видів провідними є погляди, уявлення, очікування та мотивації, необхідні для розуміння та ефективного втручання в соціо-політико-економічні процеси (Равен, 2002: 27). Крім того, важливими для розвитку компетентності є такі її види, як: лідерство;

ініціатива; схильність до аналізу роботи організацій і суспільства загалом; здатність використовувати свої висновки при виборі стратегії власної поведінки (Равен, 2002: 30); ефективна робота у співпраці з іншими; здатність розуміти людей і соціальні ситуації, орієнтуватися в групових процесах (Равен, 2002: 12). Дж. Равен зазначає, що ці види компетентності є складовими структури компетентності. У подальшому в своїх дослідженнях науковці почали розглядати види компетентності, запропоновані Дж. Равеном, як окремі компетентності. Відтак, маємо сучасні наукові праці, у яких предметом дослідження є комунікативна компетентність, соціальна компетентність, соціокультурна компетентність, емоційна компетентність, рефлексивна компетентність, життєва компетентність тощо. При цьому науковці розглядають їх не як види компетентності, а як автономні компетентності. На нашу думку, за такого підходу виникає питання про те, як співвідносяться поняття «компетентність» і «комунікативна компетентність / соціальна компетентність» тощо. До того ж автори не завжди чітко визначають складові тієї компетентності, яку досліджують, зосереджуючи свою увагу насамперед на умовах її формування і розвитку. Відтак, науковці не розкривають у своїх дослідженнях і те, як певна компетентність пов'язана з іншими, тому складається враження, що особистість може володіти лише окремою компетентністю, яка пов'язана переважно з її професійною діяльністю. Натомість Дж. Равен підкреслював, що види компетентності настільки численні, що одна людина не спроможна розвинути їх усі, однак при цьому вона може бути компетентною. Науковець наголошував на тому, що, по-перше, компетентність втілює ідею єдності формування особистості, по-друге, вона є ключовим елементом еволюції нових способів мислення, інструментом для вирішення актуальних задач суспільства, які полягають, на думку Дж. Равена, у творенні адекватніших уявлень про суспільство, механізми його функціонування і роль людини в ньому. Без цього, на-

голошує науковець, людство буде, як і дотепер, поводитися некомпетентно й неадекватно. Отже, якщо компетентність розглядати з позицій, запропонованих Дж. Равеном, то її не можна зводити ні до системи вмійнь і навичок, ні до сукупності знань, ні до окремого виду компетентності, ні до набору видів компетентності.

Компетентність відображає нову якість особистості, яка утворюється не з окремих значущих елементів, а з їх своєрідної конфігурації, коли два елементи, поєднуючись, утворюють нову якість. Крім того, Дж. Равен пов'язує компетентність із такими категоріями, як «рівність у розмаїтті» та «необхідність вибору» (Равен, 2002: 27–28). Рівність у розмаїтті науковець тлумачить як здатність людини до вивчення соціальних процесів у тому вигляді, у якому вони існують, до роздумів про складні соціотехнічні системи, про свою роль у них. Ці здатності сприяють свідомому вибору людиною професії, інших видів діяльності задля самоактуалізації та самореалізації. Натомість, на переконання Дж. Равена, вибір освіти або кар'єри люди роблять «наосліп» (Равен, 2002: 28).

Сучасні наукові дослідження не дають чіткого уявлення про структуру компетентності. Намагання деяких дослідників представити структуру компетентності як набір компетенцій, на нашу думку, є не досить вдалим. Адже компетенції мають об'єктивний характер, є узагальненою нормою, а компетентність носить суб'єктивний характер і пов'язана зі значущими для особистості цілями, формує індивідуальний стиль поведінки, стиль життя. Дж. Равен пропонує в структурі компетентності виокремлювати такі складові: 1) види компетентності, пов'язані із системою цінностей (ініціатива, лідерство, схильність до аналізу роботи організацій і суспільства загалом та здатність використовувати висновки при виборі стратегії власної поведінки); 2) сприйняття, очікування, пов'язані у людей зі способом функціонування суспільства та зі своєю роллю в цій структурі (сприйняття людьми самих себе, їх спосіб

аналізу роботи організацій, своєї ролі в них і ролі інших людей, адекватні уявлення про клімат організації, що сприяє інноваціям, відповідальності й розвитку, а не веде до стагнації, і здатність керувати своєю поведінкою відповідно до власних уявлень і знайдених орієнтирів); 3) адекватне розуміння змісту низки термінів, що відображають стосунки між людьми всередині організацій, таких як: лідерство, прийняття рішення, демократія, рівність, відповідальність, підзвітність, делегування відповідальності (Равен, 2002: 30).

Отже, аналіз поглядів Дж. Равена на зміст і структуру компетентності дає підстави зробити висновок про те, що компетентність є категорією, а не поняттям, адже відбиває найзагальніші закономірні зв'язки і відношення особистості та її взаємодії з оточуючим соціальним середовищем.

Розбіжності у тлумаченні змісту компетентності в дослідженнях Дж. Равена і сучасних науковців зумовлені, на нашу думку, принциповою відмінністю використаних методів. Сучасні науковці, використовуючи класифікаційний метод дослідження, уявляли компетентність як певний реєстр (якостей чи властивостей особистості; знань, умінь і навичок; здатностей; моделей поведінки). Дж. Равен досліджував компетентність конструктивним методом, про що свідчать ключові тези його теорії, а саме: чинники, що зумовлюють розвиток компетентності, мають гетерогенний характер; компетентність є динамічним утворенням, оскільки залежить від особистісних характеристик людини та поведінкового середовища, у якому вона перебуває. На нашу думку, подальші дослідження проблеми компетентності доцільно проводити в межах конструктивного методу, який дає можливість вивчати категорію компетентності, враховуючи загальне й часткове, типове й одиничне.

На підтвердження думки про категоріальний і нелінійний характер компетентності є дослідження зарубіжних науковців, зокрема Дж. Хагенаарс, які вважають, що ви-



знання компетентності нелінійною категорією дасть змогу проводити дослідження поведінки особистості максимально об'єктивно, уникаючи небажаних помилок (Hagenaars, 2015). Обмеженість лінійних методів дослідження особистості є самоочевидною, адже не можна одержувати об'єктивні дані, вивчаючи нелінійні системи, якою є особистість, лінійними методами дослідження.

Ідея цілісного вивчення явищ і феноменів методологічно обґрунтована в праці К. Левіна «Теорія поля». На думку науковця, однією з основних задач психології є знаходження наукових конструктів, що дозволяють дати адекватне уявлення психологічних констеляцій у такий спосіб, щоб можна було логічно вивести поведінку індивіда (Левін, 2000: 83). У якості таких конструктів дослідник пропонує «поле», яке складається з «регіонів». За визначенням К. Левіна, поняття «поле» відображає життєвий простір особистості, який складається з регіонів. Регіони автор теорії тлумачить як сферу діяльності й інтересу особистості. У межах регіонів можуть відбуватися процеси регресії або диференціації, що стосуються поведінки особистості або її психічних функцій (Левін, 2000: 136–138). Отже, компетентність як категорія, що відображає спосіб організації диференційованих функцій (моделей поведінки) особистості, може бути досліджена в межах теорії поля.

Якщо розглядати проблему компетентності в більш загальному науково-теоретичному контексті, то стає очевидним, що вона тісно пов'язана з теорією розвитку, яка є центром психологічних досліджень особистості. Компетентність свідчить про розвиток особистості, про її самоактуалізацію та інтеграцію в соціальне оточення. Це підтверджують і дослідження зарубіжних науковців, зокрема J. van der Каар-Deeder, J. de Houwer, S. Hughes, які компетентність розглядають у контексті теорії самовизначення особистості (Каар-Deeder, 2018).

У теорії поля розвиток тлумачиться як здатність особистості до диференціації нових регіонів свого життєвого

простору (поля). Причому, для розвитку важлива не лише наявність диференційованих функцій або регіонів, а утворення ними певної організаційної єдності – якісно нового утворення (нової моделі поведінки, нових знань про регіон). Отже, диференціація (розвиток) відбувається завжди в межах життєвого простору особистості або поля, що, за визначенням К. Левіна, є констеляцією взаємозалежних чинників людини і середовища. Сукупність існуючих чинників, які розуміються як взаємозалежні, називають полем (Левін, 2000: 264–265). По суті, життєвий простір особистості й поле є тотожними поняттями.

Розвиток відбувається за рахунок руху особистості від одного регіону до іншого. К. Левін під регіонами розуміє або нову соціальну ситуацію розвитку, пов'язану зі зміною вікових періодів розвитку людини, або нову соціальну групу, до складу якої особистість бажає увійти. Людину та нове для неї психологічне середовище К. Левін розглядає як частини одного інтегрованого поля. Диференціація (розвиток) у цьому випадку полягає не лише в структуруванні регіону, а й у здатності людини займати чітку позицію та визначати зв'язки з багатьма регіонами високо диференційованого життєвого простору. Слід зазначити, що зміст диференціації К. Левін подає у двох аспектах: диференціація як індивідуалізація (поведінка особистості стає різноманітнішою) і диференціацію як набуття незалежності між частинами динамічного цілого (збільшується кількість частин людини, які можуть функціонувати відносно незалежно одна від одної). Крім того, змістом диференціації є вміння особистості інтегрувати різні регіони свого життєвого простору, зберігаючи їх відносну незалежність. Це означає, що людина здатна використовувати набуті знання, вміння і навички, життєвий досвід у різних сферах життєдіяльності, гармонійно поєднувати різні регіони (не розвивати один регіон за рахунок іншого), здатна виявляти й ефективно розв'язувати власні внутрішні конфлікти (конфлікти інтересів, потреб, що пов'язані з

різними регіонами поля – професійна діяльність, сім'я, дозвілля, друзі тощо). Відносна незалежність частин регіону полягає в здатності особистості не переносити за аналогією моделі поведінки з однієї ситуації в іншу, а щоразу створювати відповідні ситуації ефективні способи взаємодії з середовищем.

Відтак, компетентність можна визначити як мотивовану здатність особистості до диференціації регіону свого поля, досягнення відносної незалежності утворених унаслідок диференціації частин і створення на їх основі відповідних організаційних єдностей. К. Левін надавав виняткового значення організації, яка, на його думку, характеризується однією провідною ідеєю, що контролює та скеровує (координує) всі частини; різноманітні частини набувають характеру узгоджених підрозділів (Левін, 2000: 121–122).

Зміст організації полягає в об'єднанні частин регіону (сфери професійної діяльності) довкола ідеалу (ідеальний образ професіонала, образ ідеальної моделі поведінки професіонала) та професійної місії. Відповідно, фахівець повинен чітко усвідомлювати місію своєї професійної групи в суспільстві на даному етапі, а також у контексті його культурно-історичного розвитку, частку власної відповідальності в реалізації цієї місії. Крім того, професіонал повинен мати сформовані ідеали (зокрема, й ідеальний образ фахівця) як мету власної професійної діяльності, спрямовану на особистісне зростання. Саме організація забезпечує цілеспрямований розвиток особистості професіонала, дозволяючи об'єднати диференційовані функції (частини) на якісно новому рівні.

Диференціація має тенденцію час від часу зменшувати єдність, а організація – відновлює або збільшує єдність на наступних, вищих рівнях. Отже, компетентність означає здатність особистості до диференціації регіонів свого життєвого простору (поля) та до відновлення або збільшення їх єдності на вищому рівні. Відповідно, можемо говорити про шляхи набуття компетентності: це або структурування си-

туації, у якій опинилася особистість, або включення її до нової соціальної групи.

Якщо розглядатимемо компетентність із точки зору професійної діяльності, то структурування ситуації полягатиме в опануванні професійно значущими знаннями, вміннями і навичками. Слід зауважити, що мова йде не лише про предметні знання, вміння і навички, а й про ті, що дають змогу моделювати ефективну професійну комунікацію: знання про можливі, нормативно допустимі моделі поведінки в цій професійній сфері, про соціальну стратифікацію в межах даної професійної групи, про установки, очікування, цінності професійної групи, цілі групової діяльності, про прийнятні способи самопрезентації, самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку в межах цієї професійної групи.

Включення до нової (професійної) групи полягає, насамперед, в умінні ідентифікувати себе з обраною професійною групою, узгоджувати власні установки, очікування, цінності й цілі з груповими установками, очікуваннями, цінностями і цілями, визначати власну позицію в структурі професійної групи, безконфліктно змінювати позицію в структурі професійної групи (у випадку кар'єрного росту, в зв'язку з іншими життєвими обставинами, що зумовлюють необхідність зміни професійних функцій).

Крім того, змістом диференціації є вміння особистості інтегрувати різні регіони свого життєвого простору, зберігаючи їх відносну незалежність. Це означає, що людина здатна використовувати набуті знання, вміння і навички, життєвий досвід у різних сферах життєдіяльності, гармонійно поєднувати різні регіони (не розвивати один регіон за рахунок іншого), здатна виявляти й ефективно розв'язувати власні внутрішні конфлікти (конфлікти інтересів, потреб, пов'язаних із різними регіонами поля – професійна діяльність, сім'я, довілля, друзі тощо). Відносна незалежність частин регіону полягає в здатності особистості не переносити за аналогією моделі поведінки з однієї ситуації

в іншу, а щоразу створювати у відповідній ситуації ефективні способи взаємодії з середовищем.

Отже, компетентний фахівець – це особистість, яка не лише має глибокі знання, сформовані вміння та навички в галузі своєї професійної діяльності, а й орієнтується в соціальній стратифікації своєї професійної групи, може бути конгруентною їй, самовизначатися, самореалізуватися і саморозвиватися в межах своєї професійної діяльності.

Зміст організації полягає в об'єднанні частин регіону (сфери професійної діяльності) довкола ідеалу (ідеальний образ професіонала, образ ідеальної моделі поведінки професіонала) та професійної місії. Відповідно, фахівець повинен чітко усвідомлювати місію своєї професійної групи в суспільстві на даному етапі, а також у контексті його культурно-історичного розвитку, частку власної відповідальності в реалізації цієї місії. Крім того, професіонал повинен мати сформовані ідеали (зокрема, й ідеальний образ фахівця) як мету власної професійної діяльності, спрямовану на особистісне зростання. Саме організація забезпечує цілеспрямований розвиток особистості професіонала, дозволяючи об'єднати диференційовані функції (частини) на якісно новому рівні.

### **Висновки**

Отже, проаналізувавши зміст і структуру компетентності в інтерпретації представників гештальтпсихології та структурно-функціонального підходу, можна зробити висновок, що компетентність має всі ознаки категорії та означає спосіб організації диференційованих моделей поведінки (ролей) особистості. Дослідження життєдіяльності особистості у межах компетентнісного підходу дає змогу вивчати її цілісно, уникаючи штучної фрагментації поведінки, розглядати соціальні ролі людини як елемент складнішої структури, якою є особистість.

У подальших дослідженнях ми плануємо дослідити зміст і структуру рольової компетентності педагога-філоло-

га. Вимагає подальшої розробки питання інструментарію дослідження, адже на сьогодні бракує валідних методик, що дозволяють виявляти рівень рольової компетентності особистості. Відтак, одним із завдань подальших наших досліджень є створення й апробація методики визначення рольової компетентності особистості.

## Література

- Гордієнко-Митрофанова І. Психолого-педагогічні основи застосування дидактичних ігор-маніпулятивів у загальноосвітній школі: монографія. Харків : Цифрова друкарня № 1, 2012. С. 234–257.
- Дуткевич Т.В. Конфліктологічна компетентність як чинник професіоналізації менеджера освіти. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: монографія*. Київ : Київський університет ім. Б.Грінченка, 2016. С. 816–836.
- Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
- Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб. : Сенсор, 2000. 368 с.
- Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы. *Психологическая наука и образование*. 1999. № 3–4. С. 5–19.
- Перлз Ф. Теория гештальттерапии. Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. 384 с.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва : Когито-Центр, 2002. 185 с.
- Юнг К. Г. Психологические типы. Москва : АСТ «Университетская книга», 1996. С. 35–175.
- Ярыгин О.Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода [Електронний ресурс]. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 4. Режим доступу : [https://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_3/](https://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/)
- Hagenaars, J.A. (2015). Methodological issues in categorical data analysis. Categorization, linearity, and response effects. *Methodology*, 11, 126–141. Retrieved from <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000102>.

- Kaap-Deeder, J., de Houwer, J., Hughes, S., Spruyt, A., & Vansteenkiste, M. (2018). The development and validation of an implicit measure of competence need satisfaction. *Motivation and emotion*, 42 (5), 615–637. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9685-3>.
- Mansfield, R.S. (1996). Building Competency Models: Approaches for HR Professionals. *Human Resource Management*, 35 (1), 7–18. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/91d6/2eceb2b4288bde92b46f4c58c9dc5bcf9827.pdf>.
- Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (1), September, 192–202. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5155/d6004cd4190c39ff00af2ce7dde685bf5539.pdf>.

## References

- Hordiienko-Mytrofanova, I. (2012). *Psykhologo-pedahohichni osnovy zastosuvannia dydaktychnykh ihor-manipuliatyviv u zahalnoosvitnii shkoli: monohrafiia [Psychological and pedagogical basics of use of didactic games-manipulatives at secondary school]*. Kharkiv : Tsyf-rova drukarnia № 1 [in Ukrainian].
- Dutkevych, T.V. (2016). *Konfliktologichna kompetentnist yak chynnyk profesionalizatsii menedzhera osvity [Conflictological competence as a factor of professionalization of an education manager]*. Suchasni akmeolohichni doslidzhennia: teoretyko-metodolohichni ta prykladni aspekty: monohrafiia. Kyiv : Kyivskiy universytet im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
- Zymniaia, I.A. (2004). *Kljuchevye kompetentnosti kak rezultativno-celevaja osnova kompetentnosnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija [Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education. Author's version]*. Moskva : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov [in Russian].
- Kuzmina, N.V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija [Professionalism of personality of a teacher and a master of production training]*. Moskva : Vysshaja shkola [in Russian].
- Levin, K. (2000). *Teorija polja v socialnyh naukah [Field theory in social sciences]*. SPb. : Sensor [in Russian].
- Mitina, L.M. (1999). Uchitel na rubezhe vekov: psihologicheskie problemy [The teacher at the turn of the century: psychological problems]. *Psyhologicheskaja nauka i obrazovanie*, 3–4 [in Russian].
- Perlz, F. (2004). *Teorija geshtaltterapii [Theory of Gestalt therapy]*. Moskva : Institut Obshchegumanitarnykh issledovanij [in Russian].
- Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve [Competence in modern society]*. Moskva : Kogito-Centr [in Russian].



- Jung, K.G. (1996). *Psichologicheskie tipy [Psychological types]*. Moskva : AST «Universitetskaja kniga» [in Russian].
- Yarygin, O.N. (2010). *Metamorfozy poniatij «kompetentnost» i «kompetencija» v russkojazyčnoj terminologii kompetentnostnogo podhoda [Metamorphoses of the concepts of «competence» and «competency» in the Russian-language terminology of the competence approach]*. Retrieved from [https://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_3/](https://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/) [in Russian]
- Hagenaars, J.A. (2015). Methodological issues in categorical data analysis. Categorization, linearity, and response effects. *Methodology*, 11, 126–141. Retrieved from <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000102>.
- Каап-Деєдер, Ж., де Хувєр, Ж., Хьюєс, С., Спруйт, А., & Ванстеєнкєстє, М. (2018). The development and validation of an implicit measure of competence need satisfaction. *Motivation and emotion*, 42 (5), 615–637. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9685-3>.
- Mansfield, R.S. (1996). Building Competency Models: Approaches for HR Professionals. *Human Resource Management*, 35 (1), 7–18. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/91d6/2eceb2b4288bde92b46f4c58c9dc5bcf9827.pdf>.
- Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (1), September, 192–202. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5155/d6004cd4190c39ff00af2ce7dde685bf5539.pdf>.

## АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано науково-психологічні підходи до тлумачення компетентності. З'ясовано, що сучасні науковці переважно розглядають компетентність як поняття, використовуючи при цьому класифікаційний метод дослідження, відтак, погляди на її зміст і структуру досить різноманітні, окремі структурні компоненти компетентності починають досліджувати як окрему компетентність. Такий підхід зумовлює розмивання поняття «компетентність», що суперечить вимогам до наукових понять і категорій. Аналіз ролі компетентності в сучасному суспільстві, в контексті дослідження особистості, її змісту та структури, дав підстави дійти висновку, що компетентність має всі ознаки наукової категорії. У статті компетентність пропонується тлумачити з точки зору теорії поля, запропонованої К. Левінім. Компетентність свідчить про розвиток особистості, її самоактуалізацію й інтеграцію в соціальне оточення. У теорії поля розвиток тлумачиться як здатність особистості до диференціації нових регіо-



нів свого життєвого простору (поля). Відтак, компетентність нами розглянуто як спосіб організації диференційованих функцій особистості, її життєвого простору (поля), що характеризує її мотивовану здатність до ефективної поведінки в швидкозмінних умовах сучасного суспільства. Відповідно до змісту категорії «компетентність», запропоновано такі шляхи її розвитку, як: структурування ситуації, у якій опинилася особистість; включення її до нової соціальної групи. При цьому особистість розглядається як суб'єкт власної діяльності. Розвиток особистості тлумачиться як її здатність до диференціації регіонів свого поля та їх інтеграції в єдине ціле зі збереженням їх відносної автономності. Категорія компетентності є ключовою в дослідженні умов і стратегій розвитку ефективної поведінки особистості, її самоактуалізації та самореалізації в сучасному суспільстві. Саме компетентнісний підхід дає змогу досліджувати особистість цілісно, враховуючи всі системні зв'язки її функцій, як зовнішніх (соціальних), так і внутрішніх (психологічних), їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

**Ключові слова:** особистість, розвиток особистості, компетентність, види компетентності, життєвий простір особистості (поле), диференціація, інтеграція, організація.

**Талаш Інна. Научно-психологический анализ компетентности как научной категории**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье проанализированы научно-психологические подходы к толкованию компетентности. Выяснено, что большинство современных ученых рассматривают компетентность как понятие, используя при этом классификационный метод исследования, следовательно, взгляды на ее содержание и структуру достаточно разнообразны, отдельные структурные компоненты компетентности начинают исследовать как отдельную компетентность. Такой подход обуславливает размытие понятия «компетентность», что противоречит требованиям, выдвигаемым к научным понятиям и категориям. Анализ роли компетентности в современном обществе, ее содержания и структуры, позволил сделать выводы о том, что компетентность имеет все признаки научной категории. В статье компетентность предлагается толковать с точки зрения теории поля, предложенной К. Левиним. Компетентность свидетельствует о развитии личности, о ее самоактуализации и интеграции в социальное окружение. В теории поля

*развитие трактуется как способность личности к дифференциации новых регионов своего жизненного пространства (поля). Соответственно, компетентность рассматривается нами как способ организации дифференцированных функций личности, ее жизненного пространства (поля), что характеризует ее мотивированную способность к эффективному поведению в быстро изменяющихся условиях современного общества. В соответствии с содержанием категории «компетентность» предложены такие пути ее развития, как: структурирование ситуации, в которой оказалась личность; включение ее в новую социальную группу. При этом личность рассматривается как субъект собственной деятельности. Развитие личности толкуется как ее способность к дифференциации регионов своего поля и их интеграции в одно целое с сохранением их относительной автономности. Категория компетентности является ключевой в исследовании условий и стратегий развития эффективного поведения личности, ее самоактуализации и самореализации в современном обществе. Именно компетентностный подход позволяет исследовать личность целостно, учитывая все системные связи ее функций, как внешних (социальных), так и внутренних (психологических), их взаимосвязь и взаимообусловленность.*

**Ключевые слова:** личность, развитие личности, компетентность, виды компетентности, жизненное пространство личности (поле), дифференциация, интеграция, организация.

## Hardiness and its Relationship with the Values of the Personality

## ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК ІЗ ЦІННОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ

**Olena Chykhantsova**

Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor, Senior  
Researcher of the Laboratory  
of Psychology of Personality

**Олена Чиханцова**

кандидат психологічних наук,  
доцент, старший науковий  
співробітник лабораторії  
психології особистості

E-mail: [chykhantsova@gmail.com](mailto:chykhantsova@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-2661-3265](https://orcid.org/0000-0002-2661-3265)

Researcher ID: G-3028-2018

*G.S. Kostiuk Institute  
of Psychology of NAES  
of Ukraine, Ukraine  
2, Pankivska street, Kyiv,  
01033*

*Інститут психології  
імені Г.С. Костюка НАПН  
України, Україна  
вул. Панківська, 2, м. Київ,  
01033*

*Original manuscript received June 15, 2018*

*Revised manuscript accepted October 19, 2018*

### **ABSTRACT**

*Hardiness is a psychological analogue of a person's life core that reflects the extent of his/her overcoming of certain stress situations and adapting to given circumstances which components are related to the parameters of effective self-realization and personal subjective quality of life. American psychologists D. Kobasa and S. Muddi introduced the concept of hardiness for the first time and showed that this phenomenon consists of three components: commitment, control, and challenge.*

*The article deals with the phenomenon of hardiness and its relationship with the value aspects of the personality. Hardiness is analyzed as the main*

*resource of transforming life events into new opportunities in spite of external disadvantages.*

*It has been determined that survival can be a factor of optimal self-realization and psychological quality of person's life and a key personal variable that mediates the influence of stress factors on somatic health and on the success of the personality's activities.*

*Such understanding of the hardiness phenomenon extends the existing traditional idea, which mainly reduces it to the three-component structure and determines abilities to maintain health, optimal level of working efficiency and activity in stressful conditions. The most important psychological attribute of the hardiness phenomenon is its functioning as an open dynamic system based on self-organization and self-determination.*

*The results of empirical studies of hardiness components, which are formed and developed as a holistic personality education are presented. It was performed a correlation analysis of hardiness components with important personality parameters such as: self-attitude and its components, components of psychological well-being and indicators of self-determination. Hardiness is considered as an adaptive mechanism of personality.*

**Key words:** *personality's hardiness, components of hardiness, values, vital senses.*

## Вступ

Вивчення життестійкості особистості є важливим напрямком психологічних досліджень, оскільки дуже часто звучить питання про якість життя людини, психічне здоров'я, її задоволеність собою, своєю працею та сім'єю. Увага концентрується на вивченні ключових передумов, що дають змогу підтримувати ефективну взаємодію зі значущими людьми, досягати успіху в житті, бути щасливим навіть за наявності несприятливих обставин (Леонт'єв, 2002; Леонт'єв, Рассказова, 2006; Сердюк, Купреєва, 2015; Титаренко, Ларіна, 2009; Фоминова, 2012; Baranauskienė, Serdiuk, Chykhantsova, 2016; Khoshaba, Maddi, 1999; Maddi, 2004; Serdiuk, 2011).

Життестійкість є одним із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції, фундаментом її особистісних рис. Власне, життестійкість

виникла як модель відносин і стратегій, які разом сприяють перетворенню стресових обставин із потенційних катастроф на можливості зростання особистості.

Проблему важких життєвих ситуацій розробляють багато авторів (С. Кобейса, 1979; С. Мадді, 2005; Л. Сердюк, О. Купреєва, 2015; Т. Титаренко, Т. Ларіна, 2009; А. Фомінова, 2012 та ін.), котрі спираються на такі поняття, як стратегії подолання важких життєвих ситуацій і посттравматичний стресовий розлад.

Також життєстійкість розглядається як особистісний потенціал людини (Леонтьєв, 2004; Мадді, 1982; Фомінова, 2012; Maksimenko, Serdiuk, 2016), як зв'язок між стресовими життєвими ситуаціями і хворобою (Kobasa, 1979) й адаптація до умов (Маклаков, 2001; Besharat, 2009). Відповідно до цього підходу, життєстійкість – психологічний аналог життєвого стрижня людини, який відображає міру подолання й адаптації нею заданих обставин, самого себе, а також міру докладених зусиль у роботі над собою і над обставинами свого життя.

Розглядаючи життєстійкість як складну інтегральну властивість особистості, ми представили її як багаторівневе, цілісне утворення, що включає рівні, відповідні ієрархічній структурі властивостей особистості. Життєстійкість – це цілісна система взаємовідносин зі світом, це той необхідний ресурс, який може сприяти підвищенню фізичного і психічного здоров'я людини й пов'язаний із самореалізацією, самоствердженням і трансценденцією особистості.

Так, поняття «життєстійкість», введене С. Кобейса та С. Мадді (1979), знаходиться на перетині теоретичних поглядів екзистенціальної психології та прикладної галузі психології стресу і його подолання. Аналізуючи роботи американських психологів С. Кобейса та С. Мадді (Kobasa, 1979; Maddi, 1994, 2004), які вперше ввели поняття «життєстійкість», можемо констатувати, що цей феномен складається з трьох компонентів: залученість, контроль і прийняття ризику.

Отже, життєстійкість характеризує ступінь сформованості здатності особистості витримувати ситуацію гострого або хронічного стресу, зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішності діяльності.

Передумовою для формулювання поняття життєстійкості є екзистенційна психологія. На думку екзистенціалістичних психологів (С. Мадді, С. Кобейса, П. Тілліх), усі події в нашому житті є результатом прийняття рішень, незалежно від того, значущі вони або незначні, усвідомлені або неусвідомлені. Тобто, життєстійкість є екзистенційною мужністю (Maddi, 2004).

**Мета статті** – емпірично дослідити ціннісно-сміслові аспекти життєстійкості особистості, які формуються та розвиваються як цілісне особистісне утворення.

### **Завдання статті**

Оскільки поняття життєстійкості, за С. Мадді (1994), включає в себе психологічний (збільшення інтересу до навколишнього оточення, зміна ставлення до оточуючих людей тощо) та діяльнісний (оволодіння стресовими ситуаціями, досягнення мети, турбота про своє здоров'я) компоненти, то вважаємо доцільним розглянути цей феномен більш ширше. У зв'язку з цим, структуру життєстійкості особистості, на наш погляд, слід розширити особистісними параметрами.

### **Методи та методики дослідження**

Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань нашого дослідження застосовувалися такі методики: тест життєстійкості С. Мадді (адаптація Д. Леонтєва, О. Рассказової, 2006); тест-опитувальник самоставлення особистості (С. Пантєєв, В. Столін, 1988); самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома (адаптація Ю. Альшиної, Л. Гозмана, М. Загіки і М. Кроза); тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махоліка (адаптація Д. Леонтєва, 2000); тест самодетермінації (Є. Осін, 2008)

(модифікація шкали самодетермінації К. Шелдона); шкала загальної самоефективності Р. Шварцера, М. Ерусалема (1996); шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Т. Шевеленкової, Т. Фесенко, 1995).

Обробка емпіричних результатів, отриманих у ході дослідження, здійснювалась за допомогою методів математичної статистики, з використанням програми SPSS 21.0 for Windows.

Основну вибірку нашого дослідження склали 110 осіб.

### Результати та дискусії

Життестійкість розглядається нами як цілісне системне утворення, що поєднує значущі для особистості цінності й цілі, самоставлення, стильові характеристики поведінки, детерміновані установками і переконаннями щодо світу, соціального оточення та свого місця в ньому. Причому, розвиток таких компонентів життестійкості, як залученість, контроль і прийняття ризику, сприяють формуванню позитивного ставлення до себе і подій життя.

Дослідження життестійкості особистості є одним із важливих напрямків у виявленні причин дій, учинків, діяльності людини, оскільки життестійкість розглядається як сукупність компонентів, що допомагають особистості будувати повноцінне життя у важких умовах.

Слід зазначити, що поняття «життестійкість» визначають як психологічний феномен, ресурс, особистісну властивість, психологічну властивість, інтегральну здатність, інтегральне особистісне утворення. Тому, на нашу думку, потрібно здійснити аналіз цього феномену через прояв життестійкості, розглянути взаємозв'язок психологічних властивостей у структурі життестійкості, визначити роль чинників у розвитку цього особистісного утворення.

За С. Мадді (1982), життестійкість складається з трьох компонентів. Перша складова життестійкості – «залученість» – важлива характеристика ставлення людини до себе, оточуючого світу та характеру взаємодії з ним, що дає

сили та мотивує її до самореалізації, лідерства, здорового способу думок і поведінки; дає можливість відчувати себе значущою і достатньо цінною, щоб повністю включитися в розв'язання життєвих завдань, не звертаючи увагу на наявність стресогенних чинників і змін. Друга складова життєстійкості – «контроль». Контроль за обставинами організує пошук шляхів впливу на результати стресогенних змін, у протизвагу впаданню в стан безпорадності та пасивності. Третя складова життєстійкості – «прийняття ризику» – допомагає людині бути відкритою до оточуючого світу, інших людей і суспільства. Суть її полягає в сприйнятті особистістю життєвих подій і проблем як виклику й випробування особисто для себе. Ці три складові утворюють загальну життєстійкість (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982).

Учені С. Кобейса та С. Мадді вважають початком формування життєстійкості раннє дитинство. Вони виокремлюють такі умови для результативного формування цього феномену: дорослі повинні стимулювати вирішення різних повсякденних завдань самою дитиною, при цьому надаючи допомогу тільки у важких ситуаціях. Самостійність повинна заохочуватися, повинні бути створені умови для розвитку когнітивних і розумових здібностей, а також уяви. Дитині слід мати приклади для наслідування, що постають у вигляді сміливих, самодостатніх дорослих, які самостійно керують своїм життям. Також важливим чинником розвитку життєстійкості у дитини є її вміння володіти власним особистісним потенціалом (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982).

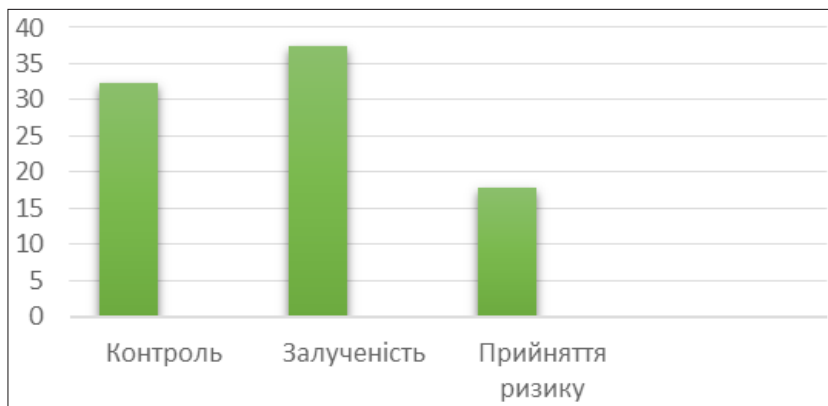
Варто зазначити, що життєстійкість – комплексна категорія психології особистості, що охоплює феноменологію становлення особистості та базових життєвих установок, її адаптаційний потенціал і поведінкові стратегії долаання стресових ситуацій та екзистенційної тривоги.

У рамках нашої статті життєстійкість розглядається як основний ресурс для подолання життєвих труднощів, як здатність людини контролювати життєві події та керу-



вати ними, сприймати труднощі як цінний досвід і успішно з ними справлятися, використовуючи їх як можливість для особистісного зростання.

На рис. 1 представлено вираженість складових життєстійкості особистості, необхідних для оптимального рівня діяльності й активності у складних життєвих умовах, а також збереження психічного здоров'я.



**Рис. 1.** Основні компоненти життєстійкості особистості

Порівнюючи дані з нормативними параметрами (Леонтьев, Рассказова, 2006), слід зазначити, що в опитаних визначені компоненти нижчі середніх значень. Такі показники означають, що життєстійкість можна визначити як здатність зацікавлено (залученість) брати участь у ситуаціях підвищеної складності, але інколи респонденти не готові контролювати ситуацію та керувати нею (контроль), інколи бояться всього нового, невідомого на шляху до досягнення цілей і не вміють або не хочуть ризикувати (прийняття ризику).

На думку С. Мадді, життєстійкі особистості можуть перетворювати індивідуально-особистісну організацію в життєстійку (Maddi, 1987). Якщо на індивідуальному рівні життєстійкість характеризують такі складові, як включеність, контроль і прийняття ризику, то на груповому

рівні сюди увійдуть особистісні параметри: цінності, цілі, смисли, автономія, самоставлення, самоактуалізація, самоефективність і психологічне благополуччя.

Аналіз кореляційних зв'язків між складовими життєстійкості та цінностями, смисложиттєвими орієнтаціями, автономією, самоставленням, самоактуалізацією, самоефективністю та психологічним благополуччям подано в табл. 1.

**Таблиця 1.** Особливості прояву взаємозв'язку між складовими життєстійкості та ціннісними орієнтаціями особистості

	Шкала «Цілі життя»	Шкала «Процес»	Шкала «Результат»	Шкала «Локус-контроль – Я»	Шкала «Локус-контроль – життя»	Шкала «Цінності»	Шкала «Автономія»
Контроль	0,438**	0,454**	0,459**	0,411**	0,462**	0,245**	0,291**
Залученість	0,483**	0,489**	0,460**	0,452**	0,488**	0,205**	0,290**
Прийняття ризику	0,293**	0,399**	0,370**	0,338**	0,355**	0,089**	0,279**
Загальна життєстійкість	0,467**	0,502**	0,485**	0,453**	0,494**	0,216**	0,316**

Примітка: \*\* Кореляція значуща на рівні 0,01.

\* Кореляція значуща на рівні 0,05.

Спочатку розглянемо коефіцієнти кореляції між показниками загальної життєстійкості та шкалою «Цінності» ( $r = 0,216$ ;  $p < 0,01$ ), оскільки ціннісні орієнтації виступають найважливішим чинником особистісного самовизначення. Низькі показники за цією шкалою вказують

на те, що респонденти не характеризуються успішністю в подоланні несприятливих умов життя.

Слід зазначити, що ціннісні орієнтації особистості характеризують її з точки зору суттєвих життєвих принципів, які вона використовує як орієнтири на своєму життєвому шляху. Більшість респондентів вважають, що повинні керуватися в житті власними цінностями і проявляти внутрішню творчість, але при цьому думають, що це робить їх вразливими стосовно важких ситуацій життя, і не дозволяють отримувати задоволення від нього.

Як показує здійснений аналіз даних, є певні незначні зв'язки життєстійкості з автономією ( $r = 0,316$ ;  $p < 0,01$ ). Такі показники вказують на прагнення бути більш залежним, ніж автономним. Людина прагне відчувати себе частиною колективу, хоче бути частиною суспільства, тобто бути залежною, як у думках, так і у діях.

У дослідженнях деяких науковців відзначається найбільша кількість зв'язків життєстійкості зі смисложиттєвими орієнтаціями (Леонтьев, Рассказова, 2006; Наливайко, 2006; Фомінова, 2012), оскільки вони є найзагальнішими детермінантами смислової спрямованості життєвого шляху особистості.

На рівні смисложиттєвих орієнтацій людина здійснює самовизначення у ставленні до смислу, або змісту, власного життя. Вважаємо, що саме на цьому рівні людина приймає рішення щодо ставлення до життєвих обмежень.

Як бачимо з таблиці 1, кореляційні зв'язки життєстійкості та життєвих смислів особистості у нашій вибірці характеризуються середніми показниками осмисленості життя. Респонденти більш схильні контролювати своє ставлення до світу і себе, ніж впливати на події, проте їм притаманна локалізація цілей у майбутньому, що надає їх життю більшої спрямованості й часової перспективи. Про це свідчать показники за шкалами «Цілі», «Процес», «Локус-контроль – життя».

Загалом, простежується зв'язок життестійкості з усіма шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій, хоча аналіз показників різних шкал СЖО і показників життестійкості показує середні рівні кореляції всіх шкал методик. Це вказує на недостатній рівень осмислення життя респондентами, що є результатом низки світоглядних переконань особистості щодо власного життя як цілого, а також почуття здатності керувати своїм життям. Життестійкість включає в себе низку диспозицій, що дають змогу приймати і долати життєві труднощі. Тобто, щоб бути життєздатною особистістю, необхідно мати мету (або цілі) в житті, сприймати сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, відчувати, наскільки продуктивне і осмислене життя, мати уявлення про себе як сильну особистість, бути переконаним, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

Водночас конструкт життестійкості включає в себе особливе утворення – прийняття ризику, що забезпечує можливість особистості переосмислювати будь-який досвід, у тому числі негативний. Ця диспозиція являє собою результат безпосередньо внутрішніх зусиль особистості. Смисложиттєві орієнтації і загальна осмисленість життя завжди припускають смислову взаємодію, тобто загальним для конструкту осмислення життя і життестійкості є формування здатності особистості встановлювати відношення зі світом. Спираючись на свої цінності, смисли, значущі установки, людина робить певний вибір, перебуваючи у певній діяльності, що визначається вчинком.

Проаналізовано кореляційні зв'язки між зазначеними вище складовими компонентами структури особистісних якостей, тобто показниками життестійкості та самостваленням, самоприйняттям, само впевненістю, само ефективністю та психологічним благополуччям, а також смислом життя, оскільки одним зі значущих аспектів виступає дослідження особливостей життестійкості з урахуванням цінностей особистості (див. табл. 2).

**Таблиця 2.** Кореляційні зв'язки складових життестійкості та ціннісних орієнтацій

	Самоефективність	Самоствалення	Самовпевненість	Самоприйняття	Психологічне благополуччя	Смисл життя
Контроль	0,532**	0,483**	0,509**	0,446**	0,480**	0,416**
Залученість	0,451**	0,416**	0,511**	0,458**	0,482**	0,419**
Прийняття ризику	0,360**	0,308**	0,492**	0,297**	0,297**	0,282**
Загальна життестійкість	0,512**	0,463**	0,555**	0,460**	0,485**	0,426**

Примітка: \*\* Кореляція значуща на рівні 0,01.

\* Кореляція значуща на рівні 0,05.

Загалом, як показує здійснений аналіз даних, відзначається позитивна кореляція між загальною життестійкістю і визначенням смислу життя ( $r = 0,426$ ;  $p < 0,01$ ). Ці результати вказують, що чим більше суб'єкт розуміє, що все в його житті залежить від його особистих можливостей опанувати та контролювати ситуацію, тим частіше він знаходить у власному житті смисл і краще бачить цілі.

Такі дані можуть бути опосередкованим підтвердженням того, що життестійкість розвивається і її розвиток може бути обумовлений певною сферою діяльності. Діяльність передбачає завжди нову ситуацію і варіанти її розвитку. Життестійкість впливає на оцінку ситуації. Це означає, що завдяки готовності активно діяти, впевненості у собі та можливості впливати на ситуацію, така ситуація сприймається як менш травматична. Під час аналізу показника шкали контролю також було виявлено значущі зв'язки зі смислами ( $r = 0,416$ ;  $p < 0,01$ ). Така тенденція

цілком прийнятна, оскільки це зумовлює уявлення про себе як про сильну вольову особу, що контролює свій вибір і ситуацію свого життя відповідно до своїх власних смислів.

Як показали результати нашого дослідження, значний вплив на розвиток життєстійкості має самоефективність ( $r = 0,512$ ;  $p < 0,01$ ). Нагадаємо, самоефективність – це особистісна характеристика, що є вірою в ефективність власних дій у складній ситуації та очікування успіху від виконання цих дій (Bandura, 1997). Тобто, самоефективність як упевненість у своїй здатності виконати певну діяльність нерідко асоціювалася з компонентом контролю у феномені життєстійкості (Khoshaba, Maddi, 1999), що підтверджується значущими кореляційними зв'язками ( $r = 0,532$ ;  $p < 0,01$ ). На формування самоефективності впливають такі обставини, як: наявність більш-менш широкого репертуару навичок поведінки; досвід, набутий за допомогою спостереження за іншими людьми; висловлювання інших людей у вигляді підтримки або засудження чи покарання.

За даними досліджень С. Мадді, життєстійкість є спільною диспозицією, тоді як самоефективність – специфічна для конкретної діяльності (Фомінова, 2012). Тобто, як результат, людина, яка підвищує самоефективність у різних видах своєї діяльності, посилює установку підконтрольності їй життєвих ситуацій, що сприяє підвищенню загальної життєстійкості особистості перед труднощами.

Виявлено взаємозв'язок життєстійкості з таким особистісним утворенням, як самовпевненість ( $r = 0,555$ ;  $p < 0,01$ ), що вказує на реальну оцінку людиною своїх можливостей і вміння правильно їх використовувати у будь-яких життєвих ситуаціях.

Рівень життєстійкості виявився практично лінійно позитивно пов'язаний зі шкалами самоставлення ( $r = 0,463$ ;  $p < 0,01$ ) і самоприйняття ( $r = 0,460$ ;  $p < 0,01$ ), що підтверджує нашу думку про наявність статистично значущих

зв'язків між показниками життестійкості та самовідносин, оскільки наявність життестійкості у людини передбачає її позитивне ставлення не тільки до оточуючих, але і до самої себе.

Результати кореляційного аналізу показують, що показники загальної життестійкості пов'язані з показниками психологічного благополуччя ( $r = 0,485$ ;  $p < 0,01$ ), оскільки психологічне благополуччя є наслідком задоволення базових людських потреб і життестійкості особистості. Тим самим доведено, що чим вищий рівень життестійкості особистості, тим вищий рівень її психологічного благополуччя. Отже, психологічне благополуччя розуміється як ресурс особистості, який сприяє успішному пристосуванню людини до навколишнього світу і практичного оволодіння ним, а також перешкоджає розвитку психічної патології.

Можна стверджувати, що для кожної людини існує свій власний життєвий світ, опосередкований смислами і цінностями, в контексті якого людина здійснює свій вибір, приймає рішення, вибудовує своє життя. Кожна життєва ситуація ставить людині умови для виживання, адаптації, самореалізації тощо. Спираючись на свої цінності, смисли, значущі установки, людина робить певний вибір, перебуваючи у певній діяльності, що визначається вчинком.

Отже, життестійкість можна вважати аналогом життєвої сили людини, яка відображає міру подолання нею певних життєвих обставин, самої себе, а також міру докладених зусиль, працюючи над собою і над обставинами свого життя. Життестійкість дає змогу досягати певного оптимуму при визначенні життєвих перспектив, дозволяє зберігати баланс між потребами особистості та її домаганнями й прагненнями, розвивається як особистісна структура і є соціальною за своєю сутністю, оскільки пов'язана із суспільними смислами та цінностями, засвоєнням і включенням у свій особистісний простір культурних форм й образів.

## Висновки

Життестійкість як цілісна система взаємовідносин особистості зі світом – це той необхідний ресурс, що може сприяти підвищенню її фізичного і психічного здоров'я, успішній адаптації у стресових ситуаціях із виходом на рівень трансадаптації, пов'язаної із самодетермінацією та самореалізацією особистості.

Ми розглядаємо життестійкість як адаптаційний механізм особистості, що дає змогу моделювати життєві цілі та смисли, а також бачити майбутні перспективи. Життєві домагання, вимоги, очікування, бажання та надії щодо свого життя і майбутнього на шляху самореалізації та самоздійснення особистості вимагають від людини використання усіх особистісних ресурсів й адаптаційних механізмів.

Результати кореляційного аналізу наочно продемонстрували позитивно значущі кореляційні зв'язки (на  $p < 0,01$ ) між усіма показниками компонентів життестійкості. Отже, життестійкі переконання розширюють перспективу особистісної взаємодії зі світом, розширюють часову перспективу, дають можливість співвідносити минуле, майбутнє і теперішнє, аналізувати власне життя, що збільшує можливості набуття нового життєвого досвіду.

На наш погляд, уявлення про те, що діяльність може вплинути на результати подій і дає можливість людині відчувати свободу вибору свого життєвого шляху, підтверджують значущі статистичні показники за шкалою «Залученість».

Отримані результати довели, що життестійкість має тісні зв'язки з цінностями особистості, які проявляються як особливе ставлення людини до себе й оточуючого світу, щоб повністю включитися в розв'язання життєвих завдань, не звертаючи увагу на наявність стресогенних чинників і змін.

Експериментально було доведено, що структура життестійкості особистості повинна розглядатися більш шир-



ше. Це означає, що складовими життестійкості є також особистісні параметри. Тобто, складовими компонентами цього феномену є: контроль, залученість, прийняття ризику, цінності, автономія, самоефективність, самоприйняття, самоставлення та психологічне благополуччя. Така структура життестійкості представляє собою систему стійких позитивних властивостей особистості, що розуміються як особистісний потенціал особистості, який сприяє успішному пристосуванню людини до навколишнього світу в своєму прагненні до психологічного благополуччя.

### Література

- Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня самоактуализации личности. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Москва : Изд-во МГУ, 1987. 144 с.
- Куликов Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2004. 464.
- Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ имени М.В. Ломоносова*. Т. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 56–65.
- Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). Москва : Смысл, 2000. 16 с.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
- Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*. Москва : ИП РАН, 2005. № 26 (6). С. 87–101.
- Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. Москва : ИП РАН, 2001. № 22 (1). С. 16–24.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия : Материалы III Всероссийского социологического конгресса. Москва : Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL: <https://studfiles.net/preview/3220668/page:3/>
- Сердюк Л.З., Купреева О.І. Особистісний ресурс життестійкості студентів із соматичними захворюваннями. *Актуальні проблеми психології: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАРН України, 2015. Вип. 9 (7). С. 311–317.

- Столин В.В., Пантिलеев С.Р. Опросник самоотношения. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. Москва, 1988. С. 123–130.
- Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ : Марич, 2009. 76 с.
- Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности: монография. Москва : МПГУ, Прометей, 2012. 152 с.
- Шварцер Р., Ерусалем М., Рамиок В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71–77.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. N.Y. : W. H. Freeman & Co.
- Baranauskienė, I., Serdiuk, L., & Chykhantsova, O. (2016). Psychological characteristics of school-leavers' hardiness at their professional self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2 (7), 64–73.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Haghighatgoo, M., Besharat, M.A., & Zebardast, A. (2011). The relationship between hardiness and time perspective in students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30. 2nd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance – 2011. (pp. 925–928). Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811020040>.
- Khoshaba, D. & Maddi, S. (1999). Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 51 (2), 106–117. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/1999-03308-005>.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1–11. Retrieved from [www.researchgate.net/publication/22682825](http://www.researchgate.net/publication/22682825).
- Kobasa, S.C, Maddi, S.R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 168–177. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.42.1.168>.
- Maddi, S.R. (1987). Hardiness training at Illinois Bell Telephone. In P. Opatz (Ed.), *Health promotion evaluation*, 101–115.
- Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 279–298. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022167804266101>.
- Maddi, S., & Khoshaba, D. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 63 (2), 265–274.

- Maksimenko, S., & Serdiuk, L. (2016). Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1 (6), 92–100.
- Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Serdiuk, L. (2011). Psychological well-being of future specialists in the integrated educational environment and the factors of its formation. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1, 44–51.

## References

- Aleshina, E.Yu., Gozman, L.Ya., Dubovskaja, E.M., & Kroz, M.V. (1987). Izmerenie urovnja samoaktualizacii lichnosti [Measuring the level of self-actualization of personality]. *Socialno-psihologicheskie metody issledovaniya supruzheskih otnoshenij – Social and psychological methods for the study of marital relations*. Moscow : MGU [in Russian].
- Kulikov, L.V. (2004). *Psihogigiena lichnosti: Osnovnye ponjatija i problema [Psycho-Hygiene of Personality: Basic Concepts and Problems]*. Saint Peterburg : SPbGU [in Russian].
- Leontev, D.A. (Ed.). (2002). Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii [Personality-based in personality: personal potential as the basis of self-determination]. *Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M.V. Lomonosova – Scientific notes of General Psychology Department, Lomonosov Moscow State University*, 1, 56–65. Moscow : Smysl [in Russian].
- Leontev, D.A. (2000). *Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO) [Test of meaningful life orientations]*. (2nd ed., rev.). Moscow : Smysl [in Russian].
- Leontev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test zhiznestojkosti [Hardiness' Test]*. Moscow : Smysl [in Russian].
- Maddi, S. (2005). Smysloobrazovanie v processe prinjatija reshenij [Meaning in the decision-making process]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 26 (6), 87–101. Moscow : IP RAN [in Russian].
- Maklakov, A.G. (2001). Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah [Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 22 (1), 16–24. Moscow : IP RAN [in Russian].
- Osin, E.N., & Leontev, D.A. (2008). Aprobacija russkojazychnykh versij dvuh shkal jekspress-ocenki subektivnogo blagopoluchija [Testing the Russian versions of the two scales for the rapid assessment of subjective well-being]: *Proceedings of the III All-Russian Sociological Congress*. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of

- Sciences, Russian Society of Sociologists*. Retrieved from <https://studfiles.net/preview/3220668/page:3/> [in Russian].
- Serdiuk, L.Z., & Kuprieieva, O.I. (2015). Osobystisnyi resurs zhyttiistiikosti studentiv iz somatychnymy zakhvoriuvanniamy [Personal resource of students' hardiness to somatic diseases]. *Aktualni problemy psykholohii: Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia – Actual problems of psychology: General Psychology. Historical Psychology. Ethnic Psychology*, 9 (7), 311–317 [in Ukrainian].
- Stolin, V.V., & Pantilejev, S.R. (1988). Oprosnik samootnosheniya [Self-Attitude Questionnaire]. *Praktikum po psihodiagnostike: Psihodiagnosticheskiye materialy – Workshop on psychodiagnosics: Psychodiagnostic materials*, (pp. 123–130). Moscow [in Russian].
- Tytarenko, T.M., & Larina, T.O. (2009). *Zhyttiistiikist osobystosti: sotsialna neobkhdnist ta bezpeka [Hardiness of personality: social necessity and safety]*. Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. Kyiv : Marych [in Ukrainian].
- Fominova, A.N. (2012). *Zhiznestojkost lichnosti [Hardiness of Personality]*. Moscow : MPGU, Prometej [in Russian].
- Shvarcer, R., Yerusalem, M., & Ramiok, V. (1996). Russkaja versija shkaly obshchej samojeffektivnosti R. Shvarcera i M. Yerusalem [Russian version of the scale of general self-efficacy of R. Schwarzer and M. Erusalem]. *Inostrannaja psihologija – Foreign Psychology*, 7, 71–77 [in Russian].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. N.Y. : W. H. Freeman & Co.
- Baranuskienė, I., Serdiuk, L., & Chykhantsova, O. (2016). Psychological characteristics of school-leavers' hardiness at their professional self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2 (7), 64–73.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Haghighatgoo, M., Besharat, M.A., & Zebardast, A. (2011). The relationship between hardiness and time perspective in students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30. 2nd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance – 2011. (pp. 925–928). Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811020040>.
- Khoshaba, D. & Maddi, S. (1999). Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 51 (2), 106–117. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/record/1999-03308-005>.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1–11. Retrieved from [www.researchgate.net/publication/22682825](http://www.researchgate.net/publication/22682825).

- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 168-177. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.42.1.168>.
- Maddi, S.R. (1987). Hardiness training at Illinois Bell Telephone. In P. Opatz (Ed.). *Health promotion evaluation*, 101-115.
- Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 279-298. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022167804266101>.
- Maddi, S., & Khoshaba, D. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 63 (2), 265-274.
- Maksimenko, S., & Serdiuk, L. (2016). Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1 (6), 92-100.
- Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Serdiuk, L. (2011). Psychological well-being of future specialists in the integrated educational environment and the factors of its formation. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1, 44-51.

## АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто феномен життєстійкості та його зв'язок із ціннісними аспектами особистості. Життєстійкість аналізується як основний ресурс перетворення життєвих подій у нові можливості всупереч зовнішнім негараздам. Визначено, що життєстійкість є психологічним аналогом життєвої сили людини, що відображає ступінь подолання нею певних стресових ситуацій. Американські психологи Д. Кобейса та С. Мадді вперше представили концепцію життєстійкості та дослідили, що цей феномен складається з трьох складових: залученості, контролю та прийняття ризику.

З'ясовано, що таке розуміння явища життєстійкості розширює існуючу традиційну ідею, яка переважно зводиться до трикомпонентної структури та визначає вміння підтримувати здоров'я, оптимальний рівень працездатності й активності в стресових умовах. Найважливішим психологічним атрибутом зазначеного явища є його функціонування як відкритої динамічної системи на основі самоорганізації та самовизначення.

Визначено, що життєстійкість може бути чинником оптимальної самореалізації та психологічної якості життя людини і ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресових чинників на соматичне здоров'я та на успіх діяльності особистості.

*Представлено результати емпіричних досліджень компонентів життєстійкості, що формуються та розвиваються як цілісне особистісне утворення. Виявлено взаємозв'язок життєстійкості з цінностями особистості.*

*Проведено кореляційний аналіз компонентів життєстійкості з такими важливими особистісними параметрами, як: цінності, цілі, смисли, психологічне благополуччя і показники самоставлення, самоприйняття, самовпевненість і самоефективність та виявлено, що життєстійкість є тією установкою, яка надає життю цінності та смислу в будь-яких ситуаціях.*

*Отримані результати дали змогу встановити, що життєстійкість має тісні зв'язки з цінностями особистості, що проявляються як особливе ставлення людини до себе й оточуючого світу.*

**Ключові слова:** життєстійкість особистості, компоненти життєстійкості, цінності, життєві смисли.

### **Чиханцова Елена. Жизнестойкость и её связь с ценностями личности**

#### **АННОТАЦИЯ**

*В статье рассматривается феномен жизнестойкости и его связь с ценностными аспектами личности. Жизнестойкость анализируется как основной ресурс преобразования жизненных событий в новые возможности вопреки внешним невзгодам. Определено, что жизнестойкость является психологическим аналогом жизненной силы человека, отражающим степень преодоления им определенных стрессовых ситуаций. Американские психологи Д. Кобейса и С. Мадди впервые представили концепцию жизнестойкости и показали, что этот феномен состоит из трех составляющих: вовлеченности, контроля и принятия риска.*

*Выяснено, что такое понимание явления жизнестойкости расширяет существующую традиционную идею, которая в основном сводится к трехкомпонентной структуре и определяет умение поддерживать здоровье, оптимальный уровень работоспособности и активности в стрессовых условиях. Важнейшим психологическим атрибутом указанного явления является его функционирование как открытой динамической системы на основе самоорганизации и самоопределения.*

*Определено, что жизнестойкость может быть фактором оптимальной самореализации и психологического качества жизни человека,*

*а также ключевой личностной переменной, что опосредует влияние стрессовых факторов на соматическое здоровье и успех в деятельности личности.*

*Представлены результаты эмпирических исследований компонентов жизнестойкости, которые формируются и развиваются как целостное личностное образование. Выявлена взаимосвязь жизнестойкости с ценностями личности.*

*Проведен корреляционный анализ компонентов жизнестойкости с такими важными личностными параметрами, как: ценности, цели, смыслы, психологическое благополучие и показатели самоотношения, самопринятие, самоуверенность и самоэффективность и выявлено, что жизнестойкость является той установкой, которая придает жизни ценность и смысл в любых ситуациях.*

*Полученные результаты позволили установить, что жизнестойкость имеет тесные связи с ценностями личности, которые проявляются как особое отношение человека к себе и окружающему миру.*

**Ключевые слова:** *жизнестойкость личности, компоненты жизнестойкости, ценности, жизненные смыслы.*

## Psychological Resourcefulness as a Predictor of the Personality's Ethical Attitudes

### Психологічна ресурсність як предиктор етичних поглядів особистості

**Olena Shtepa**

Ph. D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Олена Штепа**

кандидат психологічних  
наук, доцент

E-mail: *Olena.Shtepa@lnu.edu.ua*

*orcid.org/0000-0002-5396-3279*

Researcher ID: S-9557-2018

*Ivan Franko National  
University of Lviv, Ukraine  
1, Universytetska street, Lviv,  
79000*

*Львівський національний  
університет імені Івана  
Франка, Україна  
вул. Університетська, 1,  
м. Львів, 79000*

*Original manuscript received May 28, 2018  
Revised manuscript accepted October 29, 2018*

#### **ABSTRACT**

*The psychological resources of the individual are indicated by the factor which determines the nature of the human decision of life situations, the content of which is a moral and ethical problem. In order to find out the nature of determining interpretation of the situation of interpersonal relationships with the human's psychological resources, the modeling experiment is used. In particular, the participants in the study – 120 people in age between 17–56 years old – were invited to get acquainted with the description of the problematic situation of interpersonal relationships and to rangrate the characters of this story according to ethical considerations. Significance is the person's ability to update his own resources, that is, to reveal the openness of experience, to be impartial, and to show creativity and to be realized in profession, as it determines the prolongation of its ability to help others. It is possible to distinguish*



*people with different types of revealing ethical views by features of psychological resourcefulness, namely: a) persons who, for the sake of success, do not reveal their own ethical point of view on life situation, b) persons, who outline their own ethical view through identification with the most influential person in this situation, c) persons, who define their own ethical view on the life situation through finding a harmony in their relationship. Actualization of psychological resourcefulness allows an individual to formulate exactly an ethical view on the situation of interpersonal relationships.*

**Key words:** *psychological resources, psychological resourcefulness of personality, interpretation of the situation, type of ethical attitudes disclosure, modeling experiment.*

## Вступ

Проблема реалізованого дослідження стосується особливостей світогляду сучасної особистості. Зокрема, нашу увагу привернули особистісні дескриптори інтерпретації модерною людиною культури індивідуалізму подій міжособистісних взаємин. На думку культурологині Малгожати Яцино, у сучасному світі, що розгортається у культурі індивідуалізму, характеристиками модальної особистості є нарцисизм, визнання успішності як критерію самостворення, страх втрати Его, споживацьке ставлення до інших (Яцино, 2007). Прикметно, що людина культури індивідуалізму сприймає можливість тлумачення життєвого досвіду як аналог свободи вибору і власної гідності й незалежності (Яцино, 2007). Тому сучасна особистість прагне реалізувати вибір як вияв авторського ставлення до життя, сприймаючи здійснення вибору як ціль. У міркуваннях екзистенційного філософа Поля Рікьора стремління особи до цілепокладання як успішної реалізації однієї з заданих можливостей зумовлено її прагненням самоповаги. Водночас рефлексія нею ставлення до Іншого дає змогу вийти за межі заданого мораллю та проінтерпретувати ситуацію взаємин нетипово, етично. Етичне тлумачення подій міжособистісної взаємодії стає можливим за турботливого ставлення до Іншого, яке врегульовується ресурсом доброти і самооцінкою людини (Рікьор, 1990). Відтак, контро-

версійність моралі й етики, самоповаги і самооцінки визначає проблему справжності особи, яка чинить вибір, а розв'язання цієї проблеми міститься у царині ресурсів особистості.

С. Калашніковою запропоновано узагальнене означення особистісних ресурсів, у якому їх представлено як систему здатностей особи до усунення суперечностей із життєвим середовищем, долання несприятливих життєвих обставин шляхом трансформування ціннісно-смыслового виміру особистості, який зумовлює її спрямованість і основу для самореалізації (Калашнікова, 2011). У концепції когеренції дослідника напряму психології здоров'я Арона Антоновські знання людиною власних ресурсів та умінь їх використовувати зумовлює надання нею позитивної оцінки можливості розв'язання будь-якої проблемної життєвої ситуації (Антоновські, 1990). Відтак, психологічні ресурси особистості доцільно припустити чинником, що зумовлює характер розв'язання людиною життєвих ситуацій, змістом яких є морально-етична проблема.

**Мета статті** – з'ясувати характер зумовленості інтерпретації людиною ситуації міжособистісних взаємин її власними психологічними ресурсами. *Теоретична гіпотеза дослідження* полягала у припущенні, що особливості психологічної ресурсності зумовлюють характер інтерпретації людиною морально-етичного контексту взаємин.

### **Завдання статті**

З'ясувати рівень і особливості психологічної ресурсності осіб, які вважають за етичні дії різних персонажів ситуації міжособистісних взаємин, установити зміни психологічної ресурсності досліджуваних унаслідок моделювального експерименту, обґрунтувати психологічну ресурсність як предиктор визначеного етичного погляду людини на складну життєву ситуацію.

Ми характеризуємо психологічні ресурси як опори інтерпретації людиною осягнення, отриманого нею у її ек-

зистенціальному досвіді, й необхідні для переведення потенцій власної сутності в особистісну форму та реалізації можливості здійснитися відносно істини (Штепа, 20186). Вважаємо, що психологічні ресурси іманентні особистості. Тому більш значущим є те, на скільки особа вміє оперувати власними ресурсами. Здатність людини оперувати власними ресурсами, тобто їх знання, вміння оновлювати і вміщувати, ми вважаємо за актуалізованість психологічних ресурсів і критерій психологічної ресурсності особистості.

### **Методи та методики дослідження**

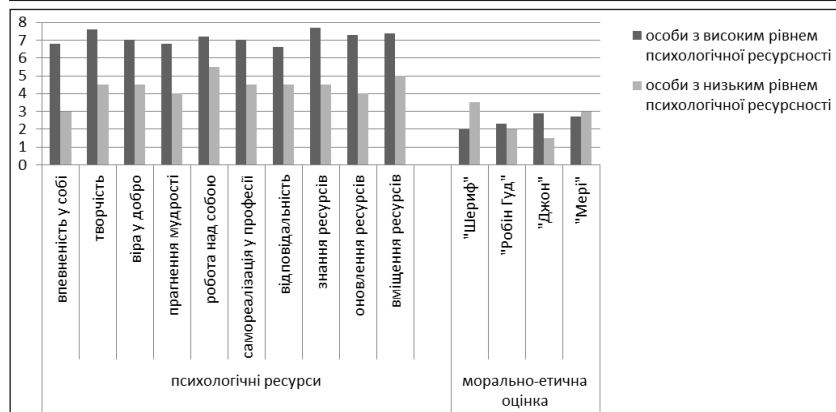
Із метою емпіричної перевірки висунутого припущення було проведено дослідження, у якому взяли участь 120 осіб (із них 60% жінки і 40% чоловіки) віком 17–56 років (студенти історичного, філософського, хімічного факультетів I, III, V курсу денної форми навчання, а також слухачі Інституту післядипломної та доуніверситетської підготовки спеціальності «Психологія»). Для діагностики психологічної ресурсності застосовано авторський опитувальник (Штепа, 2018а), а з метою моделювання ситуації морально-етичного вибору – ситуаційне завдання «Які у вас моральні принципи?», розроблене науковцями Австралійського товариства психологів із метою вивчення морально-етичних цінностей людей у різних сферах життя (Василевська, 2012). У нашому дослідженні ми характеризуємо саме етичні погляди досліджуваних, оскільки їм запропоновано означити власне ставлення до дій персонажів у певній життєвій ситуації, а не вказати, як би вони самі діяли у схарактеризованих обставинах, і не вказати, як вони насправді поводитися у подібній ситуації, якщо вона була у їхньому житті. Тому в цьому дослідженні йдеться про етичні погляди, а не вибір чи переконання.

*Емпіричну гіпотезу* було сформульовано так: особи з різним рівнем психологічної ресурсності вважатимуть етичними дії різних персонажів ситуації. Хід експеримен-

ту був таким (Штепа, 2018б): за тиждень до експерименту досліджувані відповідали на запитання опитувальника психологічної ресурсності, а власне під час моделювання ситуації морально-етичного ставлення отримували для опрацювання такий опис ситуації та інструкцію до дій: «*Інструкція*: прочитайте наведену історію та розташуйте персонажів цієї історії відповідно до ваших етичних міркувань: почніть із того, чий вчинок ви найбільше підтримуєте, а інших персонажів розташуйте у низхідному порядку». *Ситуація*: «Шериф м. Ноттінгем захоплює у полон Робіна Гуда та його помічника Джона. Він кидає їх до в'язниці у великій вежі, замкнувши міцно на два замки. Красуня Мері впрошує шерифа відпустити їх на знак її кохання до Робіна Гуда. Шериф погоджується, але за умови, що Мері проведе з ним ніч. Вона приймає цю умову. Вранці обох приятелів звільняють. Робін розпитує Мері, як вона досягла того, щоб їх звільнили. Та розповідає правду і з подивом чує від Робіна Гуда у відповідь образи і звинувачення у невірності. Він заявляє їй, що більше ніколи не бажає її бачити. Почувши це, Джон заступається за Мері, пропонує їй поїхати з ним та обіцяє відтепер присвятити їй усе своє життя. Вона погоджується, і вони йдуть разом». Після розв'язання ситуації досліджувані одразу відповідали на запитання опитувальника психологічної ресурсності. Четверо чоловіків 17–18 років, які характеризувались низьким рівнем психологічної ресурсності, не виконали ситуаційного завдання, пояснивши це тим, що вони не знають, як його слід зробити.

### Результати та дискусії

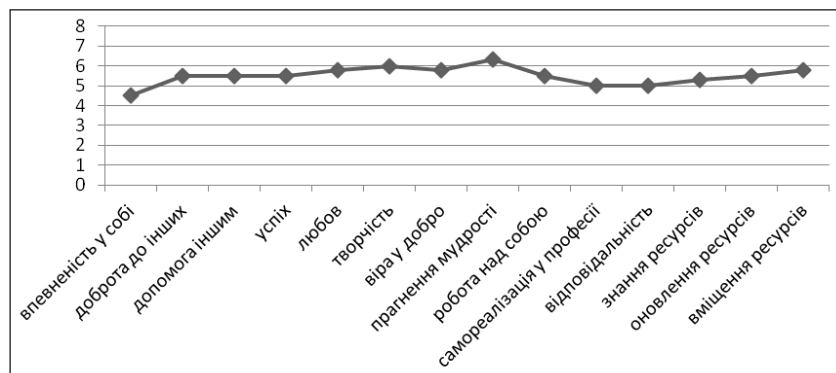
За результатами дослідження встановлено, що до моделювального експерименту особи з високим і низьким рівнем психологічної ресурсності різнилися між собою за усіма показниками ресурсності (t-критерій Стьюдента,  $p < 0,05$ ), окрім ресурсу впевненості у собі (рис. 1).



**Рис. 1.** Профіль психологічної ресурсності досліджуваних до моделювального експерименту

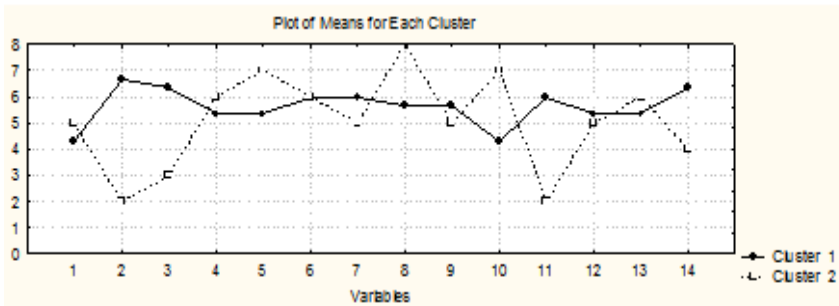
Особа з високим рівнем психологічної ресурсності характеризувались вищим рівнем за показниками актуалізованості ресурсів – знання ресурсів, уміння їх оновлювати і вміщувати.

Було вирішено за доцільне детальніше проаналізувати психологічні ресурси осіб, які не виконали завдання моделювального експерименту (рис. 2).



**Рис. 2.** Профіль психологічної ресурсності досліджуваних, які не виконали завдання моделювального експерименту

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента ( $p < 0,05$ ) показав, що особи, які не виконали завдання моделювального експерименту, характеризуються вищим рівнем загальної психологічної ресурсності, порівняно з досліджуваними з низьким рівнем психологічної ресурсності. Кластерний аналіз розкрив, що серед осіб, які не виконали завдання моделювального експерименту, є два типи: «кластер 1» – особи, яким властивий низький рівень сформованості ресурсів упевненості в собі й самореалізації у професії, «кластер 2» – особи, яким властивий низький рівень сформованості ресурсів допомоги іншим і відповідальності (рис. 3).



1 – упевненість у собі; 2 – доброта до людей; 3 – допомога іншим; 4 – успіх; 5 – любов; 6 – творчість; 7 – віра у добро; 8 – прагнення до мудрості; 9 – робота над собою; 10 – самореалізація у професії; 11 – відповідальність; 12 – знання власних ресурсів; 13 – уміння оновлювати власні ресурси; 14 – уміння використовувати власні ресурси

**Рис. 3.** Профіль психологічної ресурсності досліджуваних, які не виконали завдання моделювального експерименту

Кореляційний аналіз виявив у групі осіб, які не виконали завдання моделювального експерименту, наявність оберненого зв'язку між ресурсами успіху і роботи над собою ( $r = -0,87$ ;  $p < 0,01$ ), ресурсами віри у добро й упевненості в собі ( $r = -0,90$ ;  $p < 0,05$ ), умінням оновлювати власні ресурси і загальним рівнем психологічної ре-

сурсності ( $r = -0,96$ ;  $p < 0,05$ ); а також наявність прямого зв'язку між ресурсами допомоги іншим і відповідальності ( $r = 0,97$ ;  $p < 0,05$ ), ресурсами прагнення мудрості й любові ( $r = 0,97$ ;  $p < 0,05$ ). За результатами ієрархічного багатofакторного аналізу (метод Secondary & Primary (Unique), факторна вага  $> 0,7$ ) встановлено, що у структурі психологічної ресурсності осіб, які не виконали завдання моделювального експерименту, чинниками ресурсів упевненості в собі (0,74) і самореалізації у професії (0,77) є, по-перше, ресурси допомоги іншим (0,88), успіху (-0,92), роботи над собою (0,93), відповідальність (0,76); по-друге, ресурси доброти (0,75), любові (-0,70), прагнення мудрості (-0,79); по-третє, ресурс віри у добро (-0,71). На основі отриманих даних можна зробити висновок, що чоловіки 17–18 років, які не виконали завдання моделювального експерименту, характеризуються прагненням самоствердитись над іншими шляхом професійних досягнень, їм властива конкурентна модель світу, основою якої є самовідчуження. Водночас одним із них бракує відповідальності, в інших спостерігається дисбаланс між прагненням мудрості й роботою над собою. Відтак, не формулюють власних етичних поглядів щодо нетипової життєвої ситуації молоді люди, які допускають уникнення етичного розв'язку за спосіб кар'єрного самопросування.

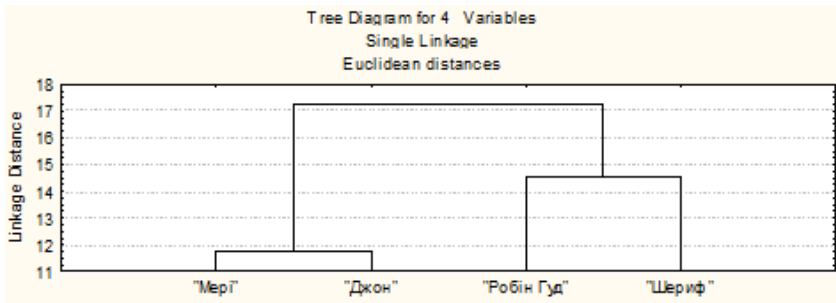
За даними Test of Normality (табл. 1) математично обґрунтовано можливість використання результатів ранжирування досліджуваними відповідями на ситуаційне завдання у якості стандартизованих даних.

Результати Test of Normality показали, що за критеріями Колмогорова – Смірнова  $p > 0,01$ , Лілліфорс  $p < 0,01$ , Шапіро – Вілкса показник  $W$ -tests є у межах 0,82–0,87. Відповідно, результати ранжирування досліджуваними персонажів ситуаційного завдання моделювального експерименту є прийнятними для залучення до подальшого математично-статистичного аналізу.

**Таблиця 1.** Результати Tests of Normality для ситуаційного завдання

Етична оцінка певної позиції в експериментальній ситуації	N	max D	K-S, p	Lilliefors, p	W	p
«Шериф»	86	0,185067	p < 0,01	p < 0,01	0,851537	0,000000
«Робін Гуд»	86	0,226228	p < 0,01	p < 0,01	0,822287	0,000000
«Джон»	86	0,203153	p < 0,01	p < 0,01	0,851808	0,000000
«Мері»	86	0,197356	p < 0,01	p < 0,01	0,872718	0,000000

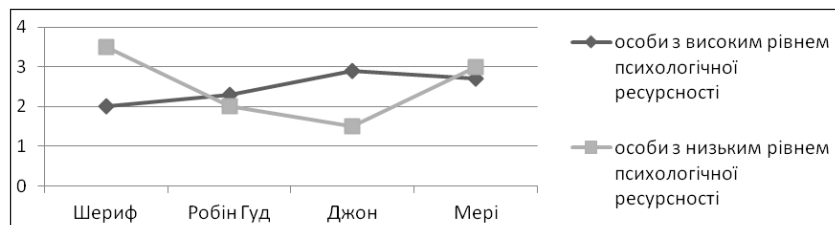
За результатами кластерного аналізу з'ясовано, що у ситуації дослідження етична інтерпретація досліджуваними життєвої ситуації характеризується двома типами (рис. 4).

**Рис. 4.** Результати кластерного аналізу інтерпретації досліджуваними етичної позиції

За одним типом етичної інтерпретації схожими є позиції «Мері» та «Джон», а за другим – «Робін Гуд» і «Шериф». Далі за допомогою кластерного аналізу методом k-середніх було уточнено, який тип етичної інтерпретації є в осіб із різним рівнем психологічної ресурсності (рис. 5). Зокрема встановлено, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності схильні інтерпретувати як етичніші позиції «Джона» і «Мері», натомість досліджувані з низьким



рівнем психологічної ресурсності інтерпретують за етичніші позиції «Шерифа» і «Мері».

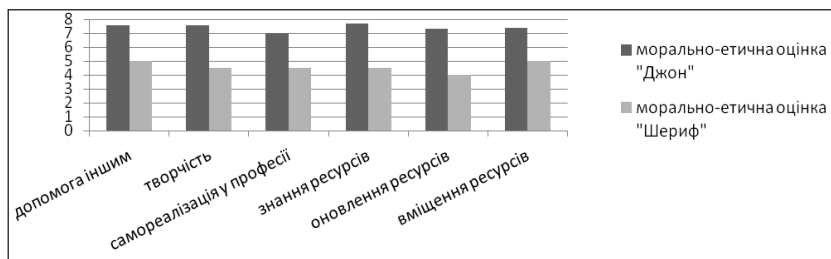


**Рис. 5.** Результати кластерного аналізу етичної інтерпретації досліджуваними з різним рівнем психологічної ресурсності (метод k-середніх)

Результати регресійного аналізу ( $p < 0,05$ ) показали, що математична модель ситуації морально-етичної інтерпретації, зумовленої рівнем психологічної ресурсності, містить позиції «Шериф» і «Джон», а позиції «Робін Гуд» і «Мері» є незначущими. Можемо пояснити це тим, що Робіна Гуда було охарактеризовано досліджуваними як такого, що зазнав неспіху в усіх життєвих сферах; а жінки з різним рівнем психологічної ресурсності вважали Мері схильною до самозречення.

За наслідками моделювального експерименту з'ясовано, що у запропонованому завданні особи з високим рівнем психологічної ресурсності здійснили інтерпретацію ситуації, вказавши найетичнішим вчинок Джона. Зазначена ними низхідна послідовність «Джон – Мері – Робін – Шериф» тлумачиться авторами завдання, як цінування доброти і життя згідно з власними цінностями, у взаєминах шукають надійності, хоча і схильні бачити інших у кращому світлі. Особи з низьким рівнем психологічної ресурсності вказали таку послідовність: «Шериф – Мері – Робін – Джон», що характеризує досліджуваних, як завжди незадоволених тим, що вони мають; чесність і прямота їх вищі моральні принципи, водночас їм не подобається, коли їм суперечать; у взаєминах схильні до ролі судді.

Відтак, виразність етичної інтерпретації, зумовленої рівнем психологічної ресурсності особистості, закріплено у позиціях «Шериф» і «Джон». Це підтверджено результатами регресійного і кластерного аналізу щодо типів етичної інтерпретації, а також збігом інтерпретації осіб із різним рівнем психологічної ресурсності щодо позиції «Мері». За даними порівняльного аналізу (t-критерій Стьюдента,  $p < 0,01$ ) особи, які вказали «Джона» як найетичнішу персону запропонованої ситуації, характеризуються вищим рівнем ресурсів допомоги іншим, творчості, самореалізації у професії, а також знанням власних ресурсів і умінням їх оновлювати і вмщувати, порівняно з особами, які найетичнішим визнали «Шерифа» (рис. 6).



**Рис. 6.** Відмінності у психологічних ресурсах осіб, які дотримуються різних етичних поглядів (за даними t-test,  $p < 0,01$ )

Методом регресійного аналізу ( $p < 0,05$ ) встановлено, що головною ресурсною компонентою визнання позиції «Шериф» як найетичнішої є відсутність у досліджуваних уміння вмщувати власні ресурси; а головною ресурсною компонентою визнання як найетичнішої позиції «Джон» – наявність у досліджуваних уміння вмщувати власні ресурси, тобто здатності самостійно долати складні життєві ситуації, а також допомагати у цьому іншим; уміння створювати – професійні й творчі ідеї, гармонію у взаєминах, а також уміння реалізовувати власні життєві, творчі та професійні плани покладаючись на себе, тобто за рахунок

власного людського капіталу. За допомогою кореляційного аналізу встановлено, що визначення позиції «Шериф» як найетичнішої обернено пов'язано з ресурсами «знання власних ресурсів» ( $r = -0,36$ ) і «уміння вміщувати власні ресурси» ( $r = -0,37$ ) ( $p < 0,001$ ), водночас визначення позиції «Джон» як найетичнішої прямо пов'язано з цими самими ресурсами (відповідно  $r = 0,30$ ,  $r = 0,24$  ( $p < 0,01$ )).

Порівняльний аналіз показав, що після моделювально-го експерименту між особами з високим і низьким рівнем психологічної ресурсності наявна різниця на статистично значущому рівні ( $t$ -критерій Стьюдента,  $p < 0,01$ ) за усіма шкалами психологічної ресурсності. Порівняно з даними до експерименту, в осіб із високим рівнем психологічної ресурсності зріс рівень упевненості в собі ( $M1 = 5,0$ ;  $M2 = 6,6$ ;  $p < 0,01$ ), водночас у профілі осіб із низьким рівнем психологічної ресурсності не відбулось змін на статистично значущому рівні ( $p < 0,05$ ).

Із метою обґрунтування психологічної ресурсності як предиктора етичних поглядів особистості було застосовано багатофакторний аналіз і загальне дискримінантне аналітичне моделювання. За результатами експлораторного факторного аналізу (факторна вага  $> 0,7$ ) встановлено шестифакторну структуру психологічної ресурсності, що загалом пояснює 73,9% дисперсії. Доцільно схарактеризувати вміст перших трьох факторів, що у сукупності визначають 53,7% дисперсії. До першого фактора, що пояснює 31,6% дисперсії, входять психологічні ресурси доброти до людей (0,67), допомоги іншим (0,78), віри у добро (0,78). До другого фактора, що пояснює 12,3% дисперсії, входять шкали етичності позиції «Робін Гуд» (-0,87), «Джон» (0,70), «Мері» (0,83). До третього фактора, що пояснює 9,8% дисперсії, входять психологічні ресурси, які характеризують уміння особи оперувати власними ресурсами, а саме: знання власних ресурсів (0,78), уміння оновлювати власні ресурси (0,86), уміння вміщувати власні ресурси

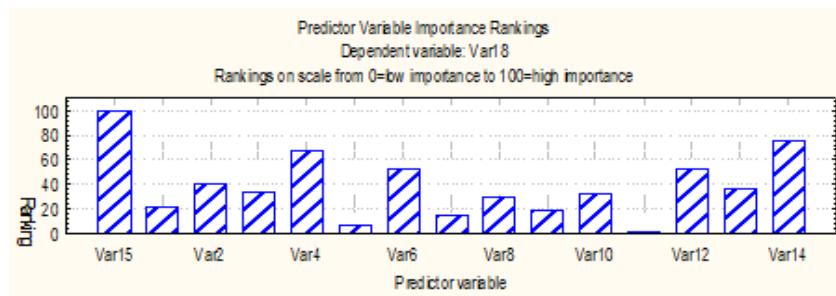
(0,89). Водночас ієрархічний багатofакторний аналіз показав, що тип етичних поглядів особи є чинником її психологічних ресурсів. Зокрема встановлено, що чинниками ресурсів допомоги іншим, творчості, самореалізації у професії, а також загального рівня психологічної ресурсності є, по-перше, шкали етичності позиції «Робін Гуд» (0,84), «Джон» (-0,67), «Мері» (-0,80); по-друге, шкали уміння оперувати власними ресурсами – знання власних ресурсів (0,67), уміння оновлювати власні ресурси (0,79), уміння вміщувати власні ресурси (0,80); по-третє, ресурси любові (0,79) і відповідальності (0,79); по-четверте, ресурс успіху (0,72).

За допомогою загального дискримінантного аналізу (GDA) встановлено, що головна відмінність осіб, які вважають найетичнішою позицію «Джон», полягає у рівні ресурсу допомоги іншим. Реструктурувальний прийом параметризації у межах GDA показав, що надання позиції «Джон» 4-го рангу, тобто означення позиції «Джон» як найетичнішої, є ресурс допомоги іншим. За факторною структурою коефіцієнтів встановлено, що особи, які вважають найетичнішою позицію «Джон», характеризуються високим рівнем сформованості уміння вміщувати власні ресурси і низьким рівнем сформованості ресурсу роботи над собою.

На статистично значущому рівні не встановлено ресурсних відмінностей осіб, які вважають найетичнішою позицію «Шериф». За факторною структурою коефіцієнтів встановлено, що такі особи характеризуються несформованістю уміння вміщувати власні ресурси. Реструктурувальний прийом параметризації у межах GDA показав, що надання позиції «Шериф» 3-го рангу, тобто означення цієї позиції як найетичнішої, є ресурс любові. Оскільки ресурс любові сформований у цих осіб на середньому рівні ( $M = 3,87$ ), то це означає, що їм не властиво сприяти саморозвитку близької людини, підтримувати її у складних

ситуаціях і співрадіти її успіхам, а також вони схильні заздрити іншим. Відтак, їх означення позиції «Шериф» як найетичнішої, швидше пов'язано не з визнанням дій цього персонажа ситуаційно прийнятними, а з їх бажанням мати впливовість і характер активності, як у цієї дійової особи.

За даними Predictor Variable Importance Rankings можна стверджувати, що психологічна ресурсність є предиктором виключно для позиції «Джон» (рис. 7).



15 – загальний рівень психологічної ресурсності; 1 – упевненість у собі; 2 – доброта до людей; 3 – допомога іншим; 4 – успіх; 5 – любов; 6 – творчість; 7 – віра у добро; 8 – прагнення до мудрості; 9 – робота над собою; 10 – самореалізація у професії; 11 – відповідальність; 12 – знання власних ресурсів; 13 – уміння оновлювати власні ресурси; 14 – уміння використовувати власні ресурси; 18 – позиція «Джон»

**Рис. 7.** Профіль психологічної ресурсності досліджуваних, які вважають позицію «Джон» найетичнішою у запропонованому ситуаційному завданні

Можна прокоментувати, що психологічна ресурсність визначає вибір людиною позиції «Джон» як найетичнішої через високий рівень знання власних ресурсів та уміння їх уміщувати, а також завдяки сформованості ресурсів успіху і творчості. Водночас рівень ресурсів любові та відповідальності, вочевидь, є низьким. На наш погляд, останнє зумовлено характером інструкції до дій для досліджуваних, яка передбачала, що вони не мають діяти, а лише сформувати

власний погляд на проблемну ситуацію міжособистісних взаємин.

Аналіз результатів моделювального експерименту надає підстави припустити можливість психологічної характеристики осіб із різним типом виявлення етичних поглядів, а саме: а) осіб, які, прагнучи успіху, не розкривають етичного погляду на життєву ситуацію; б) осіб, які окреслюють етичний погляд через ідентифікацію з найвпливовішою особою у цій ситуації; в) осіб, які визначають власний етичний погляд на життєву ситуацію шляхом знаходження гармонії у взаєминах. Актуалізування психологічної ресурсності дає змогу особистості сформулювати саме етичний погляд на ситуацію міжособистісних взаємин.

### Висновки

Результати дослідження показали, що високий рівень сформованості ресурсу допомоги іншим і уміння вміщувати власні ресурси є предикторами такого етичного погляду особистості, за якого вона інтерпретує дії інших, як спрямовані на доброту і підтримку. Для готовності людини сформулювати власний етичний погляд на життєву ситуацію значущим є її знання власних ресурсів і уміння їх уміщувати. Значущим є уміння особи оновлювати власні ресурси, тобто виявляти відкритість досвіду, бути неупередженою, а також виявляти творчість і реалізовуватися у професії, оскільки це зумовлює тривалість її здатності допомагати іншим. Важливою є синхронність актуалізації ресурсів допомоги іншим, прагнення мудрості, роботи над собою, що зумовлює змістовність саморозвитку особи, яка здійснює етичну інтерпретацію життєвої ситуації. У людей, які спромоглися на формулювання власного етичного погляду на життєву ситуацію, підвищується рівень ресурсу впевненості у собі, що свідчить про їх готовність адекватно сприймати причини неуспіхів та уміння коригувати власну поведінку, а також здатність довіряти собі.

## Література

- Василевская Н. Какие у вас моральные принципы? *Psychologies*. 2012, июль. № 75. С. 84–88.
- Калашникова С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий. *Гуманитарный вектор*. 2011. № 2 (26). С. 185–189.
- Штепа О.С. (а) Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 39. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. С. 380–399.
- Штепа О.С. (б) Етичні погляди осіб з різним рівнем психологічної ресурсності. *Актуальні проблеми особистості та міжособистісних взаємин : Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2018 р.)* / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 66–69.
- Antonovsky, A. (1990). Personality and health: Testing the sense of coherence model. In H.S. Friedman (Ed.), *Wiley series on health psychology behavioral medicine. Personality and disease*, 155–177. Oxford, England : John Wiley & Sons. Retrieved from <https://books.google.com.ua/books?id>.
- Ясuno, М. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Wydawnictwo naukowe PWN SA. Retrieved from <https://libra.ibuk.pl/book/299>.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-m me comme un autre*. ditions du Seuil, 8, 225, 230. Retrieved from [http://palimpsestes.fr/textes\\_philo/ricoeur/ricoeur-soi-meme.pdf](http://palimpsestes.fr/textes_philo/ricoeur/ricoeur-soi-meme.pdf).

## References

- Vasilevskaya, N. (2012). Какie u vas moralnye principy? [What are your moral principles?] *Psychologies*, 75, 84–88 [in Russian].
- Kalashnikova, S.A. (2011). Lichnostnye resursy i psihologicheskoe zdorove cheloveka: sootnoshenie soderzhaniya ponjatij [Personality resources and psychological health of a person: the ratio of the content of concepts]. *Humanitarian vector*, 2 (26), 185–189 [in Russian].
- Shtepa, O.S. (2018a). Opytuvalnyk psykhologichnoi resursnosti osobystosti: rezyltaty rozrobky i aprobatsii avtorskoj metodyky [The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the result of development and approbation of the author's method]. *Problems of Modern Psychology*. Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G.S. Kostyuk Institute

- pf Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Issue 39. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Shtepa, O.S. (2018b). Etychni pohliady osib z riznym rivnem psykhoholichnoi resursnosti [Ethical views of people with different levels of psychological resourcefulness]. *Actual problems of personality and interpersonal relationships* : Materials of the X<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference (Kamianets-Podilskyi, April 23, 2018). Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Antonovsky, A. (1990). Personality and health: Testing the sense of coherence model. In H.S. Friedman (Ed.), *Wiley series on health psychology behavioral medicine. Personality and disease*, 155–177. Oxford, England : John Wiley & Sons. Retrieved from <https://books.google.com.ua/books?id>.
- Яцyno, М. (2007). *Kultura indyvidualizmu*. Wydawnictwo naukowe PWN SA. Retrieved from <https://libra.ibuk.pl/book/299>.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-m me comme un autre*. ditions du Seuil, 8, 225, 230. Retrieved from [http://palimpsestes.fr/textes\\_philo/ricoeur/ricoeur-soi-meme.pdf](http://palimpsestes.fr/textes_philo/ricoeur/ricoeur-soi-meme.pdf).

## АНОТАЦІЯ

Сформульовано проблему зумовленості характеру поглядів людини на дії інших її психологічною ресурсністю, тобто здатністю актуалізувати власні психологічні ресурси. Теоретично простежено вплив культури індивідуалізму на інтерпретацію людиною ситуації міжособистісних взаємин в етичному і моральному аспектах. Психологічні ресурси особистості виведено чинником, що зумовлює характер розв'язання людиною життєвих ситуацій, змістом яких є морально-етична проблема. З метою з'ясування характеру зумовленості інтерпретації людиною ситуації міжособистісних взаємин її власними психологічними ресурсами застосовано прийом моделювального експерименту. Зокрема, досліджуванам – 120 осіб 17–56 років – було запропоновано ознайомитись з описом проблемної ситуації міжособистісних взаємин і проанжирувати персонажів цієї історії згідно з етичними міркуваннями. Емпірична гіпотеза полягала у припущенні, що особи з різним рівнем психологічної ресурсності вважатимуть етичними дії різних персонажів ситуації. За результатами моделювального експерименту встановлено, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності відносно нетипової ситуації міжособистісної взаємодії здатні сформулювати саме етичний погляд, а не лише надати моральну оцінку реальності. Високий рівень сформованості ресурсу допомоги іншим і уміння вміщувати власні ресурси є предикторами такого етичного погляду особис-



тості, за якого вона інтерпретує дії інших, як спрямованих на доброту і підтримку. За особливостями психологічної ресурсності можна виокремити осіб із різним типом виявлення етичних поглядів, а саме: а) осіб, які, прагнучи успіху, не розкривають етичного погляду на життєву ситуацію; б) осіб, які окреслюють етичний погляд через ідентифікацію з найвпливовішою особою у цій ситуації; в) осіб, які визначають власний етичний погляд на життєву ситуацію шляхом знаходження гармонії у взаєминах.

**Ключові слова:** психологічні ресурси, психологічна ресурсність особистості, інтерпретація ситуації, тип вияву етичних поглядів, модельовальний експеримент.

### **Штепа Елена. Психологическая ресурсность как предиктор этических взглядов личности**

#### **АННОТАЦИЯ**

Сформулировано проблему обусловленности характера взглядов человека на действия других его психологической ресурсностью, то есть способностью актуализировать свои психологические ресурсы. Теоретически охарактеризовано влияние культуры индивидуализма на интерпретацию личностью ситуации межличностных отношений в этическом и моральном аспектах. Психологические ресурсы представлено фактором, обуславливающим характер решения личностью жизненных ситуаций, содержанием которых является морально-этическая проблема. С целью прояснить характер обусловленности интерпретации личностью ситуации межличностных отношений ее психологическими ресурсами применен способ моделирующего эксперимента. Исследуемым – 120 человек 17–56 лет – было предложено ознакомиться с описанием проблемной ситуации межличностных отношений и проранжировать персонажей этой ситуации согласно с собственными этическими соображениями. Эмпирическая гипотеза состояла в предположении, что люди с разным уровнем психологической ресурсности будут считать этическими действия разных персонажей ситуации. На основании результатов моделирующего эксперимента установлено, что исследуемые с высоким уровнем психологической ресурсности относительно нетипичной ситуации межличностного взаимодействия способны сформулировать именно этический взгляд, а не только дать моральную оценку реальности. Высокий уровень сформированности ресурса помощи другим и умения вкладывать соб-

*ственные ресурсы являются предикторами такого этического взгляда личности, при котором она интерпретирует действия других, как направленные на доброту и поддержку. На основании особенностей психологической ресурсности можно охарактеризовать исследуемых с разными типами этических взглядов, а именно: 1) исследуемые, которые, стремясь к успеху, не раскрывают своего этического взгляда на жизненную ситуацию; 2) исследуемые, которые проявляют свои этические взгляды относительно ситуации через идентификацию наиболее влиятельного человека в ней; 3) исследуемые, которые определяют свои этические взгляды на жизненную ситуацию через нахождение гармонии во взаимоотношениях.*

**Ключевые слова:** *психологические ресурсы, психологическая ресурсность личности, интерпретация ситуации, тип проявления этических взглядов, моделирующий эксперимент.*

Scientific publication

Problems of modern psychology

Collection of research papers of  
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,  
G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine

Issue 42

Computer version  
English translation

*U. M. Zarytska*  
*O. V. Moshtak*

«Aksioma» Publishing House,  
30a, Symona Petliury street, Kamianets-Podilskyi, 32300.

Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: [aksiomaprint@ukr.net](mailto:aksiomaprint@ukr.net).

Printed in the PE «Aksioma» printing house

Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць  
Кам'янець-Подільського національного університету  
імені Івана Огієнка,  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Випуск 42

Комп'ютерне верстання

Переклад англійською мовою

*У. М. Зарицька*

*О. В. Моштак*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 14,65.

Тираж 300 пр. Зам. № 883.

Видавництво «Аксиома»,  
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.  
E-mail: [aksiomaprint@ukr.net](mailto:aksiomaprint@ukr.net).

Друк ПП «Аксиома».  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.