

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

Issue 49

Kamianets-Podilskyi
2020

DOI 10.32626/2227-6246.2020-49

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

ICV 2018: 74.05

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

OAJI

DOAJ

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Minutes № 8 from 25.06.2020), Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiienko University (Minutes № 4 from 25.06.2020)

P68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiienko 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 49. Kamianets-Podilskiy, 2020. 430 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 IIP of 30.01.2013

The Collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is included in the List of Scientific Journals of Ukraine, «B» Category, for the Psychological Branch of Sciences – 053 (Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine No.1643 dated 28.12.2019).

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); CROSSREF (DOI) (from 2018); DOAJ (from 2019).

Editor-in-Chief: **Serhii D. Maksymenko**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Executive Editor: **Liana A. Onufrieva**, Ph.D. in Psychology, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

International Scientific and Editorial Board:

Magdalena Chęć (Assistant Editor-in-Chief), Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland; **Ingrida Baranauskienė**, Dr. in Social Sciences, Professor, Faculty of Health Sciences, Klaipėda University, Klaipėda, Lithuania; **Liuda Radzevičienė**, Dr. in Social Sciences, Professor, Shauliai University, Shauliai, Lithuania; **Palit Manjushree**, Ph.D. (in Psychology), O.P. Jindal Global University, Sonapat, India; **Nataliia V. Bakhmat**, Dr. in Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **Olha V. Drobot**, Dr. in Psychology, Professor, National Aviation University, Kyiv, Ukraine; **Olena Ye. Faliova**, Dr. in Psychology, Professor, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, Ukraine; **Maksym Ye. Zhydko**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, M.Ye. Zhukovskiy National Aircraft University «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv, Ukraine; **Olha M. Korniiaka**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Eduard Z. Ivashkevych**, Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Nataliia O. Mykhalchuk**, Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Ewa Lodygowska**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland; **Liudmyla Z. Serdiuk**, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Ernest E. Ivashkevych**, Ph.D. in Psychology, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **Olena I. Medvedska**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus; **Tamara O. Pirozhenko**, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Lesia M. Lytvynchuk**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Vitaliia I. Shebanova**, Dr. in Psychology, Professor, Kherson State University, Kherson, Ukraine; **Igor A. Fourmanov**, Dr. in Psychology, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Tetiana L. Opaliuk**, Dr. in Pedagogics, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **Andrzej Szabaciuk**, Ph.D., Assistant Professor, Institute of Political Science and International Affairs, Rector Plenipotentiary for the Eastern-European University Network and Catholic Universities Networks, the John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Republic of Poland; **Antonina M. Hrys**, Dr. in Psychology, Professor, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **Larysa O. Kondratenko**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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 49

Кам'янець-Подільський
2020

DOI 10.32626/2227-6246.2020-49

УДК 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

ICV 2018: 74.05

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

OAJI

DOAJ

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 8 від 25.06.2020 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 25.06.2020 р.)*

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. 49. Кам'янець-Подільський, 2020. 430 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 наукових праць «Проблеми сучасної психології»
включено до Переліку наукових фахових видань України,
Категорія «Б», психологічні спеціальності – 053 відповідно до наказу
Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 р. №1643
«Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства
щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 16 грудня 2019 року
та внесення змін до наказів Міністерства освіти і науки України».*

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.), ERIH PLUS (з 2016 р.), OAJI (з 2016 р.), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (з 2018 р.); CROSSREF (DOI) (з 2018 р.); DOAJ (з 2019 р.).

Головний редактор: Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Відповідальний редактор: Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Міжнародна науково-редакційна колегія:

Магдалена Хенч (заступник головного редактора), доктор соціальних наук (у галузі психології), Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин, Республіка Польща; **Інґріда Баранаускіне**, доктор соціальних наук (педагогіка), професор, факультет Наук про здоров'я, Клайпедський університет, м. Клайпеда, Республіка Литва; **Людя Радзівіченс**, доктор соціальних наук, професор, Шауляйський університет, м. Шауляй, Литва; **Паліт Менджунрі**, доктор філософії в галузі психології, Всесвітній університет імені О.П. Джиндал, м. Сонепат, Індія; **Бахмат Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; **Дробот Ольга Вячеславівна**, доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна; **Фальова Олена Євгенівна**, доктор психологічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна; **Жидко Максим Євгенович**, кандидат психологічних наук, доцент, Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна; **Корніяк Ольга Миколаївна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Івашкевич Едуард Зенонович**, доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Михальчук Наталія Олександрівна**, доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин, Республіка Польща; **Сердюк Людмила Захарівна**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Івашкевич Ернест Едуардович**, кандидат психологічних наук, викладач, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна; **Медведська Олена Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь; **Піроженко Тамара Олександрівна**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Литвинчук Леся Михайлівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Шебанова Віталія Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна; **Фурманов Ігор Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Республіка Білорусь; **Опалюк Тетяна Леонідівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна; **Анджей Шабацик**, доктор філософії, доцент, Інститут політології та міжнародних зв'язків, уповноважений ректора Мережі Східноєвропейського університету та мереж католицьких університетів, Католицький університет Любліна імені Іоанна Павла II, м. Люблін, Республіка Польща; **Грись Антоніна Михайлівна**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна; **Кондратенко Лариса Олександрівна**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

CONTENT

Vovchenko Olha. The Influence of the Emotional Intelligence on Self-Regulation of Aggressive Behavior among Adolescents with Disorders of Mental Development (<i>in Ukrainian</i>).....	11
Zaviazkina Nataliia. Features of Criminal Behavior of Persons with Mental Disorders, which Were Found to Be Limited Sane	37
Ivaneko Yuliia. Distance Learning as a Means of Developing Students' Self-Organization (<i>in Ukrainian</i>).....	60
Ivashkevych Eduard & Hudyma Oleksandr. Psychological Ways of the Development of Intercultural Competence of Pupils in the Field of «Foreign Language Education» (according to the Experience of Education in Foreign Countries).....	84
Ivashkevych Ernest & Komarnitska Liudmyla. Psychological Aspects of Comics as the Paraliterary Genres	106
Kyrychenko Tetiana. Personal Meanings in Expressions of Preschool Children (<i>in Ukrainian</i>)	131
Kiparenko Olena. Sensory Integration as a Method of Correction of Disorders of Children (<i>in Ukrainian</i>)	152
Kompliienko Iryna. Single-Parent Family as a Factor of Using Psychoactive Substances by Senior Pupils (<i>in Ukrainian</i>).....	177
Kruhlova Nataliia. Theoretical Principles of the Study of the Essence of Depression and Depressive States and Their Psychological Manifestations (<i>in Ukrainian</i>).....	202
Medvedskaia Elena. Creative Parameters for Adult Active Web Users (<i>in Russian</i>)	224
Mykhalchuk Nataliia & Onufriieva Liana. Psychological Principles of Learner's Autonomy.....	244

Petrovska Inha. Social and Psychological Factors of Civic Identity Formation of an Individual (<i>in Ukrainian</i>).....	269
Tavrovetska Nataliia. The Relationship of Professional Burnout of the Teachers with the Peculiarities of the Value-Sense Sphere and Life Position (<i>in Ukrainian</i>).....	296
Ternovyk Nataliia & Simko Alla. Fiction as a Means of Forming a Teenager as a Subject of Cognitive Activity (<i>in Ukrainian</i>).....	322
Turkova Daria. Triadic Family Interactions in the Context of Bodily-Self Development (<i>in Ukrainian</i>)	342
Khupavtseva Nataliia. The Influence of Personal Factors on the Process of Facilitative Interaction (<i>in Ukrainian</i>)	363
Shebanova Vitaliia. Peculiarities of the Socio-Demographic «Portrait» of the People Searching for a Marriage Partner Online (<i>in Ukrainian</i>).....	386
Shtepa Olena. The Psychological Resources of «Self-Attainment» of Personality in Transcendent Situations of Being (<i>in Ukrainian</i>)	407

ЗМІСТ

Вовченко Ольга. Вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	11
Завязкіна Наталія. Особливості кримінальної поведінки осіб із психічними розладами, які були визнані обмежено осудними (<i>англ. мовою</i>)	37
Іваненко Юлія. Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів.....	60
Івашкевич Едуард, Гудима Олександр. Психологічні шляхи розвитку міжкультурної компетентності учнів у галузі «Іншомовна освіта» (відповідно до досвіду в зарубіжних країнах) (<i>англ. мовою</i>).....	84
Івашкевич Ернест, Комарніцька Людмила. Психологічні аспекти коміксу як паралітературного жанру (<i>англ. мовою</i>).....	106
Кириченко Тетяна. Особистісні смисли у висловлюваннях дітей дошкільного віку	131
Кіпаренко Олена. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей.....	152
Комплієнко Ірина. Неповна сім'я як чинник вживання старшокласниками психоактивних речовин	177
Круглова Наталія. Теоретичні засади дослідження сутності депресії та депресивних станів і їх психологічних проявів	202
Медведська Олена. Параметри креативності у дорослих активних web-користувачів (<i>рос. мовою</i>).....	224
Михальчук Наталія, Онуфрієва Ліана. Психологічні принципи суверенності студента (<i>англ. мовою</i>).....	244

Петровська Інга. Соціально-психологічні чинники становлення громадянської ідентичності особистості	269
Тавровецька Наталія. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-сміслової сфери і життєвої позиції	296
Терновик Наталія, Сімко Алла. Художня література як засіб формування підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності	322
Туркова Дар'я. Тріадні взаємовідносини в родині у контексті розвитку тілесного Я	342
Хупавцева Наталія. Вплив особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії	363
Шебанова Віталія. Особливості соціодемографічного «портрета» осіб, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі	386
Штепа Олена. Психологічні ресурси самовіднайдення особистості у граничних ситуаціях буття	407

The Influence of the Emotional Intelligence on Self-Regulation of Aggressive Behavior among Adolescents with Disorders of Mental Development

Вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Olha Vovchenko

Ph.D. in Psychology, Doctoral Student, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

Researcher ID: P-9297-2016

E-mail: olgawow4enko@gmail.com

Ольга Вовченко

Кандидат психологічних наук, докторант, Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. М. Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the problem of manifestations of aggression of adolescents with disorders of mental development in the context of the formation and influence of emotional intelligence on the aggressive behavior of these adolescents. The purpose of the research was provided by a step-by-step solution of the main tasks: firstly, to identify the features of aggression of adolescents with intellectual disabilities; secondly, to determine

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Vovchenko Olha



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Vovchenko Olha

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.11-36>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

the specific influence of emotional intelligence on self-regulation of aggressive behavior of adolescents with intellectual disabilities; thirdly, to characterize recommendations for the technology of psychological support for the formation of self-regulation of aggressive behavior of adolescents with disorders of mental development in the context of their emotional intelligence.

Methods. *The general scientific deductive and inductive methods, the method of psychological diagnostics, conversations and observations were used to solve the outlined tasks and to prove the results and make the conclusions of our research. Psychodiagnostic procedure of the state of aggressive behavior and its emotional self-regulation of adolescents with disorders of mental development was carried out using the method of «Bass and Darcy's Aggression Questionnaire»; method of «Adapted Leonhard – Shmishek's Characterological Questionnaire»; Emotional Intellect (by N. Holl) techniques, conversations and observations. In the course of psychodiagnostics, the necessary instructions and requirements were obtained to have reliable results. The interviews were conducted in the process of studying of adolescents at educational establishments. The behavior of adolescents was monitored in their usual learning environment. For the purpose of providing comparative analysis of the phenomenon of self-regulation of aggressive behavior of adolescence and making reliability of the results, the diagnostics of adolescents with preserved intelligence was carried out, keeping the identical procedures, under equal conditions, which were created for adolescents with disorders of mental development as well.*

The results of the research. *According to the results of the diagnostics, adolescents with disorders of mental development have physical and verbal aggression that exceeds the allowable norm. The diagnostics of adolescents with disorders of mental development made it possible to ascertain the functioning status of the structural components of aggression. The increased level was set up by indicators of negativity and irritability. The results of the diagnostics of adolescents with preserved intellectual state the similarity of the obtained data on the level of expressiveness of the main types of aggression and structural components of the phenomenon in comparison with the results of adolescents with disorders of mental development. The difference is the intensity of the proposed indicators. The adolescents with intellectual disabilities have indicators which are in a great degree displayed in a group of 20–30% than in a group of respondents with preserved intellectual function. It is established that manifestations of aggression and self-regulation of aggressive behavior are determined by personality's accentuations. In a case of adolescents with disorders*

of mental development, the following types of combination of accentuation were found to be hypertensive in combination with cyclothymic, hypertensive with unbalanced, hypertensive with exalted. In addition, adolescents with disorders of mental development have a low level of emotional intelligence, emotional awareness, empathy, managing personal emotions and an average level of ability to recognize other people's emotions.

Conclusions. *The results of our research suggested that the alexithymic manifestations in the structure of the personality of adolescents with disorders of mental development were mainly due to the inability to verbalize their own emotional states, underdevelopment of the reflexive component of emotions and lack of formation or a low level of emotional intelligence. Taking into account the obtained results, the main aspects of psycho-corrective work with adolescents with disorders of mental development regarding the formation of self-regulation of aggressive behavior were characterized. This psycho-corrective work has the aim to form the ability to develop pupils' emotions, feelings and experience, to designate them with appropriate verbal symbols, to manage different emotional states, including negative ones, such as aggression and anger.*

Key words: *adolescence, disorders of mental development, accentuation of character, self-regulation, aggression, aggressive behavior, emotional intelligence.*

Вступ

Проблема агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку є вкрай актуальною у контексті динамічних соціокультурних та економічних суспільних змін, оптимальне вирішення якої передбачає інтеграцію наукових підходів і прикладних стратегій. Особливої уваги потребує вирішення проблеми формування у таких підлітків емоційного інтелекту з метою мінімізації агресивних станів і формування саморегуляції поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Актуальність дослідження агресії визначається ще й тим, яке значення мають негативні наслідки агресивної дії як для людини зокрема, так і для суспільства загалом. У зв'язку з тим, що за останні роки в країні зросла кількість осіб із порушеннями розумового та психофізичного розвит-

© Vovchenko Olha

ку, надзвичайно гостро постає проблема становлення такої особистості у підлітковому віці, її соціальної адаптації та соціалізації. Профілактика й корекція проявів агресії – це одне з основних завдань у процесі соціальної інтеграції таких підлітків. Своєчасна психологічна діагностика та корекція дають змогу виявити й коригувати вже сформовані форми агресивної поведінки, створити умови для ефективної адаптації таких підлітків у соціумі. Водночас недостатня узгодженість методологічних позицій у забезпеченні формування емоційного інтелекту, саморегуляції агресивної поведінки особистості з порушеннями розумового розвитку детермінує низку невирішених у прикладному аспекті проблем розроблення ефективних технологій, по-перше, щодо діагностики явища, по-друге, щодо процесів формування та психолого-педагогічного супроводу означених аспектів проблеми.

Агресія – це психічний стан, який на певний час обумовлює ставлення до людини чи до інших об'єктів (живих або неживих) і характеризується акцентуаціями характеру, емоційним інтелектом і вольовим аспектом. Агресія проявляється як властивість особистості та виступає як мотиваційний чинник, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій й характеризується наявністю деструктивних тенденцій у стосунках з оточуючими. Агресія – це поведінковий прояв, що характеризується спрямованістю на виконання дій, які спричиняють шкоду (фізичну, моральну чи матеріальну) живим істотам або заподіяння шкоди неживим об'єктам. Часто агресія у підлітків із порушеннями розумового розвитку – це потреба, що виступає метою і мотивом поведінки як самостійна цінність.

Серед основних причин прояву агресії підлітків необхідно підкреслити особистісні риси (акцентуації характеру, тривожність), установки, систему цінностей. Важливим аспектом розуміння причин прояву агресії є акцентуації характеру. За визначенням А. Лічко, акцентуації характеру –

межовий варіант норми, за якого окремі риси характеру надмірно посилені. Через граничне посилення одних особистісних рис за рахунок інших підліток виявляється вразливим у разі потрапляння в ситуації чи оточення певного типу (Личко, 2010). Такими, що сприяють прояву агресивної поведінки підлітків, можуть бути астено-невротичний, гіпертимний, істероїдний, нестійкий, епілептоїдний типи акцентуацій характеру. Тип акцентуації вказує на слабкі сторони характеру підлітка, тим самим дозволяючи передбачати чинники, здатні викликати психогенні реакції, що ведуть до дезадаптації, а отже – відкриваються перспективи для психологічної профілактичної взаємодії.

Означені типи акцентуацій характеру проявляються не завжди чітко, тому що структура характеру підлітка є динамічною та змінюється у процесі виховання, самовиховання чи психокорекції. Однак дослідження підлітків із порушеннями розумового розвитку з метою визначення типу акцентуації характеру дає змогу виявляти та вчасно запобігати можливості прояву агресії, що робить такі дослідження надзвичайно актуальними. Визначення типу характеру підлітка сприяє успіху підібраної та проведеної психологічної корекції чи терапії. Крім того, дослідження акцентуацій особистості дозволяє дати оцінку деяким іншим особистісним особливостям підлітка – психологічній схильності до алкоголізму, наркоманії, проявів делінквентної поведінки тощо. Без знання характеру підлітка досить складно встановити сімейні проблеми, роль яких у розвитку інтелектуальних порушень підлітків надзвичайно велика, і шкільні проблеми, пов'язані зі спілкуванням між однолітками та вчителями. Наслідком такого незнання буває неправильне ставлення до них, неадекватні вимоги, а отже – взаємні непорозуміння та конфлікти, що супроводжуються з боку підлітків проявами агресії.

Ч. Кожалієва зазначає, що підліткам із порушеннями розумового розвитку характерні порушення інстинктів са-

мозбереження, які проявляються в двох протилежних формах поведінки: пасивно-оборонній (прагнення до уникання небезпечних і складних ситуацій, відповідальних рішень, процесу вибору чи прийняття рішення, ситуацій, де потрібен вольовий акт); активно-оборонній (опозиційна поведінка, що супроводжується реакціями протесту, різними проявами агресії тощо) (Кожалиева, 2003). Послаблення інстинкту самозбереження у таких підлітків проявляється в зниженні інтересу чи байдужості до життя, виникненні суїцидальних думок і вчинків. Перекручення інстинкту самозбереження виявляється в актах самокатування, аутоагресії, шрамуванні, проковтуванні металевих та інших предметів.

Воля та саморегуляція емоцій, на думку сучасних вітчизняних психологів Л. Кульчицької (Кульчицька, 2007), Д. Марченко (Марченко, 2010) і зарубіжних учених Дж. Мейсона (Mason, 2007), П. Мілфа (Milf, 2003), Г. Іркіда (Irkid, 2018), є рушійною силою, каталізатором процесів саморегуляції агресивної поведінки. У процесі емоційно-вольової саморегуляції воля виступає як дія, що проходить чотири етапи: 1) виникнення спонуки, бажання, мотиву або постановка попередньої мети; 2) боротьба мотивів; 3) прийняття рішення; 4) виконання. О. Бозуева зазначає, що в ситуаціях реального функціонування особистості, залежно від умов, етапи матимуть різну тривалість і характер, інколи достатньо довго підліток зосереджується на одній фазі та швидко минає інші (Бозуева, 2014). Д. Соколов підкреслює, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку нерідко спостерігається друга фаза, а прийняття рішення має інстинктивний, рефлексивний характер. Часто третя і четверта фази відбуваються майже одночасно (Соколов, 2017).

Регулятивна функція волі у підлітків із порушеннями розумового розвитку також характеризується своєрідністю: нестійкістю поведінкових реакцій в емоційно напружених ситуаціях, відсутністю стійких мотивів, швидкою зміною бажань тощо. До основних утворень волі, що характеризу-

ються порушеннями у підлітків означеної категорії, належать: цілеспрямованість, сміливість, наполегливість, рішучість, сила волі, здатність стримуватися (володіти собою у негативних ситуаціях).

Воля як компонент саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку – це «не лише уміння чогось забажати та досягти, але й уміння змусити себе відмовитися від чогось, коли це необхідно», зазначав А. Макаренко (Макаренко, 2016). Саме тому, на нашу думку, особливу увагу в розвитку саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку потрібно зосереджувати на формуванні узгодженості вольових рис із розумінням власних емоційних станів, формуванні у них емоційного інтелекту та розуміння межі «треба» та «хочу». У роботі з підлітком необхідно уникати байдужого ставлення до будь-якої діяльності, людей, оскільки будь-яка реакція важливіша за її відсутність. Так, Г. Борщевська зазначає, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку формується не лише вольовий аспект, а й співчуття, сенситивність та емпатія (Борщевська, 2009). Емоційно-вольова сфера підлітка з порушеннями розумового розвитку – це процес регуляції власних емоцій, почуттів, дій, вчинків і поведінки шляхом їх співставлення зі змістом життєвої ситуації.

Досліджуючи феномен підліткової агресії, не потрібно забувати про те, що агресія – явище соціальне, вона проявляє себе як форма поведінки, засвоєна у процесі соціального навчання. Загалом, підлітки з порушеннями розумового розвитку ізольовані від суспільства, обмежені в спілкуванні та позитивному прийнятті з боку суспільства (і це є великою проблемою), оскільки негативізм суспільство проявляє повною мірою. Агресивні реакції засвоюються та підтримуються шляхом особистої участі в ситуаціях прояву агресії, а також унаслідок пасивного спостереження за проявами агресії. Чим більшу роль відіграють ситуативні чинники,

тим більшого значення набуває процес навчання агресивної поведінки, що носить, переважно, соціальний характер. Соціалізація індивіда, особливо емоційні стосунки, що складаються з батьками, впливають на те, чи виявить себе агресія як психологічна властивість у формі соціально негативної, девіантної поведінки.

Підкреслимо, що агресивність є необхідною детермінантою активного сучасного життя. Вона обумовлює формування таких властивостей особистості, як наполегливість, ініціативність, завзятість у досягненні мети, подолання перешкод. Агресію можна розглядати і як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню, адаптації та соціалізації. Для підлітків із порушеннями розумового розвитку виявлення зв'язку агресії з певними характерологічними особливостями дає змогу не пригнічувати агресію, а навчитися контролювати та скеровувати її прояви на побудову свого активного життя.

Відтак, теоретичний аналіз виявлення причин, умов і чинників агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку дає змогу констатувати, що поряд із зовнішньо обумовленими чинниками, які впливають на формування різноманітних агресивних проявів у поведінці, вагомої ролі набуває встановлення внутрішніх чинників, які обумовлюють функціонування агресії й агресивної поведінки. Ми вважаємо, що такими чинниками є: наявність акцентуйованих особистісних рис, сформованість чи несформованість емоційного інтелекту, стан вольової сфери, зокрема її мотиваційного і саморегуляційного аспектів, які вимагають деталізації й уточнення. Саме тому в подальшому дослідженні буде використано психодіагностичні заходи щодо виявлення специфіки акцентуацій характеру підлітків означеної категорії та вивчення агресивної поведінки, які дозволять нам установити окреслені тенденції і переконливо, на рівні емпіричного дослідження, довести або спростувати їх існування.

Отже, метою статті є ґрунтовне дослідження проблеми проявів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку в контексті формування та впливу емоційного інтелекту на агресивну поведінку таких підлітків.

Завдання статті

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

- установити особливості проявів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- визначити специфіку впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки у підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- охарактеризувати рекомендації щодо технології психологічного супроводу з формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку в контексті емоційного інтелекту.

Методи та методики дослідження

Для розв'язання окреслених завдань і забезпечення достовірності положень і висновків нами було використано загальнонаукові та специфічні методи дослідження. Серед них – теоретичні: дедуктивний – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації; емпіричні: методи психодіагностики, що дали можливість визначити показники й рівні.

Психологічна діагностика стану агресивної поведінки та її емоційної саморегуляції у підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснена за допомогою методики «Опитувальник агресивності Басса – Дарки»; методики «Адаптований характерологічний опитувальник Леонгарда – Шмішека»; методики «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом), бесіди.

Дослідженням було охоплено 108 підлітків із порушеннями розумового розвитку та 129 учнів зі збереженим інтелектом.

лектом (учні 5–9-х класів). Психодіагностика проводилася відповідно до інструкцій, із дотриманням необхідних вимог і використанням інструментарію на базі спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 17, спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 12, загальноосвітньої школи № 149, загальноосвітньої школи № 64 (м. Київ).

Результати та дискусії

У зарубіжних дослідженнях в етико-гуманістичному підході однією з найпоширеніших теорій походження агресії є «поведінкова» модель, яку досліджував А. Басс і визначав її як будь-яку поведінку, що містить загрозу нанесення шкоди чи пряме нанесення шкоди іншим людям (Buss, 1961). Відповідно до цієї теорії, агресивна поведінка може бути класифікована за такими видами дій: фізична – вербальна; активна – пасивна, пряма – непряма (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація агресивних дій (за А. Бассом)

Види агресивних дій	Визначення
Вербальна агресія	Форма агресивної поведінки, за якої використовується відреагування своїх негативних емоцій: за допомогою відповідних інтонацій та інших невербальних компонентів мови; за допомогою висловлювань загрозливого змісту
Фізична агресія	Агресивна поведінка з використанням фізичної сили, що спрямовується проти іншого суб'єкта чи об'єкта
Непряма агресія	Агресивна поведінка суб'єкта, спрямована проти особи чи предмета, що не усвідомлюється чи приховується
Пряма агресія	Агресивна поведінка навмисного характеру, мета якої не приховується

Автор також здійснює якісну диференціацію виокремлених типів агресії за показниками «інструментальна агресія» та «ворожа агресія». Інструментальна агресія – це агресія як засіб досягнення певної мети. Ворожа агресія – це агресивна поведінка, орієнтована на заподіяння шкоди, болю і страждань іншій людині.

Відтак, за результатами методики «Опитувальник агресивності Басса – Дарки» у підлітків із порушеннями розумового розвитку виявлено фізичну (65%) і вербальну агресію (65%), що перевищує допустиму норму (рис. 1).

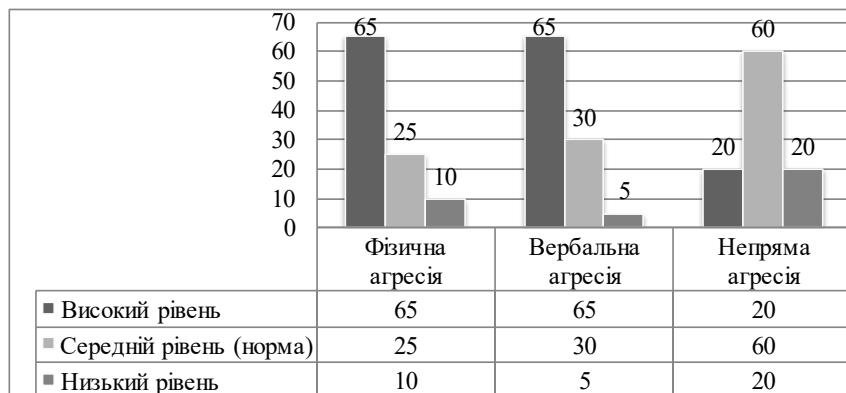


Рис. 1. Види прояву агресії підлітками з порушеннями розумового розвитку (у %)

У переважної більшості підлітків (60%) майже не діагностовано непряму агресію. Її показник знаходиться у межах допустимої норми та характеризується середнім рівнем. Підлітки із середнім рівнем непрямой агресії не схильні до накопичення таких почуттів та емоцій, як злість, злопам'ятство, помста через тривалий час. Негативні емоції вони виявляють миттєво, одразу після їх переживання, іноді не співвідносно з об'єктом, який викликав цю емоцію. Позитивним аспектом такої поведінки у досліджуваних підлітків є те, що негативна емоція не накопичується у струк-

© Vovchenko Olha

турі особистості, але негативним аспектом є спосіб вивільнення такої агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку: хаотичність її вираження, непорядкованість, безвекторність і відсутність розуміння причин виникнення. Вираження афекту таким чином призводить до порушень комунікативної поведінки, соціальної адаптації підлітка серед однолітків і старших осіб.

Результати діагностики підлітків зі збереженим інтелектом констатують схожість отриманих даних щодо рівня вираженості основних видів агресивності з результатами підлітків із порушеннями розумового розвитку. Різниця полягає в інтенсивності прояву показника. У підлітків із порушеннями розумового розвитку показники яскравіше виражені в середньому на 20–30%, ніж у підлітків без порушень інтелектуального розвитку.

Діагностика підлітків із порушеннями розумового розвитку дала змогу також констатувати стан функціонування структурних компонентів агресивності. Підвищений рівень було встановлено за показниками негативізму (75%) і дратівливості – у 75% обстежених підлітків (рис. 2).



Рис. 2. Рівень функціонування компонентів агресивності у підлітків із порушеннями розумового розвитку (у %)

У 50% досліджуваних підлітків показник образливості не перевищує допустимої норми, а в 45% – почуття провини характеризується високим показником. Це дає підстави констатувати, що підлітку властиве співчуття, він має достатній рівень емпатійної здатності та саморефлексії. Характерним для майже всіх продіагностованих підлітків із порушеннями розумового розвитку було зниження та низький рівень показника підозрілості. Можна припустити, що результати цього показника пов'язані з такою характеристикою розумово відсталих підлітків, як сугестивність.

У підлітків зі збереженням інтелектом компоненти агресивності характеризуються схожими результатами, але знов-таки різниця полягає в інтенсивності вираження. Згідно з отриманими результатами, у підлітків без порушень розумового розвитку менш виражена інтенсивність показників. Варто зазначити, що, на відміну від підлітків із порушеннями розумового розвитку, в підлітків зі збереженням інтелектом показник образливості має високий рівень (65%). У підлітків із порушеннями розумового розвитку високим рівнем відзначено лише 20% досліджуваних. Різницю в результатах показників встановлено за шкалою підозрілості. Підлітки зі збереженням інтелектом характеризуються вищим рівнем підозрілості (40%), ніж підлітки з порушеннями розумового розвитку (15%). Можна припустити, що це пов'язано зі здатністю підлітків зі збереженням інтелектом до самоаналізу, самокритичності, самонавіювання тощо.

За результатами діагностики підлітків із порушеннями розумового розвитку встановлено, що агресивність має конструктивний характер у переважній більшості означених підлітків (55%). У 45% діагностовано її деструктивний характер (рис. 3). У підлітків зі збереженням інтелектом агресивність, як і у підлітків із порушеннями розумового розвитку, має переважно конструктивний характер (70%), а в 30% – деструктивний. Конструктивний характер визначається проявом агресії лише у відповідь, як захист своїх

інтересів, реакція на образу чи порушення особистих кордонів безпеки. Аналізуючи гендерний аспект агресивності, було встановлено, що у хлопців із порушеннями розумового розвитку домінує фізична агресія та негативізм, у дівчат – вербальна агресія та негативізм.

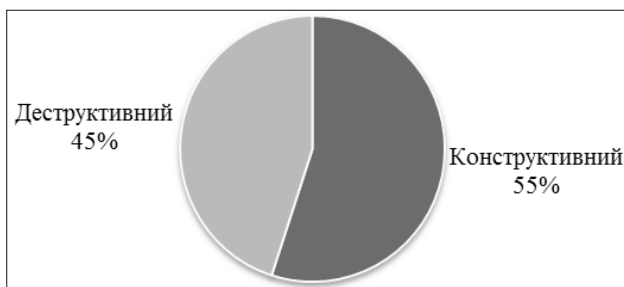


Рис. 3. Характер прояву агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку (у %)

Крім того, варто відзначити специфіку поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку під час спостережень за ними у ході бесід, тестувань. Чим більша агресивність у підлітка на певний момент часу, тим менший за силою стимул необхідний для вияву її назовні. У досліджуваних підлітків сила стимулу з навколишнього середовища не потребує інтенсивного каталізатора.

Наявність високого рівня агресивності впливає на соціальну адаптацію підлітка. Неконтрольовані прояви агресивності ускладнюють конструктивні взаємодії підлітка з порушеннями розумового розвитку з оточуючими у сфері суб'єктно-об'єктних відносин. Після прояву агресії для таких підлітків характерно прагнення, щоб його захистили, схвалили такий стиль поведінки, виправдали та сприйняли позитивно.

Причини агресивної поведінки у підлітків із порушеннями розумового розвитку можуть обумовлюватися гендерними особливостями. Так, хлопці з порушеннями розумово-

го розвитку часто проявляють агресію як прояв реакції на примус – на відміну від агресії хлопців підліткового віку зі збереженим інтелектом, що характеризується підвищеною амбіційністю, максималізмом, низьким рівнем компромісності. Спільною ознакою для агресії у хлопців зі збереженим інтелектом і порушеннями розумового розвитку є прояв нарцисизму. Нарцисизм обумовлює прагнення підлітка до самоствердження в колективі однолітків за допомогою фізичної сили, брутальності, злих жартів тощо.

Прояви агресії та саморегуляція агресивної поведінки, як зазначено вище, детермінуються акцентуаціями особистості, що досліджені за методикою діагностики акцентуацій характеру Леонгарда – Шмішека «Характерологічний опитувальник». У підлітків із порушеннями розумового розвитку яскраво виражені три акцентуації: гіпертимна, циклотимічна та неврівноважена (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз типів акцентуації у підлітків із порушеннями розумового розвитку (у %)

Акцентуація	Тип характеру за Леонгардом	Виражена (%)	Прихована (%)	Відсутня (практично відсутня) (%)
1	2	3	4	5
Гіпертимна	Гіпертимний	66,7	–	33,3
Збудлива	Застрагаючий, ригідний	–	50,0	50,0
Емотивна	Емотивний	33,3	33,3	33,3
Педантична (дистимічна, депресивна)	Дистимічний, педантичний	16,7	33,3	50,0
Тривожна (невротична)	Тривожний	16,7	33,3	50,0
Циклотимічна	Афективно-лабільний	66,6	16,7	16,7

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5
Демонстративна (витіснена)	Демонстративний	–	66,7	33,3
Неврівноважена (параноїдальна)	Неврівноважений, застрягаючий	66,6	16,7	16,7
Дистимна	Дистимний	–	50,0	50,0
Екзальтована (інтроєктивна)	Афективно-екзальтований	50,0	–	50,0

У підлітків із порушеннями розумового розвитку констатовано такі основні типи поєднання акцентуацій: гіпертимна у поєднанні з циклотимічною (24%); гіпертимна з неврівноваженою (26%); гіпертимна з екзальтованою (17%). Домінування цих акцентуацій підкреслює психологічні особливості структури особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Наприклад, поєднання гіпертимної з неврівноваженою акцентуацією у підлітка характеризується підвищеною динамічністю емоційних проявів, спонтанністю афектів, застряганням певних емоцій, гіперактивністю, низькою концентрацією уваги, непостійністю уподобань тощо. Такими підлітками легко маніпулювати. Позитивними характеристиками поєднання двох акцентуацій є принциповість і схильність до господарювання; негативними – імпульсивність, непомірованість поведінки, необов'язковість, ледарство, високий рівень роздратованості, спонтанність рішень – без обдумування, перебільшене ставлення до ситуацій. Підлітків із такою акцентуацією необхідно привчати до повільних та одноманітних дій, обговорення подій, що відбуваються у їхньому житті, з метою уникнення необдуманих вчинків.

Поєднання циклотимічної та гіпертимної акцентуацій свідчить про підлітка з нестійким настроєм, низьким рівнем прихильностей, різкою зміною емоційних станів без вагомих причин, низьким рівнем комунікабельності тощо. Такі

підлітки надають перевагу індивідуальним видам робіт, уса-
мітненню.

Поєднання гіпертимної й екзальтованої акцентуацій констатує низький рівень здатності до диференціації емоцій, різку динаміку зміни полюсності емоційних станів (швидкість зміни позитивного стану на негативний), високу стомлюваність особистості, егоїстичність, високий рівень образливості, низький емоційний контроль і самоконтроль.

За результатами дослідження акцентуацій у підлітків зі збереженим інтелектом було встановлено схожість прояву акцентуацій. Так, домінантними є гіпертимна, емотивна, дистимна (педантична), тривожна та демонстративна.

У процесі діагностики підлітків із порушеннями розумового розвитку за методикою «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом) було встановлено низький рівень емоційного інтелекту, емоційної обізнаності, емпатії, управління власними емоціями та середній рівень здатності до розпізнавання емоцій інших людей (рис. 4). За результатами діагностування жоден із показників не відзначався високим рівнем.

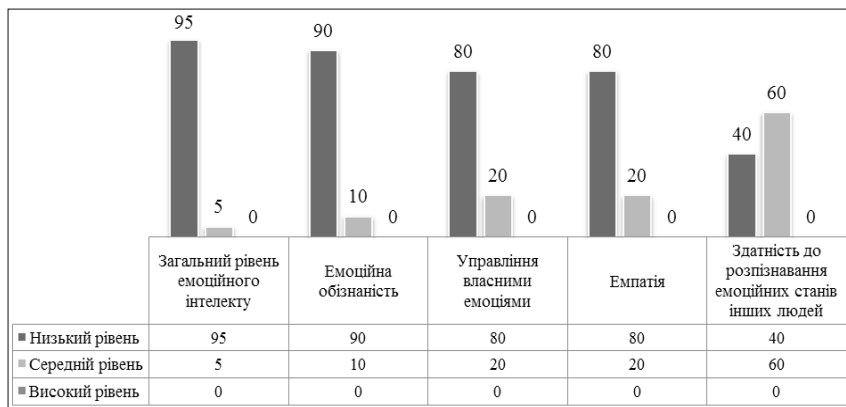


Рис. 4. Стан сформованості емоційного інтелекту та його складових у підлітків із порушеннями розумового розвитку за методикою Н. Холла «Емоційний інтелект» (у %)

Із метою порівняльного аналізу стану сформованості емоційного інтелекту як показника саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку було проведено діагностування емоційного інтелекту в підлітків зі збереженим інтелектом. Отримані дані дають підстави констатувати, що для підлітків зі збереженим інтелектом властивий середній рівень загального показника емоційного інтелекту, емпатії, емоційної обізнаності, управління власними емоціями та здатності до розпізнавання емоцій інших людей.

Можна припустити, що низький показник за шкалою емоційного інтелекту та його складових у підлітків із порушеннями розумового розвитку детермінується не лише порушеннями інтелектуальної сфери, а водночас алекситимією, тобто станом, за якого не вистачає розуміння, здатності до аналізу й опису емоцій у собі, що підтверджує і низький показник емоційної усвідомленості. Алекситимія визначається як низький рівень розвитку афективних і когнітивних процесів. Вона часто характеризує інтелектуально слабкорозвинуту особистість, яка відзначається низькою здатністю до опису свого власного емоційного стану, недостатньою диференціацією власних відчуттів та емоцій. Алекситимічні прояви у структурі особистості констатуються через невміння вербалізувати власні емоційні стани, недорозвиток рефлексивного компонента емоцій і несформованість або низький рівень емоційного інтелекту.

Провідною емоційною модальною характеристикою підлітків з алекситимією є емоція гніву (варіації та відтінки цієї емоції – роздратованість, злість тощо). Такі підлітки характеризуються низькою здатністю до адаптованості власних емоцій, тобто мають труднощі з адекватним вираженням емоцій відповідно до ситуації, що їх детермінує.

У підлітків із порушеннями розумового розвитку алекситимія проявляється у труднощах під час вираження емоцій і почуттів, у поведінці під час емоційно напружених

ситуацій, у нездатності пояснити, розповісти, що відбувається з підлітком у певний момент на рівні переживань. У досліджуваних підлітків алекситимія часто впливає на рівень сформованості образу «Я», що виражається через нездатність до вербалізації своїх власних емоційних переживань, емоцій оточуючих, низьку здатність до управління власними емоціями.

Беручи до уваги отримані результати, варто зазначити, що підлітки з порушеннями розумового розвитку потребують додаткових психокорекційних занять, що будуть спрямовані на формування вміння називати емоції, почуття, які вони переживають, означувати їх відповідними вербальними символами, а також занять, що навчатимуть підлітка управляти різними емоційними станами, зокрема негативними, як-то агресивність, злість, гнів.

Висновки

Варто підкреслити, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів слаборозвинений або взагалі відсутній. Про це свідчать низький рівень емоційного інтелекту, емоційної обізнаності, емпатії, управління власними емоціями та середній рівень здатності до розпізнавання емоцій інших людей. Також вагомим є встановлення алекситимічних особливостей у структурі особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Такі підлітки характеризуються низькою здатністю до адаптованості власних емоцій, тобто мають труднощі з адекватним вираженням емоцій відповідно до ситуації, що їх детермінує, зокрема з проявом і контролем гніву, злості, люті, агресії тощо.

Відтак, на підставі діагностичних результатів акцентуації характеру, прояву агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку в різних системах взаємодії та на підставі аналізу особливостей сформованості емоційного інтелекту доцільним є розроблення програми упе-

редження й корекції формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Метою такої психокорекційної програми є, першою чергою, формування усвідомлення власної емоційної сфери підлітком із порушеннями розумового розвитку, розуміння такого поняття, як «агресивність» у поведінці, навчання підлітків керувати нею у процесі життєдіяльності, пошук альтернативних соціально прийнятних способів задоволення особистісних потреб. Основними завданнями такої програми мають бути:

- створення системи взаємодії практичного психолога з підлітком і сім'єю;
- усвідомлення, диференціація та вербалізація підлітком власних емоцій та емоційних станів;
- формування і розвиток здатності розуміти емоції й емоційні стани іншої людини, формування адекватної реакції;
- формування, усвідомлення та вербалізація власних потреб і мотивів діяльності та способи їх задоволення; формування адекватного образу «Я» підлітка;
- формування у підлітка самоконтролю за власними агресивними діями, емоціями й емоційними станами.

Психокорекційні заходи щодо формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку повинні реалізовуватися, по-перше, шляхом безпосереднього впливу на особистість підлітка з порушеннями розумового розвитку, по-друге, шляхом впливу на нього через його найближче оточення, сім'ю. Це надзвичайно важливі умови здійснення психокорекційної програми, оскільки, як зазначалося вище, підліток формується у соціумі, засвоюючи ті приклади поведінки, які бачить найчастіше, як стосовно себе, так і загалом навколо себе.

Доцільно зазначити, що важливим аспектом є запровадження не лише психокорекційної програми з підлітковою аудиторією, а й роз'яснювальна робота з батьками та педа-

гогами про те, що таке агресія, які причини її появи, чим вона небезпечна, проведення тренінгів щодо навчання ефективним способам спілкування та взаємодії з підлітком, зміна засобів контролю поведінки на м'якші, навчання батьків володіти собою, своїми емоціями.

Література

- Бозуєва О. Агресивність: причини, наслідки та контроль. Київ : Квіт, 2014. 206 с.
- Борщевська Г. Воля та емоції у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку: теоретико-методологічний аспект. Харків : Вид-во Інституту технологій та виробництва, 2009. 179 с.
- Кожалиева Ч. Образ Я в структуре личности умственно отсталых подростков. Москва : МГУ, 2003. 144 с.
- Кульчицька Л. Феноменологія акцентуацій у підлітковому віці. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 220 с.
- Личко А. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 256 с.
- Макаренко А. Книга для родителей. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 288 с.
- Марченко Д. Агресивність та девіація у підлітковому віці. Львів : КнигоДрук, 2010. 191 с.
- Соколов Д. Мотивація і воля: норма та патологія. Київ : ВВ Смарт, 2017. 132 с.
- Buss, A. (1961). *The Psychology of aggression*. New York – London : Wiley and Sons. 295 p.
- Irkid, G. (2018). *Child aggression*. New York : ETN. 286 p.
- Mason, J. (2007). *Childhood and aggression*. Boston. 168 p.
- Milf, P. (2003). *Frustration and motivation: theory and research method*. London. 234 p.

References

- Bozuieva, O. (2014). *Ahresyvnist: prychnyny, naslidky ta kontrol [Aggression: causes, consequences and control]*. Kyiv : Kvit [in Ukrainian].
- Borshchevska, H. (2009). *Volia ta emotsii u pidlitkiv z porushenniamy psyhkhofizychnoho rozvytku: teoretyko-metodolohichniy aspekt [The will and emotions of adolescents with disorders of psychophysical development: a theoretical and methodological aspect]*. Kharkiv : Vyd-vo Instytutu tekhnolohii ta vyrobnytstva [in Ukrainian].

- Kozhaliieva, Ch. (2003). *Obraz Ya v strukture lichnosti umstvenno otstalykh podrostkiv [Image Me in the personality structure of mentally retarded teenagers]*. Moskva : MGU [in Russian].
- Kulchytska, L. (2007). *Fenomenolohiia aktsentuatsii u pidlitkovomu vitsi [Phenomenology of accentuation of teenagers]*. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Lichko, A. (2010). *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkiv [Psychopathy and character accentuation in adolescents]*. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
- Makarenko, A. (2016). *Kniga dlia roditelei [Book for parents]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Marchenko, D. (2010). *Ahresyvnist ta deviatytsiia u pidlitkovomu vitsi [Aggression and deviation at the adolescence]*. Lviv : KnyhoDruk [in Ukrainian].
- Sokolov, D. (2017). *Motyvatytsiia i volia: norma ta patolohiia [Motivation and will: norm and pathology]*. Kyiv : VV Smart [in Ukrainian].
- Buss, A. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York – London.
- Irkid, G. (2018). *Child aggression*. New York.
- Mason, J. (2007). *Childhood and aggression*. Boston.
- Milf, P. (2003). *Frustration and motivation: theory and research method*. London.

Вовченко Ольга. Вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

АНОТАЦІЯ

Метою статті є дослідження проблеми проявів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку в контексті формування та впливу емоційного інтелекту на агресивну поведінку таких підлітків. Мета дослідження забезпечувалася поетапним вирішенням основних завдань: 1) установити особливості проявів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку; 2) визначити специфіку впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію агресивної поведінки у підлітків із порушеннями розумового розвитку; 3) охарактеризувати рекомендації щодо технології психологічного супроводу з формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку в контексті емоційного інтелекту.

Методи. Для розв'язання окреслених завдань і забезпечення достовірності положень і висновків було використано дедуктивний та індук-

тивний методи, метод психологічної діагностики, бесіди та спостереження. Психодіагностична процедура стану агресивної поведінки та її емоційної саморегуляції у підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснена за допомогою методики «Опитувальник агресивності Басса – Дарки»; методики «Адаптований характерологічний опитувальник Леонгарда – Шмішека»; методики «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом); бесіди і спостережень. У ході психодіагностики було дотримано необхідних інструкцій і вимог для отримання достовірних результатів. Бесіди проводилися в навчальних закладах, де навчалися підлітки. Спостереження за поведінкою підлітків проходило у звичних для них умовах у процесі навчальної діяльності. З метою порівняльного аналізу феномену саморегуляції агресивної поведінки у підлітковому віці та достовірності результатів було також здійснено діагностику підлітків зі збереженням інтелектом, дотримуючись однакових процедур проведення, в однакових умовах, що були створені й для підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Результати дослідження. За результатами діагностики у підлітків із порушеннями розумового розвитку виявлено фізичну та вербальну агресію, що перевищує допустиму норму. Діагностика підлітків із порушеннями розумового розвитку дала змогу також констатувати стан функціонування структурних компонентів агресивності. Підвищений рівень було встановлено за показниками негативізму та дратівливості. Результати діагностики підлітків зі збереженням інтелектом констатують схожість отриманих даних щодо рівня вираженості основних видів агресивності та структурних компонентів явища, порівняно з результатами підлітків із порушеннями розумового розвитку. Різниця полягає в інтенсивності проявів показника. У підлітків із порушеннями розумового розвитку показники представлені більш виражено на 20–30%, ніж у підлітків зі збереженою інтелектуальною функцією. Установлено, що прояви агресії та саморегуляція агресивної поведінки детермінуються акцентуаціями особистості. У підлітків із порушеннями розумового розвитку констатовано такі основні типи поєднання акцентуацій, як гіпертимна у поєднанні з циклотимічною, гіпертимна з неврівноваженою, гіпертимна з екзальтованою. Крім того, у підлітків із порушеннями розумового розвитку встановлено низький рівень емоційного інтелекту, емоційної обізнаності, емпатії, управління власними емоціями та середній рівень здатності до розпізнавання емоцій інших людей.

Висновок. Отримані результати дали підстави висловити припущення щодо алекситимічних проявів у структурі особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку, що переважно виявляються через невміння вербалізувати власні емоційні стани, недорозвиток рефлексивного компонента емоцій і несформованість або низький рівень емоційного інтелекту. Беручи до уваги отримані результати, було охарактеризовано основні аспекти психокорекційної роботи з підлітками з порушеннями розумового розвитку щодо формування саморегуляції агресивної поведінки. Означена психокорекційна робота повинна бути спрямована на формування вміння називати емоції, почуття, які переживають підлітки, означувати їх відповідними вербальними символами, на управління підлітком різними емоційними станами, зокрема негативними, як-то агресивність, злість, гнів.

Ключові слова: підлітковий вік, порушення розумового розвитку, акцентуація характеру, саморегуляція, агресія, агресивна поведінка, емоційний інтелект.

Вовченко Ольга. Влияние эмоционального интеллекта на саморегуляцию агрессивного поведения подростков с нарушениями умственного развития

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является исследование проблемы проявления агрессии у подростков с нарушениями умственного развития в контексте формирования и влияния эмоционального интеллекта на агрессивное поведение таких подростков. Цель исследования обеспечивалась поэтапным решением основных задач: 1) установить особенности проявлений агрессии у подростков с нарушениями умственного развития; 2) определить специфику влияния эмоционального интеллекта на саморегуляцию агрессивного поведения у подростков с нарушениями умственного развития; 3) охарактеризовать рекомендации по технологии психологического сопровождения относительно формирования саморегуляции агрессивного поведения подростков с нарушениями умственного развития в контексте эмоционального интеллекта.

Методы. Для решения основных задач и обеспечения достоверности положений и выводов были использованы дедуктивный и индуктивный методы, метод психологической диагностики, беседы и наб-

людения. Психодиагностическая процедура состояния агрессивного поведения и его эмоциональной саморегуляции у подростков с нарушениями умственного развития была осуществлена с помощью методики «Опросник агрессивности Басса – Дарки»; методики «Адаптированный характерологический опросник Леонгарда – Шмишека»; методики «Эмоциональный интеллект» (по Н. Холлу); беседы и наблюдений. В ходе психодиагностики были соблюдены необходимые инструкции и требования для получения достоверных результатов. Беседы проводились в учебных заведениях, где учились подростки. Наблюдение за поведением подростков проходило в привычных для них условиях в процессе учебной деятельности. С целью сравнительного анализа феномена саморегуляции агрессивного поведения в подростковом возрасте и достоверности результатов было также осуществлено диагностику подростков с сохранным интеллектом, следуя одинаковым процедурам проведения, в одинаковых условиях, которые были созданы ранее и для подростков с нарушениями умственного развития.

Результаты исследования. По результатам диагностики у подростков с нарушениями умственного развития выявлено физическую и вербальную агрессию, которая превышает допустимую норму. Диагностика подростков с нарушениями умственного развития позволила также констатировать состояние функционирования структурных компонентов агрессивности. Повышенный уровень был установлен по показателям негативизма и раздражительности. Результаты диагностики подростков с сохранным интеллектом дают возможность констатировать сходство полученных данных с различием лишь в уровне выраженности основных видов агрессивности и структурных компонентов явления, по сравнению с результатами подростков с нарушениями умственного развития. Разница заключается в интенсивности проявлений показателя. У подростков с нарушениями умственного развития показатели представлены более выражено на 20–30%, чем у подростков с сохранной интеллектуальной функцией. Установлено, что проявления агрессии и саморегуляция агрессивного поведения детерминируются акцентуациями личности. У подростков с нарушениями умственного развития констатировано следующие основные типы сочетаний акцентуаций: гипертимная в сочетании с циклотимической, гипертимная с неуравновешенной, гипертимная с экзальтированной. Кроме того, у подростков с нарушениями умственного развития установлен низкий

© Vovchenko Olha

уровень эмоционального интеллекта, эмоциональной осведомленности, эмпатии, управления собственными эмоциями и средний уровень способности к распознаванию эмоций других людей.

Вывод. *Полученные результаты позволили высказать предположение об алекситимических проявлениях в структуре личности подростков с нарушениями умственного развития, которые преимущественно проявляются в неумении вербализировать собственные эмоциональные состояния, недоразвитии рефлексивного компонента эмоций и несформированности или низком уровне эмоционального интеллекта. Принимая во внимание полученные результаты, было охарактеризовано основные аспекты психокоррекционной работы с подростками с нарушениями умственного развития по формированию саморегуляции агрессивного поведения. Данная психокоррекционная работа должна быть направлена на формирование умения называть эмоции, чувства, которые переживают подростки, определять их соответствующими вербальными символами, на управление подростком различными эмоциональными состояниями, в частности негативными, такими как агрессивность, злость, гнев.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, нарушения умственного развития, акцентуация характера, саморегуляция, агрессия, агрессивное поведение, эмоциональный интеллект.*

Original manuscript received April 23, 2020
Revised manuscript accepted May 29, 2020

Features of Criminal Behavior of Persons with Mental Disorders, which Were Found to Be Limited Sane

Особливості кримінальної поведінки осіб із психічними розладами, які були визнані обмежено осудними

Nataliia Zaviazkina

Dr. in Psychology, Assistant Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5565-8959>

E-mail: nmuz@ukr.net

Наталія Завязкіна

Доктор психологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The paper notes the urgency of the problem of criminal responsibility of persons with mental disorders, which does not exclude sanity. This is due, on the one hand, to an increase in mental health conditions among the perpetrators due to the general decline in the level of mental health of the population and, on the other hand, to the lack of a clear legislative solution to the criminal and legal significance of mental anomalies in the individualization of punishment. The need to analyze the impact on the implementation of the wrongful act of the relevant data set was noted.

The aim of the article is to disclose the specifics of the criminal conduct of persons with mental disorders, which were found to be limited sane.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Zaviazkina Nataliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Zaviazkina Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.37-59>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

The following **methods** were used to achieve the tasks: theoretical analysis of scientific literature, psychodiagnostic and statistic methods.

In the study 103 cases of persons undergoing a comprehensive psychological and psychiatric examination were analyzed and found to be unable to fully understand the nature and significance of their actions during the offence and were found to be limited sane.

The results of the research. The study shows that a person's mental state is determined by the forensic psychiatric examination, or complex forensic-psychiatric examination, appointed after the fact of committing a socially dangerous act by that person, if there is evidence of doubt about his sanity. It has been found that mental disorders and certain states of the psyche, affecting the intellectual and volition sphere of the individual's activities, do not always automatically deprive it of the opportunity at the time of the crime to realize the actual nature and public danger of their actions (inaction) or to direct them.

Conclusions. It has been proved that the person who committed a socially dangerous act requires the study of violations in the intellectual and emotional-volitional spheres, criticality, self-control, as well as the study of the criminal situation, which allows to assess the degree of actualization and influence of the psychological disorder available in the sub-expert, his ability to regulate fully his behavior during the period of committing illegal actions.

Key words: criminal behavior, limited sanity, individualization of punishment, mental disorders, intellectual activity, strong-willed processes, emotional sphere.

Introduction

In recent years, experts have noted the growth of number of persons with various mental disorders in society. The scientific studies have revealed a tendency to deteriorate the mental health of the population of Ukraine (Гриневич & Линский, 2005; Марута & Мінько, 2003) due to an increase in non-psychotic disorders. Unfortunately, modern living conditions of Ukrainian society cause an increase in the number of stress factors, which in turn create emotional tension of people, as well as contribute to the emergence of mental disorders of different degrees of expression.

This data is also reflected in the study of criminal behavior and confirmed by researchers in forensic psychology and

psychiatry. Thus, some researchers in this field emphasize the increase of exactly non-psychotic disorders; in their opinion it is an unconditional clinical fact (Лейко & Первомайський, 2003; Первомайський, 1992). At the same time, it should be noted that among the criminals recognized as imputed but suffering from such mental disorders, persons with reduced adaptive properties, changes in internal control mechanisms of the person, narrowing of the choice of adequate situation of solutions and options of behavior, facilitation of the mechanism of carrying out impulsive acts come to the fore (Первомайський, 1992; Зайцев, 2003; Назаренко, 2002).

The relevance of the problem of criminal liability of persons with mental disorders, not excluding sanity, is caused, on the one hand, by the increase among the persons who committed a crime, persons with mental disabilities due to the general decline in the level of mental health of the population, and, on the other hand, lack of the accurate legislative solution of a question about criminal value of mental anomalies at punishment individualization (Vinkers et al., 2011; De Rosa et al., 2013).

The inclusion of a new precept of law to the Criminal code of Ukraine corresponds to a concept of limited sanity became a precondition essential to the domestic legislation. This norm provides protection of the rights of persons which mental disorder is limited to boundary forms of pathology and does not exclude sanity, however definitely affects their illegal behavior.

The purpose of the article consists in disclosure of features of data on criminal behavior of persons with mental disorders which were recognized restrictedly as responsible.

The tasks of the article

1. To carry out the theoretical and methodological analysis of criminal behavior of persons with mental disorders which were recognized as restrictedly responsible.

2. To reveal psychological features of formation of criminal behavior at persons with mental disorders which were recognized as restrictedly responsible.

3. To study the characteristics of criminal behavior at persons with mental disorders, which were appointed to complex judicial psychology-psychiatric examination.

4. To prove the expediency of studying of criminal behavior at persons with mental disorders, which were recognized as restrictedly responsible.

Methods and techniques of research

The study used a theoretical analysis of the scientific literature, which helped to clarify the approaches of modern scientists to understand the formation of criminal behaviour in persons with mental disorders. By means of psycho-diagnostic and statistical methods the conclusions of complex judicial psychology-psychiatric examinations were analyzed. The provided data allowed us to formulate conclusions of rather conducted research and to define the prospects of further scientific research.

Results and their discussion

During recent years the researchers used the term «methodology of forensic-psychiatric examination» quite often. So, B. V. Shostakovych, making a start from the general theory of knowledge, includes the general and legislatively fixed ideas and norms of activity, the principles of activity and its temporary characteristics (staging) in the concept of methodology of the forensic-psychiatric diagnosis. It reduces diagnosis of a mental disorder to three stages: the collection of information about the patient, the analysis of this information, synthesis and assessment of data of information and creation of the diagnosis. Proving the methodology of the forensic-psychiatric diagnosis, the author allocates two main stages: establishment of the diagnosis of a mental disorder and its comparison to po-

sitions of psychological criterion of the corresponding precept of law. The ratio of intellectual and strong-willed components of legal (psychological) criterion which are in all precepts of law providing establishment of this or that legally significant ability is considered (Шостакович, 2005).

Existence of mental anomalies can influence considerably on formation of the personality, perception of surrounding reality, a way of life and behavior. Influence of mental disorders (anomalies) on a mental condition of the persons who made criminal actions can be a miscellaneous: for these persons thresholds of sensitivity, emotional stability, ability to realized self-checking, tendency to a self-mutilation, rancor, non-conformity etc. can be changed (Антонян & Бородин, 1987; Лунц, 1966).

Sanity, that is recognition of the subject's ability to act, being guided by consciousness and will, has a certain psychological and legal contents. For ascertaining of sanity it is necessary to find out ability to conscious and strong-willed behaviour in those limits in which the decision about socially dangerous actions (inaction) is developed, made and implemented. When deciding the issue of decency, the level of intelligence and will, which is fully inherent in a specific behavioural act, is revealed. That is, the concept «sanity» characterizes a mental condition of the criminal during crime commission.

The insanity is established at emergence of reasonable doubts in mental full value of the person. If a degree of mental disorders was so considerable that the moment of awareness by the subject of criminality and behavior was complicated, there was a need to consider such mental anomalies as the softening circumstances (Карпец, 1984; Иванников, 2006). The insanity is determined by two criteria: medical, which is understood as the presence of mental disorders, and legal, which expresses the inability to realize the actual nature and public danger of their actions (inaction) or to manage them as a result of this disorder. The criterion of insanity formulated as inability to

understand value of the actions and / or to manage them, is evaluated as psychological criterion, means inability of the person to realize the actions only at the time of act commission, but does not indicate the lack of consciousness in general (Сафуанов, 1998).

According to some authors, about 65% of those who were referred for questioning due to doubts about their conviction are persons who recognize them but have severe mental disorders. However, the «value» of mental disorder, which does not exclude sanity, is directly connected with concrete socially dangerous actions. Therefore, it is extremely important to analyze the influence (if yes, that how) of anomalies of mentality, the nature and severity of which are insufficient to make a person condemned in relation to this act on the acceptance and implementation of the decision concerning a crime. At insanity the behavior is caused (in most cases) by painful frustration. The behavior and motivation of irresponsible persons with mental features are caused, first of all, by psychopathological regularities which influence the mechanisms of conscious and strong-willed behavior, but not the psychological reasons (Морозова & Савина, 2011; Приходько, 1998; Балабанова, 1998).

Like insanity, the limited sanity is shown in total two criteria, namely clinical and legal (psychological). The medical criterion of limited sanity is defined in case of identification of one of the following types of mental disorders: chronic mental disorder, temporary mental disorder, dementia, other disease state of mentality, various psychopathies (character accentuation, disorder of inclinations and habits, etc.). The legal (psychological) criterion of limited sanity, similar to the criterion of insanity, differentiates into intellectual and strong-willed signs. This criterion reflects ability of the person to be a subject of criminal liability (Вандыш-Бубко & Сафуанов, 2009).

At the same time the intellectual sign implies that the person at the time of commission of crime is not capable to realize the actual nature and public danger of the actions (inaction).

The strong-willed sign is shown that the person is not capable to operate the behavior in full. For ascertaining the legal (psychological) criterion of limited sanity it is enough to define one of the specified elements (Гнетнев, 2012).

The study and systematization of complexes of changes in particular disorders of mental activity and their importance in the analysis of torts are of particular importance. That is not only accounting of «contribution» of a particular borderline disorder of mental activity to the development of a criminal situation, for example, anomalies of mental development or age-related changes of the central nervous system, but also the influence of the whole psychological complex of variables. It can be the intellectual level, performance, special attention, emotional manifestations of accentuation of character, short-term episodes of stressful character, etc. (Морозова & Савина, 2011).

Mentally ill people who pose a social danger have a specific set of clinical, psychological and social characteristics, the knowledge of which allows you to predict and reduce the probability of commission of heavy delicts (Хамитов, 2003).

Even the expressed forms of mental disorders do not directly determine the socially important behavior of the person, therefore the expert opinion on violation (or preservation) of one or another legally significant ability is not derived from the diagnosis of a mental disorder. A clinical psychologist has differentiation criteria for different disorders of mental activity and has the ability to integrate their pathopsychological symptoms.

I. A. Kudriavtsev allocated the following pathopsychological symptom complexes: schizophrenic, organic, oligophrenic, psychopathic and symptom complex of psychogenic disorganization, which corresponds to reactive psychoses in the clinic. All these pathopsychological symptom complexes are close to nosological specificity of psychopathological frustration and represent a stage of preliminary diagnosis of a disease

© Zaviatzkina Nataliia

(Кудрявцев, 1999). In the complemented classification of V. M. Bleykher and al. the allocation of functional orientation of a pathopsychological syndrome is provided, being dominating in the general structure of psychopathological frustration. According to authors, this classification of the register syndromes allows to approach the nosological specificity of mental disorders more precisely and differentially, to specify the nature and pathopsychological diagnosis of the intellectual-mnemonic and affective personality-based changes arising owing to various etiopathogenetic factors of a disease (Блейхер etc., 2009). The rationale for a key expert opinion requires an analysis of the relationship between the syndromic characteristics of mental disorder and personality entities that govern legally the significant personality behavior.

The justification of the key expert opinion requires the analysis of the relationship between the syndromic characteristics of mental disorders and the personality-based formations, regulating legally significant behavior of the personality. Most of all such requirements do special knowledge in pathopsychology. Answering a question on the ability of a subject to realize the actual nature and public danger of the actions (inaction) or to direct them, psychiatrists based on medical and legal (psychological) criterion of sanity / insanity rely on data obtained from a pathopsychological examination.

In our study, 103 cases of individuals who underwent comprehensive psycho-psychiatric examination and were found to be unable to fully understand the nature and significance of their actions during the offense period, were found to be only limited convictions.

Figure 1 presents the data that showed the most often recognized patients with the following diagnoses were the most commonly recognized: the patients with various disorders of organic origin (32.4%) were on the first place, on the second – patients with various forms of schizophrenia (24.3%), on the third – mentally retarded ones (19.2%). The subgroup of men-

tally healthy persons (7.1%) is created mainly by persons who have been certified and have not been identified any mental disorders.

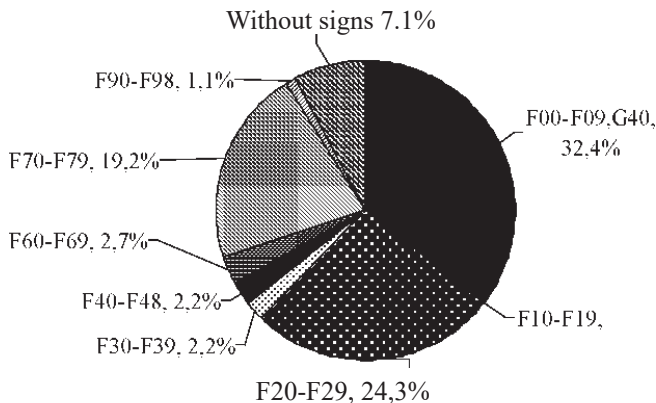


Fig. 1. Nosological structure of examinations in criminal process

The available mental disorder leads to consciousness disorganization. In the subjectively significant situations the «accidental» stereotype of behavior dominates. Such state leads to the violation of one of the most important mechanisms of human activity – ability to choose the behavioral act.

Entering the public relations, the personality proves oneself through the combination of psychological features. Therefore, the individual properties, activity of the individual are decisive in human behavior. Crime is a kind of behavior, it has socially important character, its implementation is one of the social manifestations of personality. Even in such specific sphere as crime, the person acts as a public being. In his behavior the properties of the personality are shown in all situations (Медведев, 2012).

In Fig. 2 we see that by prevalence of articles in the establishment of a limited conviction, the articles related to theft and robberies comprise greater percentage.

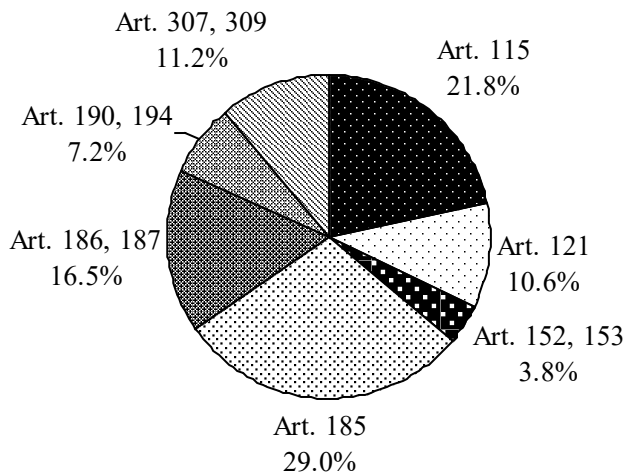


Fig. 2. Dynamics of prevalence of articles in criminal proceedings

The data obtained by us correspond to opinion of experts who note that mental disorders cause weakening of the controlling consciousness functions, limit alternative opportunities of the choice of actions in these or those situations. In the criminal situation in some sub-expert group the regulation of behavior is carried out at initially very low level that is shown in underestimation of important parameters of a situation, insufficient planning of the purposes, difficulties of the organization of the sequence of actions etc. In others, the violation of regulation at the time of delict is caused by pathogenic impact of situational factors on links of a potential system of self-control (Ляпшина, 2006).

According to the percentage parameters in the selection the number of men was dominated. It should be noted when studying criminal actions it is necessary to consider the factor that the sex remains one of key parameters which has not only biological characteristic, but also defines hierarchy of valuable orientations (Fig. 3).

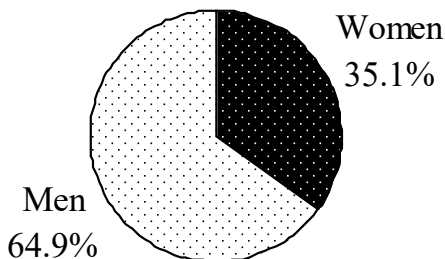


Fig. 3. The classification by sex

The age factor appears to be interesting. Most of the respondents were young, working-age (37%), which is explained by the peculiarities of the debut of various nosological forms (Fig. 1) and also the following reasons: labor unemployment, absence of the family or poor family, surrounding environment, etc. According to some authors, the main percentage of the persons who committed one or another offense is the persons of working-age, without constant income that increases the level of psychological readiness for crime commission.

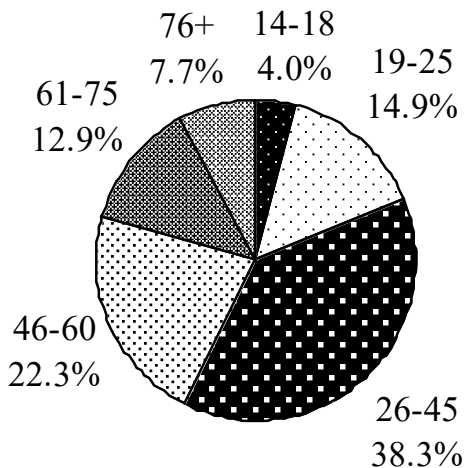


Fig. 4. The distribution by age

According to the analysis of our data we observe the vast majority of unemployed persons, including those with disabilities, and single people (Fig. 5–7), being defined by one of risk factors of criminal behavior at persons of young age.

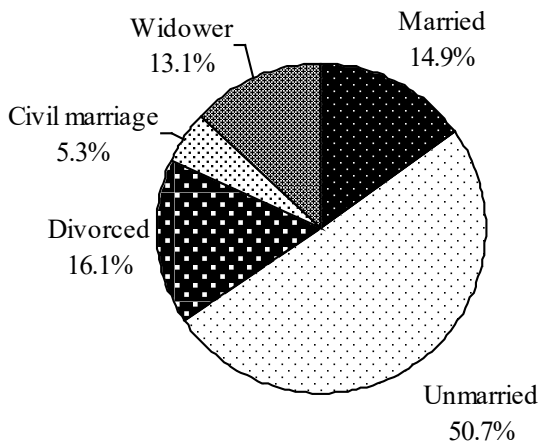


Fig. 5. The distribution by the marital status

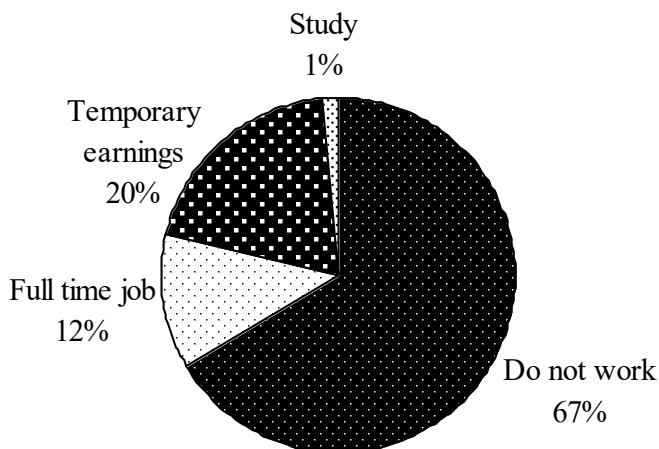


Fig. 6. The distribution of people under investigation by the features of work

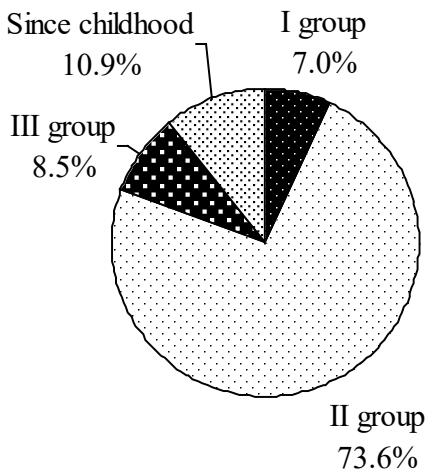


Fig. 7. Distribution of the unemployed persons according to the indicator of group of disability

The combination of these factors contributes to the formation of a higher level of «pre-criminal» behavior and readiness to the open illegal behavior, causes the rise in criminal tension in society and subsequently becomes the norm of behavior.

The intellectual component of the ability to understand and manage the meaning of one's actions is considered as a violation of the ability to be aware of the external and meaningful side of legally significant events, a breach of critical appraisal of the situation, and a prediction of consequences. The strong-willed component is revealed through to the violation of personal and motivational regulation of behavior, violation of adequate formation of the purpose and ability to regulation of behavior and control. According to the analysis of our data (Fig. 8–9) we can notice that indicators of understanding the purpose of examination, the actions and critical abilities are interconnected among themselves and reflect a picture of the general methodological approach when conducting examinations with the participation of psychologists.

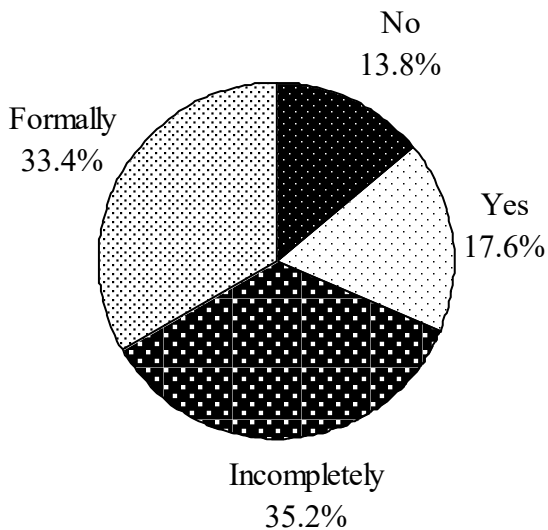


Fig. 8. Understanding of the purpose of examination

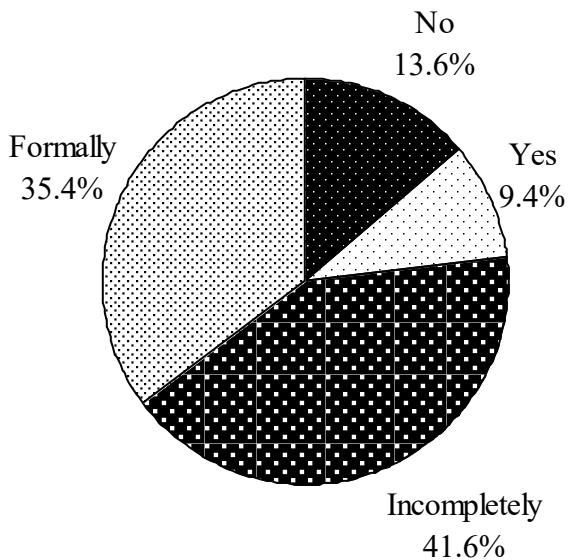


Fig. 9. Understanding of sense of personal actions

While analyzing the developed substantial characteristics of an intellectual component of legal (psychological) criterion it becomes obvious that they comprise of two types of characteristics: those belonging to the higher mental functions (criticality, prognosis), the second – belonging to the content of consciousness («legal meaning», «social meaning»). At the same time the strong-willed component of legal criterion coordinates with semantic and target levels of regulation of activity («purposefulness of behavior», «personal-motivational regulation»).

Thus, the data obtained, underline that at the pronouncement of the expert opinion about limited ability of individuals to understand the value of their actions and to manage them, it is necessary to consider a number of indicators, beginning from psychopathological (the leading psychopathological syndrome with determination of depth of psychopathological manifestations), as well as social (working capacity, marital status, the system of communications and relationship of the sub-expert persons with a microenvironment) and psychological criteria (direct or indirect subjective relation of the sub-expert persons (motivation) that will be considered in future works in details.

Conclusions

The mental condition of the person is defined by the forensic-psychiatric examination, or complex forensic psycho-psychiatric examination appointed after the establishment of the fact of commission of socially dangerous act by the person in the presence of the data raising doubts in his sanity. The mental disorders and certain conditions of mentality influencing an intellectual and strong-willed field of activity of the personality don't always automatically deprive him of the opportunity at the time of crime to realize the actual nature and public danger of the actions (inaction) or to manage them.

Undoubtedly, persons with mental disorders have a peculiar orientation in the external and internal reality. But, despite the fact that in inner world of people with mental anomalies certain events do not coincide with the standard representations, they have the so-called contextual framework of rather admissible and inadmissible behavior in society. Therefore, regulating rules of establishment of criminal liability, the legislation of a number of the countries provided the law where the responsible person, during commission of crime owing to a mental disorder could not realize fully the actual nature and public danger of the actions (inaction) or direct them, is the subject to criminal liability. This legal principle is referred to in the legal literature as «limited (reduced) conviction».

The thorough data of forensic psychology demonstrate that a person who has committed a socially dangerous act, the intellectual and volitional disorders, emotional disorders, lack of self-criticism, self-control, limited interests do not allow to apply adequate decisions to a specific situation, to act on a specific situation, in legal and moral standards. An important point in complex assessment of the factors defining the expert opinion is studying the criminal situation that allows estimating extent of updating and influence of the psychopathological frustration which is available in sub-expert person, his ability to full regulation of the behavior during the commission of illegal acts.

Literature

- Антонян Ю. М., Бородин С. В. Преступность и психические аномалии. Москва : Наука, 1987. 208 с.
- Балабанова Л. М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений). Днепропетровск : Сталкер, 1998. 432 с.
- Блейхер В. М., Крук И. В., Боков С. Н. Клиническая патопсихология: руководство для врачей и клинических психологов: учеб. пособие. Санкт-Петербург : МОДЭК, 2009. 623 с.
- Вандыш-Бубко В. В., Сафуанов Ф. С. Ограниченная вменяемость: судебно-экспертологический анализ. *Юридическая психология*. 2009. № 2. С. 6–9.

- Гнетнев И. Г. Лица, страдающие психическими расстройствами, не исключаящими вменяемости, как объект криминалистического исследования. *Юрист-Правоведъ*. 2012. № 5. С. 21–23.
- Гриневич Е. Г., Линский И. В. Катастрофы и невротические расстройства в Украине. *Архів психіатрії*. 2005. Т. 11. № 4. С. 7–13.
- Зайцев О. В. Співвідношення осудності, неосудності та обмеженої осудності. *Держава і право*. 2003. Вип. 20. С. 395–399.
- Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 208 с.
- Лейко В. Р., Первомайский В. Б. Обґрунтування експертних висновків в акті судово-психіатричної експертизи. *Український медичний часопис*. 2003. № 4. С. 105–108.
- Карпец И. И. О понятиях вменяемости и невменяемости в проблеме борьбы с преступностью. *Психические расстройства, не исключаяющие вменяемости (клинические и судебно-психиатрические аспекты): Сборник научных трудов*. Москва, 1984. С. 3–11.
- Кудрявцев И. А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза: науч.-практ. руководство. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1999. 494 с.
- Лапшина Е. Н. Саморегуляция лиц с пограничной психической патологией, совершивших правонарушение и признанных ограниченно вменяемыми. *Соц. и клин. психиатрия*. 2006. Вып. 4. С. 47–54.
- Луцк Д. Р. Проблема невменяемости в теории и практике судебной психиатрии. Москва : Медицина, 1966. 236 с.
- Марута Н. О., Мінько Н. О. Емоційні порушення при пограничних психічних розладах та алкогольної залежності (діагностика та принципи лікування). Харків, 2003. 20 с.
- Медведев В. С. Психологія злочинної діяльності: навч. посібник. Київ, 2012. 204 с.
- Морозова М. В., Савина О. Ф. Проблема интеграции специалистов в экспертизе по уголовным делам: пределы компетенции психолога-эксперта при оценке вменяемости. *Психология и право*. 2011. № 2. С. 1–9.
- Назаренко Г. В. Невменяемость: уголовно-релевантные психические состояния. Санкт-Петербург : Изд-во «Юридический центр Пресс». 2002. 207 с.
- Первомайский В. Б. Понятие «общественная опасность душевнобольного» в судебной психиатрии. *Государство и право*. 1992. № 7. С. 59–67.
- Приходько Т. М. Проблема зменшеної осудності у кримінальному праві. Одеса : Маяк, 1998. 56 с.

- Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. Москва : Смысл, 1998. 189 с.
- Хамитов Р. Р. Сопряженность клинично-демографических показателей с характером деликтов психически больных, представляющих особую опасность. *Рос. психиатр. журнал*. 2003. № 3. С. 42–45.
- Шостакович Б. В. Основы судебной психиатрии. Москва : ГУ ВШЭ, 2005. 218 с.
- De Rosa, C., Luciano, M., Del Vecchio, V., Sampogna, G., Del Gaudio, L., Fizzotti, C., & et al. (2013). Urban insecurity and fear of crime in people suffering from patients with mental disorders: preliminary results of a multicentric Italian study. *Riv. Psichiatr*, 48 (4), 321–327.
- Vinkers, D. J., Beurs, de E., Barendregt, M., Rinne, Th., & Hoek, H. W. (2011). The relationship between mental disorders and different types of crime. *Crim. Behav. Ment. Health*, 21 (5), 307–320.

References

- Antonian, Yu. M., & Borodin, S. V. (1987). *Prestupnost i psikhicheskie anomalii [Crime and mental anomalies]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Balabanova, L. M. (1998). *Sudebnaia patopsikhologiya (voprosy opredeleniia normy i otklonenii) [Forensic pathopsychology (rules and deviation issues)]*. Dnepropetrovsk : Stalker [in Russian].
- Bleikher, V. M., Kruk, I. V., & Bokov, S. N. (2009). *Klinicheskaia patopsikhologiya [Clinical pathopsychology]*. Sankt-Peterburg : MODEK [in Russian].
- Vandysh-Bubko, V. V., & Safuanov, F. S. (2009). Ogranichennaia vmeniaiemost: sudebno-ekspertologicheskii analiz [Limited Sanity: Forensic Expert Analysis]. *Yuridicheskaia psikhologiya – Law psychology*, 2, 6–9 [in Russian].
- Gnetnev, I. G. (2012). Litsa, stradaiushchiie psikhicheskimi rasstroistvami, ne iskliuchaiushchimi vmeniaiemosti, kak obiekt kriminalisticheskogo issledovaniia [Persons suffering from mental disorders that do not exclude imputability as a subject of forensic research]. *Yurist-Pravoved – Lawyer-Legist*, 5, 21–23 [in Russian].
- Grinevich, E. G., & Linskii, I. V. (2005). Katastrofy i nevroticheskie rasstroistva v Ukraine [Accidents and neurotic frustration in Ukraine]. *Arkhiv psykiatrii – Archives of psychiatry*, 4 (11), 7–13 [in Russian].
- Zaitsev, O. V. (2003). Spivvidnoshennia osudnosti, neosudnosti ta obmezhenoї osudnosti [Ratio of sanity, insanity and limited sanity]. *Derzhava i pravo – State and law*, 20, 395–399 [in Ukrainian].

- Ivannikov, V. A. (2006). *Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi reguliatsii [Psychological mechanisms of will regulation]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Ileiko, V. R., & Pervomaiskii, V. B. (2003). Obgruntuvannia ekspertnykh vysnovkiv v akti sudovo-psykhiatrychnoi ekspertyzy [Justification of expert conclusions in the act of forensic-psychiatric examination]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys – Ukrainian Medical Journal*, 4, 105–108 [in Ukrainian].
- Karpets, I. I. (1984). O poniatiiakh vmeniaiemosti i nevmeniaiemosti v probleme borby s prestupnostiu [Concepts of sanity and insanity in the fight against crime]. *Psikhicheskie rasstroistva, ne iskluchaiushchie vmeniaiemosti (klinicheskie i sudebno-psykhiatricheskie aspekty) – Mental disorders that do not exclude sanity (clinical and forensic psychiatric aspects): Collection of research papers*, (pp. 3–11). Moskva [in Russian].
- Kudriavtsev, I. A. (1999). *Kompleksnaia sudebnaia psikhologo-psykhiatricheskaia ekspertiza [Comprehensive forensic psycho-psychiatric examination]*. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Lapshina, E. N. (2006). Samoreguliatstsia lits s pograničnoi psikhicheskoi patologiiei, sovershivshikh pravonarusheniie i priznannykh ogranichenno vmeniaiemymi [Self-regulation of persons with a border mental pathology who have committed an offence and were recognized to be limited imputed]. *Sotsialnaia i klinicheskaia psikhiiatriia – Social and clinical psychiatry*, 4, 47–54 [in Russian].
- Lunts, D. R. (1966). *Problema nevmeniaiemosti v teorii i praktike sudebnoi psikhiiatrii [The problem of insanity in the theory and practice of forensic psychiatry]*. Moskva : Meditsina [in Russian].
- Maruta, N. O., & Minko, N. O. (2003). *Emotsiini porushennia pry pohranychnykh psykhychnykh rozladakh ta alkoholnii zalezhnosti (diahnostyka ta pryntsyupy likuvannia) [Emotional violations at boundary mental disorders and alcohol addiction (diagnostics and principles of treatment)]*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Medvediev, V. S. (2012). *Psykholohiia zlochyynnoi diialnosti [Psychology of criminal activity]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Morozova, M. V., & Savina O. F. (2011). Problema integratsii spetsialistov v ekspertize po ugovolnym delam: predely kompetentsii psikhologo-eksperta pri otsenke vmeniaiemosti [The problem of integration of specialists in expertise in criminal cases: limits of competence of a psychologist-expert in the assessment of imputability]. *Psikhologiia i pravo – Psychology and law*, 2, 1–9 [in Russian].

- Nazarenko, G. V. (2002). *Neumeniaiemost: ugovovno-relevantnyie psikhicheskie sostoiianiia [Insanity: criminal and relevant mental states]*. Sankt-Peterburg : Izd-vo «Yuridicheskii tsentr Press» [in Russian].
- Pervomaiskii, V. B. (1992). Poniatiie «obshchestvennaia opasnost dushevnobolnogo» v sudebnoi psikhiiatrii [The concept of public danger of the insane person in the forensic psychiatry]. *Gosudarstvo i pravo – State and law*, 7, 59–67 [in Russian].
- Prykhodko, T. M. (1998). *Problema zmeshenoi osudnosti u kryriminalnomu pravi [The problem of limited imputability in criminal law]*. Odesa : Maiak [in Ukrainian].
- Safuanov, F. S. (1998). *Sudebno-psikhologicheskaiia ekspertiza v ugovovnom protsesse [Forensic psychological examination in criminal proceedings]*. Moskva : Smysl [in Russian].
- Khamitov, R. R. (2003). Sopriazhennost kliniko-demograficheskikh pokazatelei s kharakterom deliktov psikhicheski bolnykh, predstavliaiushchikh osobuiu opasnost [The connection of clinical and demographic indicators with the nature of delicts of mental patients, which pose a special danger]. *Rossiiskii psikhiiatricheskii zhurnal – Russian Journal of Psychiatry*, 3, 42–45 [in Russian].
- Shostakovich, B. V. (2005). *Osnovy sudebnoi psikhiiatrii [The basics of forensic psychiatry]*. Moskva : GU VSHE [in Russian].
- De Rosa, C., Luciano, M., Del Vecchio, V., Sampogna, G., Del Gaudio, L., Fizzotti, C., & et al. (2013). Urban insecurity and fear of crime in people suffering from patients with mental disorders: preliminary results of a multicentric Italian study. *Riv. Psichiatria*, 48 (4), 321–327.
- Vinkers, D. J., Beurs, de E., Barendregt, M., Rinne, Th., & Hoek, H. W. (2011). The relationship between mental disorders and different types of crime. *Crim. Behav. Ment. Health*, 21 (5), 307–320.

Завязкіна Наталія. Особливості кримінальної поведінки осіб із психічними розладами, які були визнані обмежено осудними

АНОТАЦІЯ

У роботі наголошено на актуальності проблеми кримінальної відповідальності осіб із психічними розладами, що не виключає осудності. Це обумовлено, з одного боку, збільшенням серед осіб, які скоїли злочин, осіб із психічними відхиленнями за рахунок загального падіння рівня психічного здоров'я населення, з іншого боку, відсутністю чіткого законодавчого вирішення питання про кримінально-правове значення психіч-

© Zaviazkina Natalia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.37-59>

них аномалій при індивідуалізації покарання. Наголошено на необхідності аналізу впливу на здійснення протиправного діяння відповідного комплексу даних.

Мета статті – розкрити особливості даних щодо кримінальної поведінки осіб із психічними розладами, які були визнані обмежено осудними.

Для досягнення завдань було використано такі **методи**: теоретичний аналіз наукової літератури, психодіагностичні та статистичні методи.

У дослідженні було проаналізовано 103 випадки осіб, які проходили комплексну психолого-психіатричну експертизу та були визнані такими, які не могли повною мірою усвідомлювати характер і значення власних дій у період правопорушення, тобто обмежено осудними.

Результати дослідження показали, що психічний стан особи визначається судово-психіатричною експертизою або комплексною судово-психолого-психіатричною експертизою, яка призначається після встановлення факту вчинення суспільно небезпечного діяння цією особою за наявності даних, що викликають сумнів щодо її осудності. З'ясовано, що психічні розлади і певні стани психіки, що впливають на інтелектуально-вольову сферу діяльності особистості, не завжди автоматично позбавляють її можливості у момент скоєння злочину усвідомлювати фактичний характер і громадську безпеку своїх дій (бездіяльності) або керувати ними.

Висновок. Доведено, що особа, яка скоїла суспільно небезпечне діяння, потребує вивчення порушень в інтелектуальній і емоційно-вольовій сферах, критичності, самоконтролю, а також вивчення кримінальної ситуації, що дає змогу оцінити ступінь актуалізації та впливу психопатологічного розладу, наявного у підекспертного, на його здатність до повноцінної регуляції своєї поведінки у період здійснення протиправних дій.

Ключові слова: кримінальна поведінка, обмежена осудність, індивідуалізація покарання, психічні розлади, інтелектуальна діяльність, вольові процеси, емоційна сфера.

Завязкина Наталия. Особенности криминального поведения лиц с психическими расстройствами, которые были признаны ограниченно вменяемыми

АННОТАЦІЯ

В роботі отмечена актуальність проблеми уголовної відповідальності осіб з психічними розладами, не виключаючої вменюваності. Це обумовлено, з однієї сторони, збільшенням серед осіб, совершивших преступление, осіб з психічними відхиленнями, за рахунок загального падіння рівня психічного здоров'я населення, з іншої сторони, відсутністю чіткого законодавчого рішення питання про кримінально-правове значення психічних аномалій при індивідуалізації покарання. Значимо отмечено необхідність аналізу впливу на здійснення протиправного діяння відповідуючого комплексу даних.

Ціль статті заключається в розкритті особливостей даних в відношенні кримінального поведіння осіб з психічними розладами, які були визнані обмежено вменюваними.

Для досягнення завдань були використані наступні **методи**: теоретичний аналіз наукової літератури, психодіагностическіє і статистическіє методи.

В дослідженні були проаналізовані 103 випадки осіб, проходивших комплексну психолого-психіатрическу експертизу і визнаних такими, які не могли в повній мірі усвідомлювати характер і значення своїх дій в період правонарушення, то є, обмежено вменюваними.

Результати дослідження показали, що психіческе стан людини визначається судово-психіатрическою експертизою або комплексною судово-психолого-психіатрическою експертизою, назначаємою після установлення факта совершения общественно опасного діяння при наявності даних, викликаючих сумніє в вменюваності людини. Виявлено, що психіческіє розлади і визначені стани психіки, впливаючі на інтелектуально-вольову сферу людини, не завжди автоматическіє лишують її можливості в момент совершения преступления усвідомлювати фактический характер і громадську небезпечність своїх дій (бездієвності) або керувати ними.

Висноє. Доказано, що людина, совершившеє общественно опасное діяние, потребує вивчення порушень в інтелектуальній і емоційно-вольовій сферах, критичності, самоконтроля, а також вивчення кримінальної ситуації, що дозволяє оцінити ступінь актуалізації і впливу психопатологіческого розладу, отмеченого у підзкс-

пертного, на его способность к полноценной регуляции своего поведения в период совершения противоправных действий.

Ключевые слова: *криминальное поведение, ограниченная вменяемость, индивидуализация наказания, психические расстройства, интеллектуальная деятельность, волевые процессы, эмоциональная сфера.*

Original manuscript received April 09, 2020

Revised manuscript accepted May 14, 2020

Distance Learning as a Means of Developing Students' Self-Organization

Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів

Yuliia Ivaneko

Ph.D. in Psychology, Assistant of Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4007-0455>

E-mail: juliaivaneko@gmail.com

Юлія Іванєко

Кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is a theoretical and methodological analysis of the possibilities of distance learning in the activation and development of self-organization skills in the educational and cognitive activities of students.

*To achieve this goal, theoretical research **methods** were used: analysis of psychological literature, systematization, generalization, modeling and scientific interpretation.*

***The results of the research.** Attracting students to independent work ensures the development of the student's personality, manifests itself in the formation of such qualities as the ability to self-organize cognitive activity, the creative search and deepening of acquired knowledge, methods of their application, the ability*

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ivaneko Yuliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ivaneko Yuliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.60-83>

to put forward a hypothesis, determine the goal of work, look for alternative means and methods of solving problems, systematize, summarize the results, presenting the final result. These skills are better reflected in the independent choice of one's own actions and their planning in time (self-organization).

Among the main mechanisms of activation and development of self-organization skills in distance learning were identified: goal-setting, conscious nature of cognition, positive reinforcement of learning outcomes, time planning, involvement in active learning methods, cross-checking and self-assessment of acquired knowledge and skills, attracting students to adjust distance learning courses).

*Summarizing the various scientific points of view, we have come to the **conclusion** that the use of distance learning forms enhances the student's creative and intellectual potential, supports the interest and self-motivation for learning through self-organization (goal-setting, planning, introspection, self-control) and the formation of the ability to make responsible decisions independently.*

Key words: *distance learning, educational and cognitive activity, information technology, self-education, self-organization, self-study, self-analysis, self-control.*

Вступ

У сучасному світі, що змінюється під впливом глобалізаційних процесів, особливого значення набуває впровадження інноваційних, адаптованих до нового світу форм і засобів навчання. Однією з основних цілей вищої школи має стати підготовка фахівця, здатного до самоосвіти, компетентного та мобільного до вимог сучасного суспільства.

Необхідність масового впровадження дистанційних форм навчання, у зв'язку з пандемічною ситуацією у світі, все більше і більше набуває своєї актуальності як одна з найзатребуваніших освітніх технологій сьогодення. Щодо української освіти – це є певним викликом з точки зору організації можливостей забезпечення безперервної навчально-освітньої діяльності інформаційними технологіями, а з іншого боку – є певною можливістю як для вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності особистості,

© Ivaneko Yuliia

так і для розвитку тих умінь і навичок, які є вкрай необхідними для підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці.

Останнім часом відчувається підвищений запит на формування більш творчої особистості, здатної самостійно та критично мислити, шукати, аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення, здатної до самоорганізації й самоконтролю.

На нашу думку, дистанційні освітні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Змінюється сама парадигма освіти. Велика роль надається методам активного пізнання, самоосвіті, самоорганізації, рефлексивному мисленню.

В останні десятиліття швидко розвиваються науково-методичні основи дистанційного навчання. Проблемам із питань розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох зарубіжних науковців, серед них: Р. Деллінг (Delling, 1987), Г. Румбле (Rumblie, 1989), Д. Каган (Keegan, 2000), М. Сімонсон (Simonson, 2003), М. Мур (Moore, 2005) та інші. Серед російських учених питаннями дистанційної освіти займаються М. Бухаркіна (Бухаркіна, 2007), М. Моїсеєва (Моїсеєва, 2004), Є. Полат (Полат, 2004), А. Хуторський (Хуторський, 2002).

Досвід європейських країн у галузі освіти став предметом наукових досліджень українських учених А. Авшенюк (Авшенюк, 2011), М. Лещенко (Лещенко, 2009), Л. Пуховської (Пуховська, 2011), Н. Корсунської (Корсунська, 2018), В. Кухаренко (Кухаренко, 2002), Б. Шуневич (Шуневич, 2017). Найгрунтовніше і найповніше сутність дистанційного навчання й особливості його використання у процесі професійної підготовки фахівців у ЗВО розглянуто і конкретизовано у роботах Ю. Бикова (Биков, 2010), В. Кухаренко (Кухаренко, 2008), Є. Полата (Полат, 2007), А. Хуторського (Хуторський, 2002).

Як свідчить аналіз теоретичних джерел, проблему самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності досліджували О. Ішков (Ішков, 2004), Г. Коган (Коган, 2004), В. Львович (Львович, 2000), Н. Рибаківа (Рибаківа, 2004), Я. Устинова (Устинова, 2000) та інші.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблем самоорганізації в освітньому процесі закладів вищої освіти дає підстави виокремити декілька основних напрямів: організація самостійної роботи студентів (Журавська, 1999); формування раціональної навчальної діяльності (Рибаківа, 2010); взаємозв'язок самоорганізації та мотивації навчальної діяльності (Коган, 2007); взаємозв'язок самоорганізації та самоконтролю (Устинова, 2000); формування культури самоорганізації (Kukharensko & Syrotenko, 2002); зв'язок компонентів самоорганізації з успішністю (Ішков, 2004); формування прийомів самоорганізації (Львович, 2000); формування педагогічної самоорганізації (Garrison, 2000).

Отже, зважаючи на актуальність порушеної проблеми, метою статті є теоретико-методологічний аналіз можливостей дистанційного навчання в активізації та розвитку навичок самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Завдання статті

1. Обґрунтувати актуальність дистанційного навчання як засобу розвитку здатності до самоорганізації студентів у навчально-пізнавальній діяльності.

2. Визначити складові самоорганізації та проаналізувати механізми активізації навичок самоорганізації шляхом дистанційних форм навчання.

3. Скласти методичні рекомендації для викладачів щодо розвитку навичок самоорганізації студентів у навчально-пізнавальній діяльності.

Методи дослідження

У статті використано систему загальнонаукових методів і прийомів наукового пізнання: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація й індуктивне узагальнення релевантних до теми та мети дослідження теоретичних даних, які поєднали науково-категорійний аналіз понять «дистанційна освіта», «самоорганізація» та «навчально-пізнавальна діяльність», встановлення родо-видових зв'язків і ретроспективний аналіз наукових джерел.

Результати та дискусії

Зародившись у кінці ХХ ст., дистанційна освіта увійшла в ХХІ ст. як одна з найефективніших і найперспективніших систем підготовки фахівців.

Існує дуже велика кількість визначень дистанційної освіти, ми пропонуємо розглянути деякі з них, що представляють для нас найбільший дослідницький інтерес у межах порушеної проблематики дослідження.

А. Хуторський (Хуторський, 2002) вважає, що *дистанційне навчання* – це навчання за допомогою засобів телекомунікацій, за якого суб'єкти навчання (студенти, викладачі, тьютори), маючи просторову або часову віддаленість, здійснюють загальний навчальний процес, спрямований на створення ними зовнішніх навчальних продуктів і відповідних внутрішніх змін суб'єктів навчання.

Е. Полат (Полат, 2004) схиляється до визначення, що *дистанційне навчання* – це форма навчання, за якої взаємодія педагога і студентів між собою здійснюється на відстані й відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (мету, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність.

Г. Бойд (Boyd, 1993) вважає, що *дистанційна освіта* є систематично організованим навчальним процесом. Освіта в широкому сенсі пов'язана з людською самореалізацією,

з мультисенсорним навчанням і мета-пізнавальними навичками, наприклад, як навчитися ефективно організовувати та керувати подальшим навчанням. Дистанційна освіта повинна бути здатна здійснювати поточне спільне автономне навчання. Це одна з частин системи освіти, у якій учень знаходиться у центрі уваги.

Р. Деллінг (Delling, 1987) вважає, що *дистанційна освіта* є плановою систематичною діяльністю, що включає в себе вибір, дидактичну підготовку та подання навчальних матеріалів, а також нагляд і підтримку студентів, які досягаються шляхом подолання фізичної відстані між студентом і викладачем за допомогою принаймні одного технічного телекомунікаційного засобу.

Г. Рамбле (Rumbler, 1989) визначає *дистанційну освіту* як метод навчання, у якому учень фізично відокремлений від учителя. Цей метод може використовуватися самостійно або спільно з іншими формами освіти, у тому числі віч-на-віч.

Як показує практика, якщо студент не навчиться самостійно приймати рішення, визначати зміст своєї навчальної діяльності та знаходити засоби її реалізації, він не зможе якісно оволодіти тією чи іншою дисципліною. Окрім того, дистанційне навчання виконує й виховну функцію – сприяє формуванню провідних якостей особистості: активності, самостійності, самовдосконалення, творчості.

Отже, узагальнюючи результати досліджень учених, необхідно зазначити, що серед основних особливостей дистанційного навчання слід підкреслити його інтерактивний характер, індивідуалізований процес передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, необхідність чіткого планування у часі, інтенсивність дискусій, необхідність участі слухачів у коригуванні структури, змісту й ефективності курсу.

На сьогодні, в умовах масового попиту на застосування дистанційних форм навчання в зв'язку з тривалим навчан-

ням удома, здатність студентів до самостійної роботи є найзатребуванішою в навчально-пізнавальній діяльності. Адже самостійна робота студентів сприяє ефективному розвитку творчої активності, творчому мисленню з урахуванням індивідуальних можливостей, активізації творчої самостійної роботи. При цьому відбувається адаптація навчального матеріалу до рівня знань студента, що досягається за допомогою багаторівневої структури діяльності.

Сучасними вітчизняними психологами Л. А. Онуфрієвою, Н. М. Дідик, О. А. Чекаєнською досліджуються психологічні особливості використання студентами інтернет-простору в навчальному процесі, що є нагальним й актуальним в умовах дистанційного навчання (Онуфрієва, Дідик & Чекаєнська, 2019).

Г. Коган (Коган, 2004) визначає навчально-пізнавальну діяльність студента як процес усвідомленої, цілепокладаючої, самокерованої діяльності з вирішення навчально-пізнавальних завдань, який передбачає оволодіння необхідними для цього знаннями й уміннями, способами дії.

Навчально-пізнавальна діяльність має зовнішню структуру, що включає такі основні компоненти: мотивацію; навчальні задачі в певних ситуаціях у різних формах завдань; навчальні дії; контроль, що переходить у самоконтроль; оцінку, що переходить у самооцінку та базується на позитивній мотивації, особистісних якостях студента як суб'єкта навчання і спрямована на формування студента як особистості, яка володіє вмінням самоорганізації власної діяльності (Занюк, 2002).

Важлива роль у процесі організації самостійної роботи приділяється формулюванню дидактичної мети, яка забезпечує цілеспрямоване вивчення матеріалу, й індивідуальним завданням, які повинні скеровувати та контролювати самостійну роботу студента, підказувати шляхи просування у вивченні матеріалу, в певній послідовності на основі методичних рекомендацій, інструкцій, пояснень, довідкової сис-

теми, що супроводжують матеріал і дають змогу студенту до самостійного пізнання, самоосвіти і самоконтролю (Гурьев, 2018).

Формування у студентів уміння самостійно набувати знання та застосовувати їх на практиці сприяє високому рівню самоорганізації навчальної діяльності.

Самостійна робота як вид навчальної діяльності матиме ефективність, якщо: 1) ця робота чітко організована з боку викладача; 2) є складовою навчально-виховного процесу, а не епізодичним явищем; 3) студент може правильно самоорганізуватися; 4) за самостійною роботою студентів здійснюється систематичний педагогічний контроль (оцінка і корекція знань).

Аналіз наукових праць (Ішков, 2004; Коган, 2004; Устинова, 2000) дає підстави стверджувати, що формуванню у студентів уміння самостійно набувати знання та застосовувати їх на практиці сприяє високий рівень самоорганізації навчальної діяльності.

Проведений аналіз наукових джерел показує різні підходи до визначення поняття «самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності»:

– комплекс умінь суб'єкта навчальної діяльності самостійно ставити цілі, планувати, організовувати, контролювати, оцінювати, аналізувати й коригувати процес навчання (Коган, 2004);

– процес упорядкованої, усвідомленої діяльності, що спонукається та спрямовується цілями й цінностями професійно значущої навчальної роботи, яка здійснюється системою вольових та інтелектуальних дій, адекватних ціннісним орієнтаціям студентів;

– інтегративна здатність суб'єкта процесу навчання, втілена в усвідомлюваних особливостях волі, мотивах навчання, у стилі навчальної діяльності, які він набуває у процесі цієї діяльності, організованої та керованої педагогом (Ішков, 2004);

– діяльність студента, яка спонукається та спрямовується цілями самоуправління й самовдосконалення своєї навчальної роботи, що здійснюється системою інтелектуальних дій, спрямованих на вирішення задач самостійної раціональної організації та здійснення своєї навчальної праці (Устинова, 2000);

– процес, упродовж якого утворюється вміння самостійно організовувати навчальну діяльність, уникаючи будь-чиєї допомоги (Петровський, 1996).

Отже, враховуючи різні точки зору науковців щодо визначення поняття «самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності», під ним слід розуміти свідому діяльність індивіда, спрямовану на застосування шляхів найефективнішого використання свого навчального та вільного часу. При раціональній його організації студент може досягти максимальної продуктивності, на відміну від стихійної, яка швидко втомлює, негативно впливає на здоров'я та, як правило, не приносить позитивного результату.

З урахуванням різних точок зору науковців щодо визначення поняття «самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності» можна виокремити такі її особливості:

1. Самоорганізація тісно пов'язана з психологічними особливостями «Я-концепції» особистості, такими як: самоактуалізація, самоаналіз, самовиховання, самоосвіта, самоконтроль, саморегуляція, самооцінка, самопізнання, самореалізація тощо. А здатність особистості до саморегуляції, самоаналізу, самоконтролю безпосередньо впливає на рівень розвитку вміння самоорганізації навчальної діяльності (Зимня, 2003).

2. У процесі самоорганізації беруть участь вольові зусилля, спрямовані на мобілізацію власних сил і концентрацію активності суб'єкта в заданому напрямі (Ішков, 2004).

3. Самоорганізація студентів передбачає свідому діяльність, пов'язану з уміннями організувати себе у процесі навчання, яка проявляється в цілеспрямованості, активнос-

ті, усвідомленій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів власних дій, почутті обов'язку.

4. У процесі самоорганізації утворюються вміння й особистісні якості, що забезпечують ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів (самостійність, пізнавальна активність, здатність до творчого вирішення завдань, готовність приймати рішення і нести за них відповідальність).

5. У процесі самоорганізації відбувається організація та цілеспрямована зміна особистості студента як суб'єкта процесу навчання.

6. Самоорганізація пов'язана із самовизначенням, оскільки воно розглядається як заснований на вільному волевиявленні вибір людиною власного життєвого шляху, свого місця в суспільстві, способу життя та видів діяльності (Рибаківа, 2004).

Отже, ми вважаємо, що застосування дистанційних форм навчання здатне підвищити творчий та інтелектуальний потенціал студента, підтримувати інтерес і самомотивацію до навчання за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, уміння самостійно приймати відповідальні рішення (Полат, 2004).

Ефективність освітнього процесу забезпечується багатьма чинниками, визначальним серед яких є здатність студента до самостійного здобуття нових знань на різних етапах професійного становлення. Зважаючи на це, перед викладачем вищої школи постає завдання, що полягає у формуванні особистості студента – суб'єкта навчальної діяльності, який уміє планувати діяльність, успішно навчатися, аналізувати власні досягнення, коригувати недоліки та брати на себе відповідальність.

Успішна самоорганізація самостійної роботи відбувається лише за дотримання деяких правил: об'ємну і довгостро-

кову самостійну роботу слід розбивати на дрібні частини, щоб було видно прогрес; необхідно планувати свій час, щодня відводячи декілька годин для самоосвіти; при виконанні будь-якої діяльності (самостійна робота не є винятком) важливо вірити у досягнення поставлених цілей і тим самим мотивувати себе до їх здійснення (Биков, 2010).

Варто зазначити, що дистанційне навчання розширює й оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій. Він допомагає студентам у їх професійному самовизначенні (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2003).

Самоорганізація передбачає низку заходів, серед яких можна виокремити: цілепокладання, планування, аналіз, самооцінку та самоконтроль. В основі *цілепокладання* лежить прийняття суб'єктом цілей, поставлених перед ним іншою людиною або самим собою та їх усвідомлення (Занюк, 2002). Якщо метою навчання студента є не надбання глибоких теоретичних знань і практичних навичок, а отримання вищої освіти, то цілком зрозуміла й закономірна його низька здатність до самоорганізації. Вона буде невисокою у разі, коли основним стимулом виступає страх отримати погану оцінку, позбавитися матеріальної підтримки батьків або взагалі мета відсутня. Ефективність самоорганізації значно підвищиться при усвідомленні того, що її результатом має бути, насамперед, бажання стати досконалішим, професіоналом у своїй сфері. Значною мірою цілепокладання залежить від взаємодії викладача і студента. Викладач повинен пам'ятати, що мета, яка задається ззовні, викликає меншу активність особистості та має незначну спонукальну силу до навчальної діяльності. Тому його завдання полягає у тому, щоб ненав'язливо перевести зовнішню вимогу у внутрішню ціль суб'єкта. Для цього слід залучати студента не тільки

до постановки завдань самоорганізації, а й до їх аналізу й обговорення.

Наступний елемент – *планування* свого часу. Саме дефіцит часу, за словами більшості студентів, є найбільшою проблемою, яка заважає їм успішно навчатися. Його не вистачає ні на підготовку до семінарських чи практичних робіт, ні на перегляд рекомендованої літератури, ні на підготовку до індивідуальних занять, не кажучи вже про побутові потреби.

Для забезпечення раціонального планування вчені рекомендують студентам вести картку спостереження за своїм часом, у якій потрібно фіксувати усі види діяльності та часові витрати на них. Після її заповнення слід проаналізувати кількість часу, витраченого на той чи інший вид діяльності (підготовку до занять, відпочинок), де можна знайти додаткові резерви часу, а також виявити труднощі, що заважають його раціональному використанню.

На основі зазначеної картки студенти зможуть скласти свій режим, що є кроком до успішної роботи та збереження здоров'я. Він передбачає розподіл часу доби між різними формами діяльності та відпочинку, що систематично повторюються щодня. Дотримання режиму виробляє звички, основу яких створюють умовні рефлекси, що характеризуються автоматичністю і значно полегшують роботу нервової системи, попереджуючи втому та враховуючи індивідуальний ритм роботи, сну, харчування. До обов'язкових пунктів режиму варто включати прогулянку на свіжому повітрі та гімнастику. Особливу увагу слід звернути на самостійну підготовку студентів до занять. Вона повинна бути систематичною та проходити у звичному оточенні. Необхідно також добре продумати своє робоче місце, зручно розмістивши під рукою все, що може знадобитися у процесі роботи.

Звичайно, абсолютно точне дотримання режиму не завжди можливе, буває, що він порушується обставинами, які не залежать від самої людини. Однак існування такої форми

організації вже створює сприятливі умови для успішної навчальної діяльності студентів.

Навички *аналізувати ситуації* з різних позицій, виокремлювати ключові проблеми, актуальні питання, а також синтезувати наукові думки, що сприяє формуванню власної позиції, здійснювати рефлексію своєї діяльності та її результатів є дуже важливими для самоусвідомлення і розвитку критичного мислення з метою якісного отримання студентами знань та умінь. Участь у дискусійних обговореннях, застосування методів проблемного навчання та методу проєктів, участь у ділових бесідах і рольових іграх сприяє розвитку пізнавальних, творчих навичок студентів, самомотивації, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі (Курсунська, 2018).

Наступний елемент – *самоконтроль* (внутрішній), який включає три основні структурні елементи: *самооцінювання* – оцінка студентом самого себе, своїх можливостей; *самоаналіз* – аналіз власної поведінки, окремих вчинків, цілей, емоційних реакцій, переживань; *рефлексія* – оцінка якостей особистості, мотивів і поведінки особистості. Самоконтроль включає розумові та рухові компоненти діяльності, які дають змогу на основі поставленої мети відстежувати свої дії, результати цих дій та усвідомлено регулювати їх. Призначайте собі свої терміни виконання робіт, більш жорсткіші, ніж ті, які вам указані. Відчуття задоволення від того, що ви працюєте з випередженням термінів, додасть вам упевненості й позитивно позначиться на якості всієї роботи. Складіть свій робочий план із виконання етапів роботи, що є частиною чогось більшого. Іноді виявляється важливішим, наприклад, приділити якийсь час просто глибшому засвоєнню пройденого, ніж поспішати з виконанням наступних етапів (Андрущенко & Кудін 2004).

Отже, самоорганізація – це процес свідомої роботи над собою з метою самовдосконалення. Він буде ефективним, якщо студенти зважатимуть на такі практичні поради:

– визначати основні часові блоки за змістом діяльності (віртуальна аудиторна робота, побутовий час, вільний час, час на самостійну підготовку);

- складати розпорядок дня;
- для кожної справи встановлювати мету;
- аналізувати й оцінювати свою роботу об'єктивно;
- намагатися не відступати перед труднощами.

Дотримання цих порад вплине на весь навчально-виховний процес, полегшить співпрацю усіх його учасників, допоможе раціональніше використовувати свій час, що створить основу для майбутньої професійної діяльності студентів (Самолук, 2013).

Кожен викладач знає, що навчання проходить успішніше, якщо у студента сформовані позитивна мотивація, пізнавальний інтерес, потреба в здобутті знань, відповідальність та інші мотиви. І саме викладач повинен постійно знаходити відповідні шляхи впливу, щоб підтримувати цю мотивацію, цілеспрямовано працювати над створенням ситуації, коли виникає потреба дізнатися та засвоїти щось нове.

Для активізації та розвитку навичок самоорганізації студентів у навчально-пізнавальній діяльності у процесі дистанційного навчання ми пропонуємо враховувати такі методичні рекомендації:

- аргументованість щодо корисності виконуваної роботи й орієнтація на практичне застосування;
- чіткі часові обмеження у виконанні завдань;
- перелік знань і вмінь, які повинні набути студенти після опрацювання теми;
- чітко сформульовані завдання і зразки їх виконання та забезпечення чітких критеріїв вимірювання результатів;
- конкретні завдання студенту з кожного внесеного питання з методичними порадами щодо їх виконання;
- застосування випереджувальних завдань для попереднього самостійного вивчення навчального матеріалу;

– діалог між викладачем і студентом (керований дидактичний діалог) має здійснюватися у формі інструкцій, які містять припущення, що студент уже ознайомився з матеріалом підручника стосовно певного твердження;

– застосування активних методів навчання: проблемне навчання, дискусії, рольові та ділові ігри, науково-дослідні роботи, залучення до творчої діяльності, включення до проектної діяльності тощо;

– перелік контрольних запитань для самоперевірки;

– необхідність обов'язкового виконання індивідуальних завдань;

– залучення студентів до проектних робіт;

– розширення обсягу знань із дисципліни за рахунок роботи з додатковою літературою;

– систематичний контроль знань (рейтингова і накопичувальна системи оцінювання знань).

На нашу думку, для ефективного розвитку вмінь самоконтролю і регуляції своєї поведінки й самопочуття рекомендується також проходження психофізіологічного тренінгу.

Висновки

На сьогодні одним із сучасних засобів реалізації процесу навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій є дистанційна освіта. Використання дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення майбутніх фахівців, спонукає їх до самостійної роботи (самоорганізованості), сприяє розвитку критичного мислення, формує інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації.

Серед основних особливостей дистанційного навчання слід відзначити його інтерактивний характер, індивідуалізований процес передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, необхідність чіткого планування у часі, інтенсивність дискусій, необхідність участі

слухачів у коригуванні структури, змісту й ефективності курсу.

Під час дистанційного навчання розширюється й оновлюється роль викладача, він стає наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій.

Аналіз наукових підходів із дослідження самоорганізації дає підстави констатувати, що самоорганізація – це процес свідомої роботи над собою (через цілепокладання, планування, аналіз і критичне мислення, самооцінку і самоконтроль) із метою подальшого самовдосконалення. До механізмів, здатних активізувати і стимулювати розвиток навички самоорганізації у студентів, нами віднесені: залучення студентів до аналізу й обговорення цілей і завдань пізнавальної діяльності; чітке усвідомлення кінцевого результату; орієнтація на позитивну мотивацію; розробка щоденника планування часу (або картки спостереження розподілу власного часу); включення до дискусійних обговорень, рефлексії; застосування методу проблемного навчання та проектного методу; участь у ділових бесідах і рольових іграх; систематичне використання різних видів перевірочних завдань, тестів, взаємоперевірки, надання можливості самостійно виправляти й усвідомлювати власні помилки; формулювання дидактичної мети навчання; залучення студентів до коригування структури, змісту й ефективності дистанційного курсу.

Ураховуючи все вищезазначене, маємо підстави констатувати: залучення студентів до самостійної роботи забезпечує розвиток особистості студента, що проявляється у формуванні таких якостей, як: здатність до самоорганізації пізнавальної діяльності, творчого пошуку і поглиблення набутих знань, способів їх застосування; уміння висувати гіпотезу, визначати мету роботи, шукати альтернативні засоби і способи вирішення завдань, систематизувати, уза-

гальнювати результати, представляючи кінцевий результат. Ці якості найкраще відображаються у самостійному виборі власних дій і плануванні їх у часі (самоорганізації).

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні ефективності застосування різних методів роботи щодо розвитку навичок самоорганізації студентів у дистанційному навчанні, розробці тренінгової програми з розвитку навичок самоорганізації та саморегуляції особистості.

Література

- Авшенюк Н. М., Кудін В. О., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пуховська Л. П. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2011. 232 с.
- Андрущенко В. П., Кудін А. П. Засоби дистанційного електронного навчання і педагогічні технології. *Вісник академії дистанційної освіти*. 2004. № 2. С. 2–5.
- Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). URL : <http://journal.iitta.gov.ua>.
- Гурьев С. В. Современное дистанционное обучение: монография. Москва : РУСАЙНС, 2018. 118 с.
- Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти. *Освіта і управління*. 1999. № 2. С. 105–115.
- Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2003. 384 с.
- Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2004. 202 с.
- Коган Г. В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск : Доброхот, 2004. 146 с.
- Корсунська Н. О., Мельничук Л. Ю., Мельничук О. В., Хоменкова Л. Ю. Психолого-педагогічні методи розвитку творчого мислення для студентів ВНЗ. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 108–116.

- Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. *Урядовий кур'єр*. 2003. № 23. С. 7–10.
- Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Вплив дистанційної форми навчання на культуру особистості. *Зб. наук. праць Науково-дослідного інституту українознавства*. Київ, 2006. Т. 11. С. 119–130.
- Лещенко М. П. Педагогічна реальність в умовах інформаційного соціуму. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL : <http://journal.iitta.gov.ua>.
- Львович В. А. Формирование приемов самоорганизации учебной деятельности учащихся старших классов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва : Владос, 2000. 186 с.
- Онуфрієва Л. А., Дідик Н. М., Чеканська О. М. Психологічні особливості використання студентами інтернет-простору. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 250–265. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2568>.
- Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
- Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. Москва : Академия, 2004. 416 с.
- Рыбакова Н. Н. Педагогическое управление развитием самоорганизации подростков в процессе обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2004. 205 с.
- Самолюк Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.1. С. 193.
- Устинова Я. О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2000. 191 с.
- Хуторской А. Дистанционное обучение и его технологии. *Компьютера*. 2002. № 36. С. 26–30.
- Шуневич Б. Етапи трансформування дистанційного курсу в навчально-методичний комплекс дисципліни. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 2. С. 7–15.
- Boyd, G. (1993). A theory of distance education for the cyberspace era. D. Keegan (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, (pp. 234–253). London : Routledge.
- Delling, R. M. (1987). Towards a theory of distance education. *ICDE Bulletin*, 13, 21–25.
- Garrison, D. R. (1989). Understanding distance education: A framework for the future. London : Routledge.
- Keegan, D. (1990). Foundations of distance education (2nd ed.). London : Routledge.

- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, XLIV (9).
- Rumble, G. (1989). The role of distance education in national and international development: An overview. *Distance Education*, 10 (1), 83–107.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. New York : Merrill Prentice Hall.

References

- Avsheniuk, N. M., Kudin, V. O., Ohiienko, O. I., Postryhach, N. O., & Pukhovska, L. P. (2011). *Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v yevropeiskomu ta yevroatlantychnomu osvitnomu prostori [Modernization of pedagogical education in the European and Euro-Atlantic educational space]*. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Andrushchenko, V. P., & Kudin, A. P. (2004). Zasoby dystantsiinoho elektronnoho navchannia i pedahohichnoi tekhnologii [Distance e-learning tools and pedagogical technologies]. *Visnyk Akademii dystantsiinoi osvity – Journal of the Academy of Distance Education*, 2, 2–5 [in Ukrainian].
- Bykov, V. Yu. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity [Modern tasks of informatization of education]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and training tools*, 1 (15). Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].
- Guriev, S. V. (2018). *Sovremennoie distantsionnoie obuchenie [Modern distance learning education]*. Moskva : RUSAINS [in Russian].
- Zhuravska, L. M. (1999). Kontseptualni umovy upravlinnia samostiinoiu robotoiu studentiv u vyshchyykh zakladakh osvity [Conceptual conditions for managing students' independent work at higher educational establishments]. *Osvita ta upravlinnia – Education and Management*, 2, 105–115 [in Ukrainian].
- Zaniuk, S. S. (2002). *Psykholohiia motyvatsii [Psychology of motivation]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Zimniaia, I. A. (2003). *Pedagogicheskaia psikhologiiia [Educational psychology]*. Moskva : Logos [in Russian].
- Ishkov, A. D. (2004). Sviaz komponentov samoorganizatsii i lichnostnykh kachestv studentov s uspehnostiu v uchebnoi deiatelnosti [Relation of components of students' self-organization and personal qualities with success in educational activity]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].

- Kogan, G. V. (2004). Formirovaniie motivatsii i samoorganizatsii uchebnoi deiatelnosti studentov pri izuchenii kursa pedagogiki [Formation of motivation and self-organization of students' educational activity in studying pedagogy course]. *Candidate's thesis*. Murmansk : Dobrokhhot [in Russian].
- Korsunskaya, N. O., Melnychuk, L. Yu., Melnychuk, O. V., & Khomenkova, L. Yu. (2018). Psikhologo-pedahohichni metody rozvytku tvorchoho myslennia dlia studentiv VNZ [Psychological and pedagogical methods of creative thinking development for university students]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psikhologo-pedahohichni nauky – Research Notes. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 3, 108–116. Nizhyn: NDU im. Mykoly Hoholia [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (2003). Filosofiia osvity XXI stolittia [The philosophy of education of the 21st century]. *Uriadovyi kurier – Government courier*, 23, 7–10 [in Ukrainian].
- Kukharenyk, V. M., & Syrotenko, N. H. (2006). Vplyv dystantsiinoi formy navchannia na kulturu osobystosti [The influence of distance learning on personality culture]. *Zb. nauk. prats Naukovo-doslidnoho instytutu ukrainoznavstva – Collection of Research Papers of Scientific and Research Institute of Ukrainian Studies*, 11, 109–111. Kyiv [in Ukrainian].
- Leshchenko, M. P. (2009). Pedahohichna realnist v umovakh informatsiinoho sotsiumu [Pedagogical reality in the conditions of information society]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*. Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].
- Lvovich, V. A. (2000). Formirovaniie priemov samoorganizatsii uchebnoi deiatelnosti uchashchikhsia starshikh klassov [Formation of methods of self-organization of educational activities of senior school students]. *Candidate's thesis*. Moskva : Vlados [in Russian].
- Onufrieva, L. A., Didyk, N. M., & Chekanska, O. M. (2019). Psikhohohichni osoblyvosti vykorystannia studentamy internet-prostoru [Psychological characteristics of students' using Internet]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and means of education*, 74 (6), 250–265. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2568> [in Ukrainian].
- Petrovskii, V. A. (1996). *Lichnost v psikhologii: paradigma subiektnosti [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]*. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].
- Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., & Moiseieva, M. V. (2004). *Teoriia i praktika dystantsionnoho obucheniiia [Theory and practice of distance learning]*. Moskva : Akademiia [in Russian].

- Rybakova, N. N. (2004). Pedagogicheskoe upravleniie razvitiem samoorganizatsii podrostkov v protsesse obucheniia [Pedagogical management of the development of self-organization of adolescents in the learning process]. *Candidate's thesis*. Omsk : OmGPU [in Russian].
- Samoliuk, N., & Shvets, M. (2013). Aktualnist i problemnist dystantsiinoho navchannia [Relevance and problems of distance learning]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 1.1, 193–194. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_50 [in Ukrainian].
- Ustinova, Ya. O. (2000). Formirovaniie umenii samoorganizatsii i samokontrolia uchebnoi deiatelnosti u studentov vuzov [Formation of skills of self-organization and self-control educational activities for students of universities]. *Candidate's thesis*. Cheliabinsk : Abris [in Russian].
- Khutorskoi, A. (2002). Distantсионное обучение и его технологии [Distance Learning and its Technologies]. *Kompiuterra – Computers*, 36, 26–30. Retrieved from <http://www.computerra.ru/compunity/edujob/20277/> [in Russian].
- Shunevych, B. (2017). Etapy transformuvannia dystantsiinoho kursu v navchalno-metodychnyi kompleks dystsypliny [Stages of transformation of a distance course into educational-methodical complex of a discipline]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, 2, 7–15. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2017_2_3 [in Ukrainian].
- Boyd, G. (1993). A theory of distance education for the cyberspace era. D. Keegan (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, (pp. 234–253). London : Routledge.
- Delling, R. M. (1987). Towards a theory of distance education. *ICDE Bulletin*, 13, 21–25.
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding distance education: A framework for the future*. London : Routledge.
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education* (2nd ed.). London : Routledge.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, XLIV (9).
- Rumble, G. (1989). The role of distance education in national and international development: An overview. *Distance Education*, 10 (1), 83–107.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. New York : Merrill Prentice Hall.

Іваненко Юлія. Дистанційне навчання як засіб розвитку самоорганізації студентів

АНОТАЦІЯ

Фахівець XXI століття – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, здатна працювати самостійно (розвинуті навички самоорганізації та саморегуляції) та готова постійно підвищувати й удосконалювати свій професійний рівень упродовж усього життя.

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз можливостей дистанційного навчання в активізації та розвитку навичок самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Для реалізації поставленої мети використано систему загальнонаукових **методів і прийомів** наукового пізнання – аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація й індуктивне узагальнення релевантних до теми та мети дослідження теоретичних даних, які поєднали науково-категорійний аналіз понять «дистанційна освіта», «самоорганізація» та «навчально-пізнавальна діяльність», установлення родо-видових зв'язків і ретроспективний аналіз наукових джерел.

Результати дослідження. Залучення студентів до самостійної роботи забезпечує розвиток особистості студента, що проявляється у формуванні таких якостей, як здатність до самоорганізації пізнавальної діяльності, творчого пошуку і поглиблення набутих знань, способів їх застосування; уміння висувати гіпотезу, визначати мету роботи, шукати альтернативні засоби і способи вирішення завдань, систематизувати, узагальнювати результати, представляючи кінцевий результат. Ці вміння найкраще відображаються у самостійному виборі власних дій і плануванні їх у часі (самоорганізації).

До механізмів, здатних активізувати і стимулювати розвиток навички самоорганізації у студентів, нами віднесені: цілепокладання, усвідомлений характер пізнання, позитивне підкріплення щодо результатів навчання, планування часу, залучення до активних методів навчання, взаємоперевірка та самооцінка набутих знань і навичок, залучення студентів до коригування дистанційних курсів.

Узагальнюючи різні наукові точки зору, ми дійшли **висновку**, що самоорганізація – це процес свідомої роботи над собою (через цілепокладання, планування, аналіз і критичне мислення, самооцінку і самоконтроль) із метою подальшого самовдосконалення.

Аналіз літератури показав, що застосування дистанційних форм навчання сприяє підвищенню творчого й інтелектуального потенціалу студента, підтримує інтерес і самомотивацію до навчання за рахунок самоорганізації, пізнавальної активності, саморегуляції, формування вміння самостійно приймати відповідальні рішення.

Ключові слова: дистанційне навчання, навчально-пізнавальна діяльність, планування, цілепокладання, самоосвіта, самоорганізація, самостійне навчання, самоконтроль.

Иванеко Юлия. Дистанционное обучение как способ развития самоорганизации студентов

АННОТАЦИЯ

Специалист XXI века – это человек, который свободно владеет современными информационными технологиями, способен работать самостоятельно (развиты навыки самоорганизации и саморегуляции) и готов постоянно повышать и совершенствовать свой профессиональный уровень в течение всей жизни.

Целью статьи является теоретико-методологический анализ возможностей дистанционного обучения в активизации и развитии навыков самоорганизации в учебно-познавательной деятельности студентов.

*Для реализации поставленной цели были использованы теоретические **методы** исследования: анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация и индуктивное обобщение релевантных к теме и цели исследования теоретических данных, которые объединили научно-категориальный анализ понятий «дистанционное образование», «самоорганизация» и «учебно-познавательная деятельность», установление родо-видовых связей и ретроспективный анализ научных источников.*

Результаты исследования. Привлечение студентов к самостоятельной работе обеспечивает развитие личности студента, что проявляется в формировании таких качеств, как способность к самоорганизации познавательной деятельности, творческому поиску и углублению приобретенных знаний, способов их применения; умение выдвигать гипотезу, определять цель работы, искать альтернативные средства и способы решения задач, систематизировать, обобщать результаты, представляя конечный результат. Эти умения лучше отражаются в

© Ivaneko Yuliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.60-83>

самостоятельном выборе собственных действий и планировании их во времени (самоорганизации).

К основным механизмам активизации и развития навыков самоорганизации в дистанционном обучении были отнесены: целеполагание, осознанный характер познания, положительное подкрепление относительно результатов обучения, планирование времени, привлечение к активным методам обучения, взаимопроверка и самооценка приобретенных знаний и навыков, привлечение студентов к корректировке дистанционных курсов.

*Обобщив полученные результаты, был сделан **вывод**, что самоорганизация – это процесс сознательной работы над собой (через целеполагание, планирование, анализ и критическое мышление, самооценку и самоконтроль) с целью дальнейшего самосовершенствования.*

Анализ литературы показал, что применение дистанционных форм обучения способствует повышению творческого и интеллектуального потенциала студента, поддерживает интерес и самомотивацию к обучению за счет самоорганизации, познавательной активности, саморегуляции, формирования умения самостоятельно принимать ответственные решения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебно-познавательная деятельность, информационные технологии, самообразование, самоорганизация, самостоятельное обучение, самоанализ, самоконтроль.

Original manuscript received April 30, 2020

Revised manuscript accepted June 05, 2020

Psychological Ways of the Development of Intercultural Competence of Pupils in the Field of «Foreign Language Education» (according to the Experience of Education in Foreign Countries)

Психологічні шляхи розвитку міжкультурної компетентності учнів у галузі «Іншомовна освіта» (відповідно до досвіду в зарубіжних країнах)

Eduard Ivashkevych

Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-4615>

Researcher ID: V-8872-2018

E-mail: ivashkevych.e@gmail.com

Едуард Івашкевич

Доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

Oleksandr Hudyma

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8244-7284>

Researcher ID: F-8900-2019

E-mail: hyduma1979@ukr.net

Олександр Гудима

Кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.84-105>

The contribution of the author: E. Ivashkevych – 50%, O. Hudyma – 50%.
Авторський внесок: Е. Івашкевич – 50%, О. Гудима – 50%.

ABSTRACT

The purpose of our research is to show psychological ways of the development of intercultural competence of pupils in the field of «Foreign Language Education» (according to the experience of education in foreign countries).

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: the categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research. In the article we showed in details what exactly means the expression «European development in education»: the desire to understand the representatives of different countries and cultures, to overcome prejudice towards them, to recognize their common interests, respecting national ones; openness to different cultures, protection of cultural identity of each person; respect for legal obligations and legal decisions within the paradigm of human rights; the desire to coexist in harmony and to have compromises, allowing the reconciliation of interests of different parties; the protection of freedom, pluralistic democracy, human rights and affairs; the development of the system of production and economic exchanges between the states, which are the factors of individual and social well-being of political stability; the concern for the preservation of ecological balance in Europe and in the whole world; the desire to preserve peace in Europe and in a whole world.

Conclusions. Psychological ways with the aim to develop pupils' intercultural competence were: to provide pupils with information about the socio-cultural plan, which sometimes remains beyond their control; to prove practically that cultural phenomena are most clearly manifested in a certain economic or political perspective; to teach to work with a limited amount of information; to teach to avoid negation and rejection of the phenomena of a foreign-language culture; to have reflexive attitude to their own activity.

In the methodology of teaching foreign languages to the means of training there were put forward certain requirements. So, learning methods with the aim to develop intercultural competence of pupils should: a) to be acted in a form of material and perform its main functions, such as to be means of the activity that ensures the activity of a teacher and the activities of pupils in the

educational process of studying a foreign language; b) to be oriented towards the purpose of training, that is, with the aim to contribute to the achievement of goals in the process of teaching a foreign language; c) to be instruments of the implementation of methods and techniques used in the educational process, and ensure the management of the activities of a teacher and the activities of a pupil; d) to correspond to the contemporary achievements of the methodology of teaching foreign languages and to ensure the implementation of the latest technologies of teaching a foreign language.

Key words: *intercultural competence, representatives of different countries and cultures, openness to different cultures, protection of cultural identity of each person, negation and rejection of the phenomena of a foreign-language culture.*

Introduction

Humanization of teaching process at secondary schools as a strategic direction for the development in a whole of a contemporary European pedagogical process is natural and historically determined phenomenon. It is now a tangible need for educated, creative and active personalities capable for self-improvement, mutual understanding and interaction with native speakers of different languages and cultures for the benefit of humanity.

The main purpose of teaching foreign languages at secondary schools is to develop the ability of pupils to use a foreign language as the instrument in the dialogue of cultures and civilizations of a contemporary world. This goal involves the interconnected communicative and socio-cultural development of pupils by means of a foreign language in order to prepare schoolchildren for intercultural communication in various spheres of life.

Contemporary concepts of teaching foreign languages are characterized by the desire not only to provide pupils with necessary linguistic means, but also to form a certain cognitive ability, which would create a sense of cultural community with native speakers and gave communication a special

completeness and multidimensionality. However, the assimilation of real facts and conceptual theories of foreign language culture, values, norms, conventions, all that is the content of intercultural competence, is carried out by a disciple, the bearer of concepts, ideas and values learned in the process of socialization of the person his / her own culture. Accordingly, socio-cultural competence, the formation of which is considered now as one of the objectives of teaching foreign languages, in reality becomes a cross-cultural competence due to the inevitable interaction of a native culture with the culture that is being digested (Гончарук & Онуфрієва, 2018).

The process of studying a foreign language at secondary school should provide four interrelated and equivalent aspects, including cognitive or general education, enriching the spiritual world of the individual, gaining and expanding knowledge of the culture of the country the language of which pupils study. The project of the state general educational standard into the field of «Foreign Language Education» envisages the acquisition of pupils in the process of teaching communicative competence, which, besides language and speech, includes both socio-cultural and intercultural competence. Knowledge of history, geography, economy, state structure and culture, along with the peculiarities of speech and inflectional behaviour of native speakers, is at one level with language knowledge, speech skills and abilities.

Culture is a key concept of our research. In modern scientific issues it is considered as a world of meanings, which components are dominant and, accordingly, the components of culture are knowledge, their values are also regulated. Therefore, culture has a mental character and its reality becomes communicating, which implies, as it is known, the implicit component – so called background knowledge. The certain vision of the world, inherent in each culture, has allowed us to introduce the concept of «picture of the world» as a form of self-organization of cultural space. According to Ch. J. Brum-

fit, «culture is a great hypnotist» (Brumfit, 1990: 66). This successful metaphor emphasizes that in any cultural system the process of thinking in one way or another one is limited by the general configuration, and each culture has sections of reality that are comprehended in the most complete, less complete or completely unnoticed space. Of course, the human-minded activity of a pupil does not fit into the framework of culture, otherwise there would be no concept of «dynamics», «development», «progress», «creativity», etc.

With the transition of a communicatively oriented foreign language learning, we can not admit that culture becomes the centre, not the periphery of our attention, as it was at the time when it was considered as a system with formal features. The appropriate use of the English language in a social context requires from the pupil not only the knowledge of what «to say», but also «how» and «when to say». And here, as it sounds paradoxical, we again refer to the ancient meaning of the word «culture» – under such conditions we can say about the cultivation of the soul of the disciple. There is no doubt that the possession of two or more languages enriches the person not only with the additional knowledge of other cultures, but also the ability to understand and be tolerant to the representatives of other countries. Europe (and the whole world) after the fall of the Berlin Wall became completely different, not only from the point of view of international politics, but also about cultural diversity. Globalization is such the appropriate term for the economic and political expansion of the superpowers, and at the same time, regional, local sovereign formation is growing from the point of view of counteraction to globalization. Under such conditions, culture becomes a very important concept.

When choosing the means of teaching a foreign language, first of all a textbook, it is necessary to remember their correspondence with the age-specific features of the pupils, their level of language and language training, the realities of contemporary life, the requirements of the current program.

The purpose of our research is a problem that has become particularly relevant in today's life and, at the same time, extremely controversial. It is about the process of forming the intercultural competence of schoolchildren. This question is new and inadequately analyzed by scientists, methodologists, and teachers – since the motivation for studying a foreign language is a need to communicate in a foreign language environment. The important factor in the attractiveness of the language being studied is its status as the language of interethnic and international communication.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: the categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

Results and their discussion

The problem of studying the cultural and social peculiarities of the life of people whose language is being studied remains actual for more than two centuries. The profound changes in the socio-political and economic life of European and world countries are increasingly effecting according to the development of their educational systems. The steady tendency of humanization and tolerance of the whole complex of school disciplines should facilitate the pupils' preparation for active life in a changing world, refusal from ideas of ethnocentrism, mastery of contemporary forms of interpersonal and interethnic relations. The World and regional integration has already overcome the block of economic and military-political strategies, led to the formation of a fundamentally new multi-dimensional socio-cultural space. In this situation, educational systems in many countries have the aim to prepare pupils for cultural, professional and personal communication with representatives of other countries, to familiarize them with their

© Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.84-105>

traditions, social structure and linguistic culture. Thus, in the educational policy of the European Union it was decided to allocate the Basic Complex of Integrative Disciplines, which should include comparative history, the foundations of law and economics, language and literature, sociology and cultural studies. Such a complex, covering humanitarian disciplines and which have the aim of identifying individuals in national cultures and their connection with universal values, should also give the idea of the «European consciousness», promoting the development of intercultural communication skills.

The school is seen as the instrument of the development of the younger generation in a sense of belonging to European civilization, the disappointment of which in many manifestations of contemporary life there is Europe as a whole. The idea of a European development in education was proclaimed in 1989 in the Recommendation of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe III «The European Development in Education» (Dubin & Olshtain, 1991). Specifically, it emphasizes the need for the formation of a genuine European consciousness of citizens and the inclusion of European ideas into the content of most school disciplines. Let's show in details what exactly means the expression «*European development in education*»:

- the desire to understand the representatives of different countries and cultures, to overcome prejudice towards them, to recognize their common interests, respecting national ones;
- openness to different cultures, protection of cultural identity of each person;
- respect for legal obligations and legal decisions within the paradigm of human rights;
- the desire to coexist in harmony and to have compromises, allowing the reconciliation of interests of different parties;
- the protection of freedom, pluralistic democracy, human rights and affairs;

- the development of the system of production and economic exchanges between the states, which are the factors of individual and social well-being of political stability;
- the concern for the preservation of ecological balance in Europe and in the whole world;
- the desire to preserve peace in Europe and in a whole world.

Since until recently, especially at the secondary school level, education depended on the needs and realities of its state. Today the limitations of this approach became apparent. The development of mobility, the presence in the class of a multi-national audience, the evolution of the employment market – all these factors are sufficient to prove the inconsistency of the concept of a closed school with contemporary realities. Therefore, at the Permanent Conference of the Ministers of Education and Culture of the Land of Germany on December 7, 2018, the idea was expressed that «today the school's task is to revise the rapprochement of peoples and European states and reorganize their relations». «In order to adequately prepare young people for life in the European continent, it is necessary to ensure their knowledge, skills and experience of adaptation to the ever-changing social context, for which purpose pupils have to possess information technologies in order to be able to deal with various sources of various kinds of information and are able to obtain and analyze this information» (Hadley, 1993: 35).

The need to fill the content of school education with socio-cultural aspects is recognized today as a priority task both at pan-European and national levels. As the analysis shows, virtually all national programs of European countries in relation to foreign languages contain (de facto) the socio-cultural component of the content of teaching as its main component. However, as a rule, this component is presented as very limited, without taking into account the requirements of time and new development trends, because programs always have cer-

tain conservatism. This gap is successfully complemented by various projects implemented at the local, school, municipal and international levels. The analysis of available literature on this issue (Honcharuk & Onufrieva, 2018; Mykhalchuk, 2017) made it possible to compare and generalize the experience of the leading European countries in structuring the socio-cultural component of the content of teaching a foreign language, to determine the directions of its development and to identify influential factors.

First of all, social and political conditions are typical for pupils' environment; they are also very influential, since they determine the choice and interpretation of information and, as a result, provide the relationships between pupil's social culture and the socio-culture of the people whose language is studied. The selection of topics and interpretations of events also depends on the choice of vocabularies, both native and foreign. Schools, as social institutions that prepare young people for further life in the society, have the aim to familiarize their pupils with the doctrine commonly accepted in this society, «who we are and how we see others». To highlight this situation, one can use the peculiarities of structuring the socio-cultural component of the content of teaching English and Ukrainian in Germany. In the years after the Second World War socio-political conditions of the Federal Republic of Germany allowed the educational institutions of the country to cover the Anglo-American society and the way of its life as a model for the younger generation. Accordingly, the educational program in English as the first foreign language envisaged the assimilation of not only linguistics, but also socio-cultural aspects of life. There were deeply studied the monuments of Anglo-American culture, their influence on the development of German and world culture. Famous figures and significant events of British and American history were the focus of contemporary English classes. And after two decades, when West Germany, as a full partner, entered into a military, political

and economic alliance with the Western powers, significant changes were also made in 1963 in the paradigm of educational program of English as a foreign language: «Studying English and American literature should show the cultural heritage of other nations, which, in turn, will contribute to understand the contemporary cultural, political, social and economic life of the population of these countries. Pupils need to be impartially acquainted with the way of life of other peoples, to respect their success and to feel shared responsibility both for the past of Western Europe and for resolving issues on both sides of the borders that possess us with our present» (Canale & Swain, 1980: 12).

The educational goal of studying English within the conditions of general school of the German Democratic Republic is quite clearly stated in 1978 by New Educational Program. It was emphasized that world imperialism was a system of hostile humanity and a labor-wielding working class under the leadership of the Party and members of this Party have to be ready to the irreconcilable struggle for a happy future. Comparing the way of life of the working class of the German Democratic Republic with the lives of workers in other countries at the lessons of a foreign language the teachers increased the confidence of pupils in the benefits of socialism. If in Germany, English and French were the languages of «friendly» nations, then at the time of the PDR (People Democratic Republic), the people whose native languages were English and French, from the ideological point of view belonged to the enemy camp, and therefore had looked at such characteristic features as uncompromising and impenetrable with relief. As for the study of the Russian language as a foreign language at schools of the German Democratic Republic, the instructions were rather restrained in the assessments and very similar to the West German with respect to the studying English. One can conclude that a socio-political factor, together with the basic conceptual approach to youth preparation for the life in the society, has

© Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.84-105>

a tremendous impact on the process of studying the socio-cultural component of the content of teaching a foreign language (Celce-Murcia & Hilles, 1988).

Significantly affecting the local conditions, which include, in particular, the features of a school system, curriculum and programs. For example, you can look at Italy, which is characterized by its flexibility. The Ministry of Education at the state level defines the main directions of education, its goals and objectives to be achieved by pupils of different levels of education. Such recommendations are very useful for teachers who make individual plans of work. In the field of teaching foreign languages, recommendations are required to study the «cultural aspects» of a foreign language, but there were no specific instructions from the didactic point of view. Providing the timing of the Italian National Program's mismatch, the project organizers have found a way to solve this problem with satellite television. In this way, it becomes possible to use a huge amount of information and through awareness of pupils of the peculiarities of native and foreign culture to reduce the level of ethnocentrism, to bring tolerant attitude to representatives of other cultures. This is a goal of the Italian project «Mass Media as a Way to Develop Students' Autonomy».

It was attended by pupils of 35 classes of different ages, teachers of English, German, French and Spanish, who have received special training in courses on the use of satellite television in the process of teaching a foreign language and culture (for 20-50 hours). So, effective recordings of programs were used. Realization of the project had lasted for a year. At the end, the pupils were given a great opportunity to listen to the interview, in which they participated at the first year, answering the questions, and the main purpose of which was to study the level of ethnocentrism of each pupil. Almost all the scholars have come to the conclusion that before the project was completed they had had a superficial knowledge and a

biased attitude to the culture and the country of the language which had being studied.

As the authors of the project emphasize, the cultivation of the person is capable in a case of respecting representatives of other cultures. It is a very important thing of the day. Satellite television provides access to modern authentic materials, facilitates the activation of the learning process, creates the most attractive and flexible learning environment. The pupil feels himself / herself as a researcher and a beginner. The task of the teacher in this process is the development and widespread use at school the methods of cultural analysis, strengthening the connections between «experience» and «acquiring knowledge» (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019).

The Italian experience of structuring and developing socio-cultural component of the content, the essence of which is the decoding of multi-story television plots and the training of obtaining additional information of socio-cultural nature from a variety of sources, and in this way, to increase significantly the level of background knowledge. It is, in our opinion, extremely useful and worthy to follow. And the local conditions that cover the flexibility of the curriculum, the programs and material opportunities at schools, are the main factors which influence the structuring of socio-cultural component of the content of teaching a foreign language at European secondary schools. Indeed, it is up to them to create the attractive and flexible environment for learning, using the latest technical advances (satellite TV, Internet, video and audio), access to authentic materials. And this significantly increases the level of motivation of pupils, gives them the opportunity to understand the differences in native and foreign languages, promotes the education of tolerant attitude towards them among representatives of other cultures, reducing the level of ethnocentrism.

Among the historical and cultural factors, we consider it expedient to highlight, at the first and foremost, the traditions of learning a foreign language. For example, you can

take Britain, where until the 70-ies of the XX-th century the main was *the structural-grammatical approach*, and the ability to read the classics of European culture was the aim of teaching foreign languages. The method of their learning was completely the same as the methods of teaching classical languages, especially Latin. Consequently, the school course of teaching a foreign language did not anticipate the development of socio-cultural competence.

Changes that began in the 70's have being continued to this day. Since 1988, a foreign language course was introduced for obtaining a «General Certificate of Secondary Education». Its main purpose was formulated in such a way: «To develop skills and to use effectively a foreign language for communication».

In 1992, a new version of the National Curriculum, the implementation of which is mandatory for public schools, entered into educational process at school. According to this document, all pupils from the age of 11 had to study foreign languages (in Scotland, from 12 years old). Inclusion of a foreign language into the National Curriculum, which is mandatory for all municipal schools in Britain, indicates that the government is aware of the need for the citizens to learn foreign languages for economic prosperity and the fact that the country lags behind in this area of education (Oiler, 1992). However, it should be noted that, despite the government's efforts to intensify the teaching of foreign languages at schools, the situation in this area is still unsatisfactory. The British, in comparison with other inhabitants of the Western European countries, speak foreign languages considerably worse. The main reasons for this are:

- late beginning of studying a foreign language (11–12 years old);
- wrong choice of languages – French as the first foreign language (there is the opinion that it is easier for a person with native English to study German than French);

- not enough time is spent on studying a foreign language (not more than 2 hours per week for five years);
- insufficient number of foreign language teachers;
- low quality of textbooks, despite their wide choice.

It should be noted that the UK's national specificity of foreign-language education is a low level of reasoning for teaching a foreign language by pupils of both British and non-British descent. According to the British themselves, for a long time the word *language* (*мова*) was synonymous for them as *English* (*англійська мова*). And today British residents do not worry that they will have difficulty in communicating, falling into any part of the world, since English is so widespread that perhaps it is possible to be more surprised at its ignorance than from ignorance of their native language.

British educators regard as a serious problem and the fact that pupils studying this or that foreign language at school may find themselves in a situation where each adult will need knowledge of a completely different language. Therefore, in the UK the school stage of education is understood as preparing for a more serious study of a foreign language in the future. The program of studying a foreign language in the UK has the aim of preparing pupils for independent reading of literary courses and preparation for study abroad. Skills and abilities of a foreign language should help pupils to clarify a large number of issues related to the national, political, social, economic, cultural life of the country had being studied, as well as the comparison and analysis of phenomena, events, processes of the national language life and life abroad.

In addition, one more reason is worth mentioning of one consistent trend: to study the cultural features of the learning a foreign language the people read only by literature, which is clearly not enough for a resident of a contemporary European country. In order to improve the level of foreign-language socio-cultural competence of pupils from Great Britain and France in the period from 1990 to 1993, a joint British-French

project was organized in which both foreign language specialists and practicing teachers took part. Let's show how this project was carried out by the British side under the leadership of Michel Biram. The basis of the already existing sociology course was used.

Conclusions

Psychological ways with the aim to develop pupils' intercultural competence were:

- to provide pupils with information about the socio-cultural plan, which sometimes remains beyond their control;
- to prove practically that cultural phenomena are most clearly manifested in a certain economic or political perspective;
- to teach to work with a limited amount of information;
- to teach to avoid negation and rejection of the phenomena of a foreign-language culture;
- to have reflexive attitude to their own activity.

The particular attention was paid to preventing the emergence of new stereotypes that could replace the old ones. The activity has the aim to study five main topics:

1. Family and family holidays in France and in the UK; family composition, relatives; rituals associated with food and meals.

2. Education in France and in the UK.

3. A future profession and the process of socialization in the countries of Europe, prestigious professions, different forms of the activities.

4. National identity and multi-ethnicity in France and Great Britain.

5. The development of empathy among the French population and the attempt to feel like a Frenchman through the widest use of ethnographic technologies for teaching a foreign language.

As the organizers and participants of the project paradigm, as a result of its implementation, the level of all these components of the foreign-language intercultural competence of pupils has been increased significantly, while in evaluating the determinants have become openness and tolerance, readiness to perceive the phenomena of a foreign language culture and revise its own ethnocentric position. It can be concluded that, despite the lack of perfection of the system of teaching foreign languages at secondary school of Great Britain compared to other European countries, the British experience in developing the socio-cultural component of the content of the curriculum, and this experience is interesting, useful and worthy to follow.

Means of education are the most important component of the foreign language learning process at secondary schools. Definition of teaching aids is the answer to the question «What to teach?» Thus, learning materials can include various material objects that can help the teacher to organize effective learning of a foreign language, and students to master it successfully.

In the methodology of teaching foreign languages to the means of training there were put forward certain requirements. So, *learning methods with the aim to develop intercultural competence of pupils* should:

- a) be acted in a form of material and perform its main functions, such as be means of the activity that ensures the activity of a teacher and the activities of pupils in the educational process of studying a foreign language;
- b) be oriented towards the purpose of training, that is, with the aim to contribute to the achievement of goals in the process of teaching a foreign language;
- c) be instruments of the implementation of methods and techniques used in the educational process, and ensure the management of the activities of a teacher and the activities of a pupil;

d) correspond to the contemporary achievements of the methodology of teaching foreign languages and ensure the implementation of the latest technologies of teaching a foreign language.

According to such criteria as significance, the purpose and the application of technical equipment means of teaching a foreign language there were divided into: a) basic and auxiliary means; b) for a teacher and for a pupil; c) technical and non-technical ones.

Ideally, all means should be presented in *the educational-methodical complex*, which has to teach a foreign language in this or that class of secondary school. In this case, the educational-methodical complex is the main means of learning in its entirety of its components: a textbook, books for a teacher, a linguaphone workshop, computer programs, a set of slides, tapes, audio and video cassettes, tables, etc. Those means that the teacher uses in addition to basic teaching aids are considered as auxiliary ones. This can be a specially selected series of drawings, teacher-distributive training cards, tables, diagrams, as well as illustrated magazines, posters, photographs, etc. All these means and their importance according to the problem of the development of intercultural competence of pupils at secondary schools will be shown and detailed in further our articles.

Literature

- Гончарук Наталія, Онуфрієва Ліана. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
- Brumfit, Ch. J. (1990). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press. 166 p.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to a Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1* (1), 1–47.

© Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.84-105>

- Celce-Murcia, M., & Hilles, Sh. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford : Oxford University Press. 189 p.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1991). *Course design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge, : Cambridge University Press. 194 p.
- Hadley, A. O. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston : Heinle and Heinle Publishers. 532 p.
- Honcharuk, N., & Onufrieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. URL : <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.
- Mykhalchuk, Nataliia, & Kryshevych, Olga (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. Вип. 26 (1). С. 265–285. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
- Mykhalchuk, N. O. (2017). Psychological context of the idea of understanding. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. Вип. 22 (1). С. 163–175.
- Oiler, J. W. (1992). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. New York : Longman. 492 p.

References

- Honcharuck, Nataliia, & Onufrieva, Liana. (2018). Psykholohichnyi analiz rivniv pobudovy komunikatyvnykh dii [Psychological analysis of levels of communicative actions' constructing]. *Psykhohinhvistyka. Psi-kholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics: Collection of Research Papers of Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University*, 24 (1), 97–117. Pereiaslav-Khmelnyskyi : FOP Dombrovska Ya. M. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117 [in Ukrainian].
- Brumfit, Ch. J. (1990). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to a Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.

- Celce-Murcia, M., & Hilles, Sh. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford : Oxford University Press.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1991). *Course design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hadley, A. O. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston : Heinle and Heinle Publishers.
- Honcharuk, N., & Onufriieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. Retrieved from <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.
- Mykhalchuk, Nataliia, & Kryshevych, Olga (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psykholingvistyka. Psikholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics: Collection of Research Papers of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University*, 26 (1), 265–285. Pereiaslav-Khmelnytskyi : FOP Dombrovska Ya. M. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
- Mykhalchuk, N.O. (2017). Psychological context of the idea of understanding. *Psykholingvistyka. Psikholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics: Collection of Research Papers of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University*, 22 (1), 163–175. Pereiaslav-Khmelnytskyi : FOP Dombrovska Ya. M.
- Oiler, J. W. (1992). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. New York : Longman.

Івашкевич Едуард, Гудима Олександр. Психологічні шляхи розвитку міжкультурної компетентності учнів у галузі «Іншомовна освіта» (відповідно до досвіду в зарубіжних країнах)

АНОТАЦІЯ

Мета дослідження – показати й обґрунтувати психологічні шляхи розвитку міжкультурної компетентності школярів у галузі «Іншомовна освіта» (відповідно до досвіду освіти в зарубіжних країнах).

Для розв’язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

© Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.84-105>

Результати дослідження. У статті детально показано, що саме означає вираз «європейський розвиток в освітній парадигмі»: прагнення зрозуміти представників різних країн і культур, подолати упередженість щодо них, визнати їх спільні інтереси, поважаючи національні; відкритість до різних культур, захист культурної ідентичності кожної людини; дотримання юридичних зобов'язань і правових рішень у парадигмі прав людини; бажання співіснувати в гармонії та йти на компроміси, що дають змогу примирити інтереси різних сторін; захист свободи, плюралістична демократія, права людини та діяльності; розвиток системи виробничого й економічного обміну між державами, які є чинниками індивідуального та соціального добробуту і політичної стабільності; турбота щодо збереження екологічної рівноваги в Європі та в усьому світі; бажання зберегти мир у Європі та у світі загалом.

Висновок. Зазначено, що психологічні шляхи з метою розвитку міжкультурної компетентності учнів передбачають: надавати учням інформацію соціокультурного плану, що нерідко залишається поза контролем школярів; практично довести, що культурні явища найяскравіше виявляються в певній економічній чи політичній перспективі; навчати учнів працювати з обмеженою кількістю інформації; навчати школярів уникати заперечення та неприйняття явищ іншомовної культури; сформувавши у школярів рефлексивне ставлення до виконання власної діяльності.

Наголошено, що у методиці навчання іноземних мов до засобів навчання висуваються серйозні вимоги. Отже, методи навчання з метою розвитку міжкультурної компетентності учнів повинні: а) актуалізуватися у формі навчального матеріалу і виконувати його основні функції, наприклад, бути засобами діяльності, що забезпечує активність учителя та діяльність учнів у навчальному процесі вивчення іноземної мови; б) орієнтуватися на мету навчання, що сприятиме досягненню цілей у процесі викладання іноземної мови; в) бути інструментами реалізації методів і прийомів, які застосовуються у навчальному процесі та забезпечують управління діяльністю вчителя й учнів; г) відповідати сучасним досягненням методики викладання іноземних мов і забезпечити впровадження новітніх технологій навчання іноземної мови.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, представники різних країн і культур, відкритість до різних культур, захист культурної ідентичності кожної людини, заперечення та нівелювання явищ іншомовної культури.

Ивашкевич Эдуард, Гудыма Александр. Психологические пути развития межкультурной компетентности учащихся в области «иноязычного образования» (согласно опыту зарубежных стран)

АННОТАЦИЯ

Цель исследования – показать и обосновать психологические пути развития межкультурной компетентности школьников в области «иноязычного образования» (согласно опыту образования в зарубежных странах).

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования**: категориальный, структурно-функциональный, анализ, систематизация, моделирование, обобщение.

Результаты исследования. В статье подробно показано, что именно означает выражение «европейское развитие в образовательной парадигме»: стремление понять представителей разных стран и культур, преодолеть предвзятость по отношению к ним, признать их общие интересы, уважая национальные; открытость к различным культурам, защита культурной идентичности каждого человека; соблюдение юридических обязательств и правовых решений в парадигме прав человека; желание сосуществовать в гармонии и идти на компромиссы, позволяющие примирить интересы различных сторон; защита свободы, плюралистическая демократия, права человека и деятельности; развитие системы производственного и экономического обмена между государствами, которые являются факторами индивидуального и социального благосостояния и политической стабильности; забота о сохранении экологического равновесия в Европе и во всем мире; желание сохранить мир в Европе и в мире в целом.

Вывод. Выделены психологические пути с целью развития межкультурной компетентности учащихся: предоставить ученикам информацию социокультурного плана, которая нередко остается вне контроля школьников; практически доказать, что культурные явления наиболее ярко проявляются в определенной экономической или политической перспективе; обучать учеников работать с ограниченным количеством информации; обучать школьников избегать отрицания и неприятия явлений иноязычной культуры; сформировать у школьников рефлексивное отношение к выполнению собственной деятельности.

© Ivashkevych Eduard, Hudyma Oleksandr

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.84-105>

Отмечено, что в методике обучения иностранным языкам к средствам обучения предъявляются серьезные требования. Итак, методы обучения с целью развития межкультурной компетентности учащихся должны: а) актуализироваться в форме учебного материала и выполнять его основные функции, например, быть средствами деятельности, обеспечивающей активность учителя и деятельность учащихся в учебном процессе изучения иностранного языка; б) ориентироваться на процесс обучения, что будет способствовать достижению целей в преподавании иностранного языка; в) быть инструментами реализации методов и приемов, применяемых в учебном процессе, которые обеспечивают управление деятельностью учителя и учащихся; г) отвечать современным достижениям методики преподавания иностранных языков и обеспечить внедрение новейших технологий обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *межкультурная компетентность, представители разных стран и культур, открытость к различным культурам, защита культурной идентичности каждого человека, отрицание и нивелирование явлений иноязычной культуры.*

Original manuscript received April 11, 2020

Revised manuscript accepted May 22, 2020

Psychological Aspects of Comics as the Paraliterary Genres

Психологічні аспекти коміксу як паралітературного жанру

Ernest Ivashkevych

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of Department of Practice of English of Rivne State University of the Humanities, Translator, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-1086>

Researcher ID: F-3865-2019

E-mail: ivashkevych.ee@gmail.com

Ернест Івашкевич

Кандидат психологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови, перекладач, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

Liudmyla Komarnitska

Ph.D. in Philology, Lecturer of the Department of Social Work and Psychology, Podilskyi Special Educational and Rehabilitation Social-Economical College, Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6742-8314>

E-mail: kob-1974@ukr.net

Людмила Комарніцька

Кандидат філологічних наук, викладач кафедри соціальної роботи та психології, Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

The contribution of the author: E. Ivashkevych – 50%, L. Komarnitska – 50%.
Авторський внесок: Е. Івашкевич – 50%, Л. Комарницька – 50%.

ABSTRACT

The purpose of our article is: to define the main narratological devices and inventions made by Alan Moore and represented in his milestone novel, Watchmen, which may help us to define psychological aspects of comics as the paraliterary genres.

Methods of the research. *As for general scientific methods the following ones are applied: the method of induction, deduction, analysis and synthesis, comparative and descriptive methods and explanatory ones.*

The results of the research. *The psychological characteristic of comics is the fact they do not have an omniscient narrator in the same way that traditional literature does, there isn't all-knowing all-seeing power behind the action. Comics use focalizers and narrators and point-of-view shots, which are an integral part of the narration of the graphic novel. One could argue that the omniscience of narration takes place in the visual depiction of the narrative when no focalization takes place and the images merely illustrate the actions from a clearly outside point of view. The reader is «pulled in» to the story, and only after a visible break in the narrative structure the reader once again becomes aware of the narrative structure and the discourse it applies and consequently uses different interpretational tools.*

Conclusions. *According to the results of our research we've maintained psychological aspects of comics as the paraliterary genres. The visual meaning of comics as the paraliterary genres is verbalized and narrativized through the language. Comics communicate in a «language» that relies on a visual experience common both to creator and the audience. The format of the comic book presents a montage of both the word and the image, and the reader is thus required to exercise both visual and verbal interpretive skills. The regimens of art (e. g. perspective, symmetry, brush stroke) and the regimens of literature (e. g. Grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other.*

Comic book experts still continue to stress the unique nature of reading abilities are required by comics, and the union of the word and the image has become even more centralized in contemporary studies of comics. Comics are seen as a language, even though the Grammar of this language is far from the completeness of the Grammar rules of a written language.

The single panel has traditionally been seen as the basic component of comic book narratives, and the action traditionally takes place from panel to panel. These transitions can be temporal, which include a clear transition and usually very little closure; this is the most common one in comic book narration. The transition can also be spatial, which consists of subject-to-subject change, where the panel shifts from one subject to another while still remaining in the same scene or idea. We have to stress that at this point, a degree of reader involvement is necessary to render these transitions meaningful. This type of transition is often very powerful, because it enables the writer to leave out dramatic actions deliberately, thereby increasing the level of suspense.

Also we distinguish various ways of combining words and images, from word specific (the pictures simply illustrate what the captions might say) to interdependent where only together do the words and pictures actually convey the message of a scene. Still, we'll admit that the possibilities are virtually unlimited.

Key words: *comics, psychological aspects, paraliterary genres, combining words and images, temporal transitions, virtually unlimited possibilities, message of a scene, subject-to-subject change, visual interpretive skills, verbal interpretive skills.*

Introduction

This research sets out to identify and analyze the various narrative structures and elements found in *Watchmen*, beginning with the textual and visual aspects. How do the narratological elements function in the text, how can they be identified, how should they be interpreted? How does a form such as comics affect the narrative and the meanings within, both political and ethical? The text consists of several types of textual narration, from the basic verbal narration in speech balloons to newspaper clippings and quotations from various fictitious literary sources, and all of these contribute to the narration of the graphic novel. The «superhero» characters in the comic are essential as well, both as focalizers and as means to deconstruct the traditional stereotype of a superhero as a genetic representation of the ubermensch. The various aspects of visual narration will be analyzed through theories from art

© Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

history to basic comic book analysis of the single panel. Our research will not set out to cover the entire contents of *Watchmen* systematically, for the graphic novel is extensively wide and could be studied from various other points of view, such as the political perspective it offers of the Cold War-era America, or the way it chooses to depict its female heroines in a genre that is overtly masculine.

In addition, this research will not take part in the debate on the academic credibility of studying comics. As it often happens in the established scientific community the academics entering the field of science fiction (and by implication, comics), have traditionally felt their major task was to legitimate their object of study to the larger academic situation. This approach has been unfruitful in the long run, and has focused on the definition rather than description of the genre. The need to «prove oneself» in the face of the academic world is still with us, especially in the paraliterary genres, but it is not the aim of this thesis to validate comics as «art» or anything related to that discussion. As far as we know there exists no previous academic research on *Watchmen*, and the studies on the narratological aspects of graphic novels in general published so far are quite limited.

This research will for the most part refer to Alan Moore as the single «author» of *Watchmen*, and Dave Gibbons will be credited only when discussing the visual details and illustration. The reason for this is that Alan Moore concentrates on writing scripts while various talented artists illustrate his work in their own distinctive styles. This question of authorship related to graphic novels should not be overlooked as unproblematic; already G. Genette has confronted this problem: indeed, who is the «creator» of a comic page which was written by one person, penciled by another and inked, lettered (and perhaps colored or backgrounded) by still others? (Genette, 1980).

One reason why this thesis chooses to represent Moore as «the author» is because Moore is well-known for his scriptwri-

ting, which involves extremely detailed information addressed to the illustrator concerning aspects such as panel division, overall mood and even the amount of words per panel. This is an essential dilemma when discussing the question of word and image – which of them is dominant? As numerous scientists have claimed throughout the ages, verbal language is «the native tongue of the narrative» and has to be regarded as such. Yet it is possible to admit that there are meanings which are better expressed through non-verbal means, and these meanings should not be declared a priori irrelevant to the narrative experience. In order to stay fair to the art form of comics, one must always acknowledge the primacy of writing, even though the preferred way being that the writer is also the illustrator. This is a question that brings forth several more, as such divisions as author / reader and script / text are far from simple and unproblematic. Crucial here is to realize that whether a combination of text and image or script and illustration, the result is always a dynamic process between the two components. In this thesis, Alan Moore and Dave Gibbons will be credited overall authorship for this detailed scriptwriting, but also for the sake of simplicity.

Watchmen as the sociocultural phenomenon has been studied in the courses of history, economy, politics and sociology, while there have been no linguistic study on the novel. Originally we planned to make an extended research on the linguistic peculiarities of *Watchmen*, but the composition proved to be so complex and multilayered, that in the very process of the research we decided to focus mostly on the narratological aspects of the novel. Still, the research has completely no analogues in our country, and probably a few in the world due to the complexity of the topic.

Actual importance of our research is proved by the constantly growing role of popular culture in general and comics media in particular. The profound study of *Watchmen* can rep-

resent this new point of view to our mentality media as one of the most promising from the academic understanding.

The object of the presented research is the graphic novel *Watchmen* written by Alan Moore and Dave Gibbons as a piece of non-ordinary, comic literature.

The subject of our research is the narratological aspects of various levels presented in the body of the composition of this novel.

According to these, **the aim of this research** is to define the main narratological devices and inventions made by Alan Moore and Dave Gibbons and represented in their milestone novel, *Watchmen*, which may help us to define psychological aspects of comics as the paraliterary genres.

In order to achieve the aim stated in our research, we have to complete a set of the following **objectives**: to make a set of methods appropriate to analyze visual narration; to outline the narratological importance of non-fiction and epigraphs presented in the novel; to investigate the role of extralingual devices in the course of the story narration; to point out the main features of the narrator's persona; to generalize the mechanics of temporal transitions in the novel's narration.

Methods of the research

Taking into account the importance of the conventional methods of linguistic research while dealing with the object of our article, the most substantial part of the methodological base for this research has been developed by us. As for general scientific methods, such of them as the method of induction, deduction, analysis and synthesis, comparative and descriptive methods and explanatory ones were used, quite successfully.

Methodological foundation of the presented research includes the articles of famous narratologists and theorists of Psychology. The rest has been done by the authors themselves, constantly using the following principles: the principle of stylistic distinction of the text; the principle of ideological and

artistic point of view of the author; the principle of linguistic devices' analysis; the principle of integrity of this novel.

Results and their discussion

The study of visual narration has lately been of interest in the academic world. What makes the study of visual images challenging is the fact that the visual experience is described first and foremost with language; the visual meaning is verbalized and narrativized through language. One of the great early masters of comic books, S. Chatman was one of the first to demand comics the respect they deserve, both as an art form as well as an object worthy of serious academic study. His book, *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film* (Chatman, 1978), is despite its twenty-plus years age still a valid aid when analyzing the very basic elements of comics, such as imagery, timing and framing, all of which are crucial in understanding and comprehending the building blocks of comics as a narrative medium. When one examines a comic book feature as a whole, the deployment of its unique elements takes on the characteristic of a language. Comics communicate in a «language» that relies on a visual experience common both to creator and audience. The format of the comic book presents a montage of both word and image, and the reader is thus required to exercise both visual and verbal interpretive skills. The regimens of art (e. g. perspective, symmetry, brush stroke) and the regimens of literature (e. g. grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other.

Despite the fact that S. Chatman produced his fundamental work a lot of years ago, this statement holds firm today. Comic book experts still continue to stress the unique nature of reading abilities comics require, and the union of word and image has become even more centralized in the modern study of comics. Comics are seen as a language, even though the Grammar of this language is far from the completeness of the Grammar rules of written language. Comic book narration in-

cludes aspects such as the composition of each page, which in turn affects the contents of that page. This creates the interplay between the content and the form, and the elements that are used to create comic book narration are so various that they do not create such limitations to the form as does the strictly written text. In the structural analysis of *Watchmen* and its narratological levels, this research will apply some of S. Chatman's observations on the «Grammar» of comics. It should also be pointed out that languages within this grammar alter greatly, and serve various different purposes – there exists no unified and single language within comics any more than in reality (Chatman, 1978).

Another «structuralist» approach that continues Chatman's ideas on the study of comics is Scott McCloud's acclaimed *Understanding Comics. The Invisible Art* (McCloud, 1993), in which S. McCloud attempts to develop comprehensive tools for comic book analysis, discussing the various ways and multiple levels comics work at. S. McCloud's work is quite unique, narrated completely in comic book form, with McCloud's drawn alter ego illustrating the various problematic aspects related to comics with different visual examples. One that still works remarkably well is his demonstration of the power of the «gap» or the «gutter», the white line between the panels that requires active participation from the reader to construct the events taking place in the timelessness of the white void (McCloud, 1993: 66). *Watchmen* actually puns with the term gutter right at its beginning: «...the gutters are full of blood» (Moore & Gibbons, 1987: I; 1). A. Moore & D. Gibbons write the vigilante, while blood is indeed washing into the street gutter in the accompanying panel – but the panel edges close off the blood from the white «gutter», in which the only blood is the one the reader's imagination puts into it. The gutter is the place where the real action happens, and the metaphorical blood will seep back into the panels throughout the story, shading the panels with bloody pink. As Scott McCloud describes it, the

© Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

gutter brings us the notion of closure, «the relation between the shown and the not shown, the stated and the implied, the articulated and the suggested» (McCloud, 1993: 67).

The single panel has traditionally been seen as the basic component of comic book narratives, and the action traditionally takes place from panel to panel. S. McCloud has divided these panel-to-panel transitions into six different categories, depending on the changes that take place between those two panels (McCloud, 1993: 70–74). These transitions can be *temporal*, which include a clear transition and usually very little closure; this is the most common one in comic book narration. The transition can also be spatial, which consists of *subject-to-subject* change, where the panel shifts from one subject to another while still remaining in the same scene or idea. S. McCloud stresses that at this point, a «degree of reader involvement is necessary to render these transitions meaningful» (McCloud, 1993: 71). This type of transition is often very powerful, because it enables the writer / illustrator to deliberately leave out dramatic actions, thereby increasing the level of suspense. *Scene-to-scene* transitions, in which the change takes the reader across great distances, either in time or in space, are ones that, according to S. McCloud, require «deductive reasoning». Other transitions include shifts in aspects or transitions with no logical relationship whatsoever between the panels. This non-sequitur type of transition is very rare, as comic book narration is largely based precisely on sequential imagery of events and action in time and space. These transitions are the very building blocks of comic book narration, and will serve as a logical starting point in the analysis of the visual narration in *Watchmen*. S. McCloud also distinguishes various ways of combining words and images, from word specific (the pictures simply illustrate what the captions might say) to interdependent where only together do the words and pictures actually convey the message of a scene. Still, he ad-

mits that the possibilities are virtually unlimited (McCloud, 1993: 152–155).

As an option we can resort to slightly different classifications, presented in scientific literature, according to which we can refer to comics as iconotexts, by which the inseparable unity of word and image is meant. While developing it, we have used the ideas on general thought in order to develop terms to describe the two ways in which words and images work dynamically in comics: syntagmatic and paradigmatic. In a syntagmatic relationship both word and image support and complete each other, and the rules of the discourse (narration) are clear to the reader. This syntagmatic relationships can exist even when two separate narrational chains are combined, as often happens in *Watchmen*. A paradigmatic relationship, then, requires co-operation of the word and image that highlights the system in which it appears; word and image are contrasted and through the associations linked to this union, they create a meaning independent from the narrational chronology; this means that a picture or a panel can act as a metaphorical substitute to the events taking place in the narrative (Гончарук & Онуфрієва, 2018a; Honcharuk & Onufriieva, 2018b).

Watchmen borrows its visual look from the most typical of all comic book genres, the superhero comic exemplified by Superman, the X-Men and the Fantastic Four. While generalizing the presentation style of this comic book subclass, some of the most typical aspects of the genre can be distinctively noticed, such as the handsome looks and the muscular body of the superhero, not to mention the brightly colored outfits, which are usually very tight and include a mask. The look that receives acceptance in fictional superhero comics receives a new meaning once transferred into the mundane world of *Watchmen*, especially when discussing the objectifying element in the outfit of the female superhero. As Laurie (formerly known as Silk Spectre) well describes: «You remember that costume? With that stupid little short skirt and the neckline going down to my

navel? God, that was so dreadful» (Moore & Gibbons: I; 25). *Watchmen* extrapolates with the idea of real-life superheroes, revealing the ridiculousness behind the romanticized idea of crime fighters.

The «super» in superhero has generally referred to the supernatural abilities of the superhero, such as the ability to fly or becoming invisible. It is noteworthy to point out that apart from one, the «superheroes» in *Watchmen* do not actually possess any supernatural abilities, but are in fact tragically human with very human problems. The «superheroes» are outsiders whom the American people neither trust nor understand. This can be located in the wider context of the development the superhero comics as a genre went through in the 1980s. The genre went through a transformation in which the clean-cut heroes of the past were replaced by a darker, more problematic and complex brand of superheroes. This transformation can be traced in the artful depiction of the real-life superheroes of *Watchmen*, who are carefully created in Moore's writing, and highlighted in the illustrations by Gibbons. In the following article, we will first investigate and analyze the basic narrative structures of both textual and visual narration with the combined aid of narratology and comic book analysis. We will focus more on the visual elements of narration in *Watchmen*, and also question the problematic of an omniscient narrator in the narrative form of a comic book. Also we will move beyond traditional structuralist approaches, and develop the question of madness and narration with the help of cognitive narratology and the idea of focalization in connection to visual narration. Finally, we will focus on the question of temporality and narration, especially through the character of Dr. Manhattan.

Comics do not have an omniscient narrator in the same way that traditional literature does, no all-knowing all-seeing power behind the action. Comics do use focalizers and narrators and point-of-view shots, which are an integral part of the narration of the graphic novel. One could argue that the

omniscience of narration takes place in the visual depiction of the narrative when no focalization takes place and the images merely illustrate the actions from a clearly outside point of view. S. Chatman has resorted to film studies and calls this type of storytelling «Hollywood aesthetics», where the narration becomes «invisible» and the focus is on the events instead of the narration. According to S. Chatman, the reader is «pulled in» to the story, and only after a visible break in the narrative structure does the reader once again become aware of the narrative structure and the discourse it applies and consequently use different interpretational tools. The question is not this simple, however (Chatman, 1978: 111). The omniscient narrator is one who knows about events occurring at any time or place, in complete detail, and not just about public events but also about the private thoughts and feelings of the characters (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2016). This statement does not hold when discussing the narration in *Watchmen*, as for example the traditional thought balloons depicting private thoughts are not shown at all to the reader.

The argument is that every story has a point of view, so there must be someone telling the story from that point of view. *Watchmen* creates an interesting dilemma here, for who is the person behind the collection of appendices? Who is the mysterious «we» that presents the excerpts from the various sources, some of them clearly of very private nature? The events are «filtered through» by a consciousness, which according to G. Genette makes the idea of «omniscience» impossible, as an omniscient narrator knows everything, past, present and future – with no need to have a point of view or a presentation of the events in a chronological order (Genette, 1980: 132). At this point we were obliged, in order to continue the research, to assemble the ideas of the «hierarchy of discourses» that reveal and conceal the amount of knowledge available to the reader by presenting the events of the story through «less knowledgeable» agencies such as various characters. Thus, we

© Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

do not know any more about the plot as the events have been filtered through the experiences of characters; at least that would be the case we had not the appendices with their information. As the readers are equipped with the appendices, the readers are in possession of more knowledge than the characters, which positions the reader in an interesting position in the hierarchy of discourses in *Watchmen*. The fact that these hierarchies exist mean that choices are being made for the reader of the comics, events are presented in one way rather than another, which is the essence of narration itself. Every panel is a deliberate scene shown to us for a purpose of the narrative, the gutter closing every panel. So, who shows us the scenes, gives out the small clues to solve the mystery, who allows us a sudden access to the memories of the characters? Are these questions even relevant when discussing a medium as visual as comics? Our personal answer to the problematics of an omniscient narrator is to appeal to the author and his / her creative control, transferring the omnipotence to the author. Branigan, on the other hand, transfers this process to the reader, who creates and controls the narrative via acquiring knowledge divided by the text.

Naturally, the problem of omniscience is far more extensive to be thoroughly dealt with it in the present thesis, so let me just present the briefing of my point of view on this problem. Getting deeper into the matter of the question we may problematize the religious undertones linked with the term, as the usual analogy that is made between the author / narrator and God, and the basis for the idea is what we refer to as «Perfect Being Theory». The main problem in theology is the question of the compatibility of omniscience and free will, both which we claim are taken for granted as necessary and desirable. The idea of a «perfect being» is literally put to test in *Watchmen*, for the character of Dr. Manhattan is as close to God as a character can be: he is «omniscient» in a sense, for he knows all events past, present and future, and omnipotent

as he potentially has the power to destroy the world (or save it). But omniscient characters and narrators differ greatly in their «readiness to share their unlimited knowledge with the reader». Dr. Manhattan does have access to Laurie's thoughts, as shown to us in the dialogue between him and Laurie in Chapter VIII:

«Jon? Oh Jesus, I... I, I mean they said you'd gone. They said you were on Mars...»

«I am on Mars. Now, I believe we have a conversation scheduled. You want to talk to me».

«God, yes. Yes, I was just thinking... But Jon, how did you know? I need to see you, you appear ... I mean, it's all so deus ex machina...» (Moore & Gibbons, 1987: VIII; 23).

Omniscience is not a quantitative but a qualitative attribute: thus, if Dr. Manhattan has the ability to know the thoughts of one character, he must by definition be treated as knowing those of others. This claim is based on the assumption that the only alternative to a human's partial knowledge must be an omniscient God. However, we can imagine various versions of superior knowingness which are not limited to complete omniscience or human knowledge.

The implicit omniscience of Dr. Manhattan is also doubtful, for even though he has the access to other people's thoughts and an omnitemporal view of the past, present and future, the future is not as simple as it sounds. In Chapter IX, Dr. Manhattan talks of his future in very vague terms:

«I return to Earth at some point in my future. There are streets full of corpses. The details are vague» (Moore & Gibbons, 1987: IX; 17).

The narrative also suggests at one point that Dr. Manhattan knew that President Kennedy would be assassinated, but yet he was seemingly powerless to prevent it, because to him, «the future is already happening» (Moore & Gibbons, 1987: IV; 16). Everything is preordained, yet as an omnipotent character he could change the course of history. The character of Dr. Man-

hattan dramatizes well the untenability of an «omniscient» narrator, and forces to look for other ways to analyze his existence. One solution is to replace the heavily religious term «omniscience» with the idea of clairvoyance, more precisely telepathy. As we bear the opponent of every religious system in us, this fragment of our scientific personality criticizes the religious undertones that plague the term «omniscience», and suggests that telepathy opens up possibilities of a humbler, more precise, less religiously freighted conceptuality than does omniscience for thinking about the uncanniness of what is going on in narrative fiction. Telepathy is both thematically and structurally at work in the narratives of modern fiction, and calls for a very different kind of storytelling than that promoted by the religious, panoptical delusion of omniscience. This helps us understand that when characters' thoughts are reported, we are not dealing with a narrator who knows everything at once, but rather we should talk about «narrative instances» that report on one consciousness at a time, often transposing or translating the thoughts into the intermediate discourse.

The idea of telepathy instead of omniscience brings into discussion other elements as well, creating an effect of cognitive estrangement in the narrative as telepathy is linked with paranormal activities whereas the religious undertones of omniscience are more familiar with any reader born and raised in a western culture. So, is Dr. Manhattan an omniscient God-like creature or a super-human with the super-human ability of telepathy? At one point he expresses his visions as follows:

«There's some sort of static obscuring the future, preventing any clear impression. The electromagnetic pulse of a mass warhead detonation might conceivably cause that...» (Moore & Gibbons, 1987: IX; 17).

His knowledge appears to be more telepathy-like than omniscient, and as the later development in the novel shows, this «static» is actually caused by Adrian Veidt to prevent him

from discovering his plot too soon [X; 11]. However, Dr. Manhattan's character does retain some aspects which link him to the concept of God, as he playfully suggests he will go and «create some» human life in another galaxy after leaving earth for good (Moore & Gibbons, 1987: XII; 27). The questions of creation and free will arise repeatedly in Dr. Manhattan's narration, as he questions his actions:

A world grows up around me. Am I shaping it, or do its predetermined contours guide my hand? ... Without me, things would have been different. If the fat man hadn't crushed the watch, if I hadn't left it in the test chamber... Am I to blame, then? Or the fat man? Or my father, for choosing my career? Which of us is responsible? Who makes the world? (Moore & Gibbons, 1987: IV; 27).

This question of making the world is a central theme in narratology, as the debate on «who makes the world?» is ever present. Is it the author, the narrator, the reader? The theme of power and responsibility entwines with the question of omnipotence. The question of symmetry and preservation of status quo are given new dimensions through the worldview of Dr. Manhattan, seeing the world acting as in clockwork, everything taking place as preordained. Dr. Manhattan's inability to relate to human life and continue resignation from the sphere of humanity places him in an interesting debate concerning God and whether or not God actually cares at all. Through Dr. Manhattan, *Watchmen* develops and discusses the idea of omniscience and all that is linked to it, including the dramatic change that follows from the appearance of something truly omnipotent and God-like the idea of divine omniscience is not really a model that helps us fathom the way authors and narrators work on literary fiction. Instead, the analogy seems to work the other way: The example of the novelist, who creates his world, peopling it with creatures who come to seem to us autonomous and who have interesting adventures, helps us to imagine the possibility of a creator, a god, a sentiment being,

© Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

as undetectable to us as the novelist would be to the characters who exist in the universe of the text this god created.

This idea is not new in the field of literature, but has been repeatedly explored by authors such as James Joyce. In *A Portrait of the Artist as a Young Man* J. Joyce uses the internal monologue of Stephen Dedalus to discuss the role of the artist in connection to his work, an idea familiar from various other literary sources: «*The artist, like the God of creation, remains within or behind or beyond or above his handiwork, invisible, refined out of existence, indifferent, paring his fingernails*» (Joyce, 1999).

The vision of the indifferent, detached God «paring his fingernails» comes close to Dr. Manhattan's impartiality in the face of humanity. The omnipotent characters work like omnipotent authors, drawing up analogies to help us explain things we cannot explain.

Conclusions

So, according to the results of our research we've to maintain psychological aspects of comics as the paraliterary genres. These aspects are:

1. The visual meaning of comics as the paraliterary genres is verbalized and narrativized through the language. Comics communicate in a «language» that relies on a visual experience common both to creator and the audience. The format of the comic book presents a montage of both the word and the image, and the reader is thus required to exercise both visual and verbal interpretive skills. The regimens of art (e. g. perspective, symmetry, brush stroke) and the regimens of literature (e. g. Grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other.

2. Comic book experts still continue to stress the unique nature of reading abilities are required by comics, and the union of the word and the image has become even more centralized in contemporary studies of comics. Comics are seen as a language, even though the Grammar of this language is

far from the completeness of the Grammar rules of a written language. Comic book narration includes aspects such as the composition of each page, which in turn affects the contents of that page. This creates the interplay between the content and the form, and the elements that are used to create comic book narration are so various that they do not create such limitations to the form as strictly written text does.

3. The single panel has traditionally been seen as the basic component of comic book narratives, and the action traditionally takes place from panel to panel. These transitions can be temporal, which include a clear transition and usually very little closure; this is the most common one in comic book narration. The transition can also be spatial, which consists of subject-to-subject change, where the panel shifts from one subject to another while still remaining in the same scene or idea. We have to stress that at this point, a degree of reader involvement is necessary to render these transitions meaningful. This type of transition is often very powerful, because it enables the writer to deliberately leave out dramatic actions, thereby increasing the level of suspense.

4. Scene-to-scene transitions, in which the change takes the reader across great distances, either in time or in space, are ones that require deductive reasoning. Other transitions include shifts in aspects or transitions with no logical relationship whatsoever between the panels. This non-sequitur type of transition is very rare, as comic book narration is largely based precisely on sequential imagery of events and action in time and space. These transitions are the very building blocks of comic book narration, and will serve as a logical starting point in the analysis of the visual narration in *Watchmen*.

5. Also we distinguish various ways of combining words and images, from word specific (the pictures simply illustrate what the captions might say) to interdependent where only together do the words and pictures actually convey the message

of a scene. Still, we'll admit that the possibilities are virtually unlimited.

6. There are two main ways in which words and images work dynamically in comics: syntagmatic way and paradigmatic one. In a syntagmatic relationship both the word and the image support and complete each other, and the rules of the discourse (narration) are clear to the reader. This syntagmatic relationships can exist even when two separate narrational chains are combined, as often happens in *Watchmen*. A paradigmatic relationship requires co-operation of the word and the image that highlights the system in which it appears; the word and the image are contrasted and through the associations linked to this union, they create a meaning independent from the narrational chronology; this means that a picture or a panel can act as a metaphorical substitute to the events taking place in the narrative.

The scientific originality and the theoretical importance of our research are presented through the completely original approach on the analysis of visual narration which is neither theatrical nor cinematic, so as graphic novel is a completely different media with its own unique nature, structure and mechanics.

The practical importance of our research is that the thesis may be used as the informational source to study contemporary Psychology, World Literature or Cinema Art (as the most important extralingual narration appears now in different spheres of our life), to write research papers on narratology, to provide writers and the scriptwriters with substantial devices for their researches, and to propose scientific methods developed in our research which may have their external further usage in Psycholinguistic and Literary Studies.

Literature

Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінг-*

© Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

- вистика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. New York : Cornell University Press. 98 p.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. J. E. Lewin (Trans.). New York : Cornell University Press. 136 p.
- Joyce, J. (1999). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. URL : <https://www.sparknotes.com/lit/portraitartist/>.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York : HarperCollins. 220 p.
- Moore, A., & Gibbons, D. (1987). *Watchmen*. London : Titan Books (DC Comics). 108 p.
- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. E. (2016). Psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse. *Психологія: реальність і перспективи: Зб. наук. праць*. Рівне : РДГУ. Вип. 7. С. 146–149.
- Honcharuk, N., & Onufrieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. URL : <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.

References

- Honcharuck, N., & Onufrieva, L. (2018). Psykolohichnyi analiz rivniv pobudovy komunikativnykh dii [Psychological analysis of levels of communicative actions' constructing]. *Psikholinhvistyka. Psikholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 24 (1), 97–117. DOI 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117 [in Ukrainian].
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. New York : Cornell University Press.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method*. J. E. Lewin (Trans.). New York : Cornell University Press.
- Joyce, J. (1999). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Retrieved from <https://www.sparknotes.com/lit/portraitartist/>.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York : HarperCollins.
- Moore, A., & Gibbons, D. (1987). *Watchmen*. London : Titan Books (DC Comics).
- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. E. (2016). Psycholinguistic characteristics of visual narrative discourse. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: reality and perspectives: Collection of research papers*, 7, 146–149. Rivne : RDGU.

Honcharuk, N., & Onufriieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. Retrieved from <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.

Івашкевич Ернест, Комарніцька Людмила. Психологічні аспекти коміксу як паралітературного жанру

АНОТАЦІЯ

Мета статті – визначити основні наратологічні засоби та механізми, експліковані Аланом Муром і Дейвом Гіббонсом і представлені в романі «Нічні охоронці», що може допомогти нам з'ясувати психологічні аспекти коміксів як паралітературного жанру.

У роботі використано загальнонаукові **методи дослідження**, такі як методи індукції, дедукції, аналізу та синтезу, методи порівняння й опису, метод обґрунтування тощо.

Результати дослідження. У дослідженні показано, що психологічною особливістю коміксів є те, що у них не існує оповіді від автора, як це, зазвичай, прийнято у традиційній літературі, немає діяльності, що актуалізує особистість. Психологічний вплив у коміксах належить фокалізаторам та оповідачам, які візуально зображені на картинках і є невід'ємною частиною оповіді графічного роману. Доведено, що завдяки візуальній презентації матеріалу великою мірою відбувається розуміння оповіді, яке розпочинається вже у момент сприймання читачем візуальних зображень, у випадках, коли не відбувається безпосередньо фокалізації, а зображення просто ілюструють певні дії або діяльність із сучасної зовнішньої точки зору. Читач ніби «втягується» в історію, і лише після суттєвого «розриву» процесу сприймання особистістю візуального матеріалу та структури розповіді читач укорте усвідомлює структуру цієї оповіді, завдяки чому досягається її розуміння. Останнє, як правило, набуває структури дискурсивного розуміння, що значною мірою актуалізується завдяки досить різним механізмам інтерпретації графічного роману.

Висновок. За результатами дослідження виокремлено психологічні аспекти коміксів як паралітературних жанрів. Зазначено, що візуальне значення коміксу як паралітературного жанру вербалізується та нара-

тивізується через мову. Комікси поєднані «мовою», що орієнтується на візуальний досвід особистості, спільний як для автора твору, так і для читача. Формат коміксу являє собою фотографію як слів, так і зображень, а тому читачеві слід виявити як візуальні, так і словесні навички інтерпретації. У розумінні графічного роману психологічні механізми мистецтва (наприклад, перспектива, симетрія, малюнки загалом) і психолінгвістичні механізми розуміння тексту (наприклад, граматики, сюжет, синтаксис) «накладаються» один на одного.

Автори коміксів ніби наголошують на унікальній здатності здібностей читача, яких вимагає побудова візуального матеріалу, його поєднання із словесним тощо, а ремікс слова й образу стає більшою мірою центральним у сучасних дослідженнях коміксів. Останні розглядаються як мова, навіть якщо граматики цієї мови далеко не наповнюються граматичними правилами писемної мови.

Графічний роман із психологічної точки зору розглядається як основний компонент цілісних оповідань у картинках, а його дія традиційно відбувається послідовно. Ці переходи можуть бути тимчасовими, що включають чіткий перехід і, як правило, сюжет твору залишається відкритим. Перехід від однієї частини твору до іншої також може характеризуватися просторовими особливостями сприйняття роману, що відбувається внаслідок руху сприймання особистості від предмета до предмета, від одного суб'єкта до іншого, і, при цьому, фіксується в парадигмі однієї сцени або ідеї. У сприйманні та розумінні графічних романів важливою є максимальний ступінь залучення читача, інакше переходи від однієї сцени або ідеї до іншої нівелюються, що призведе до втрати розуміння сенсу загалом. Такий перехід є вельми суттєвим, проте достатньою мірою вагомим, адже дозволяє письменнику свідомо випустити з тексту окремі драматичні дії, тим самим значно посилюючи рівень текстової інтенції.

Також наголошено на психологічному змісті впливу на читача різних способів поєднань слів, візуальних зображень, символів тощо, починаючи від конкретних, окремих слів (малюнки лише ілюструють те, про що свідчать підписи) до взаємозалежних, поєднаних між собою в смислово-му плані фраз, коли, насамперед, слова й малюнки насправді передають змістовий і смисловий плани сценічного зображення подій.

Ключові слова: комікси, психологічні аспекти, паралітературні жанри, поєднання слів і образів, тимчасові переходи, віртуально нелімітовані

можливості, сценічні зображення, зміна одного предмета на інший, візуальні інтерпретативні навички, вербальні інтерпретативні навички.

Ивашкевич Эрнест, Комарницкая Людмила. Психологические аспекты комикса как паралитературного жанра

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – определить основные нарратологические средства и механизмы, эксплицированные Аланом Муром и Дэйвом Гиббонсом в романе «Ночные охранники», что должно было фасилитировать определение нами психологических аспектов комиксов как паралитературного жанра.

В работе использованы основные научные **методы исследования**, такие как методы индукции, дедукции, анализа и синтеза, методы сравнения и описания, метод обоснования.

Результаты исследования. В исследовании показано, что психологической особенностью комиксов является то, что в их содержании не существует повествования от автора, как это обычно принято в традиционной литературе, поэтому не актуализируется ни личность, описанная в произведении, ни ее деятельность. Психологическое воздействие в комиксах принадлежит фокализаторам и рассказчикам, которые визуально изображены на картинках. Последние являются неотъемлемой частью повествования графического романа. Доказано, что благодаря визуальной презентации материала во многом происходит понимание повествования читателем, которое начинается уже в момент восприятия им визуальных изображений, когда непосредственно не актуализируется процесс фокализации, а изображения просто иллюстрируют определенные действия или деятельность, исходя из чисто внешних моментов. Читатель как бы «втягивается» в историю, и только после существенного «разрыва» процесса восприятия личностью визуального материала и структуры повествования читатель осознает структуру данного рассказа, благодаря чему достигается его понимание. Последнее, как правило, принимает структуру дискурсивного понимания, которое во многом актуализируется благодаря весьма различным механизмам интерпретации графического романа.

Вывод. Исходя из результатов исследования, были выделены психологические аспекты комиксов как паралитературного жанра. Отме-

© Ivashkevych Ernest, Komarnitska Liudmyla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

чено, что визуальное значение комикса как паралитературного жанра вербализируется и наротивизируется благодаря лингвистическим средствам. Комиксы объединены «языком», который во многом ориентируется на визуальный опыт личности, приемлемый как для автора произведения, так и для читателя. Формат комикса представляет собой своеобразное фотографическое эксплицирование как слов, так и изображений, поэтому читателю следует проявить как визуальные, так и словесные навыки интерпретации. В понимании графического романа психологические механизмы искусства (например, перспектива, симметрия, рисунки) и психолингвистические механизмы понимания текста (например, грамматика, сюжет, синтаксис) «накладываются» друг на друга.

Показано, что авторы комиксов как будто подчеркивают уникальные способности читателя, которые требуют определенное построение визуального материала, его сочетание со словесным, а ремикс слова и образа становится в большей степени централизованным в современных исследованиях комиксов. Последние рассматриваются как лингвистические средства, даже если грамматика этого языка далеко не наполняется грамматическими правилами письменной речи.

Доказано, что графический роман с психологической точки зрения рассматривается как основной компонент целостных рассказов в картинках, а его действие традиционно проходит последовательно. Эти переходы могут быть временными, включающими четкий переход от одних фреймов к другим, и, как правило, сюжет остается открытым. Переход от одной части произведения к другой также может характеризоваться пространственными особенностями восприятия романа, что происходит вследствие движения восприятия личности от предмета к предмету, от одного субъекта к другому, и, при этом, фиксируется в парадигме одной сцены или идеи. В восприятии и понимании графических романов важной является максимальная степень привлечения читателя, иначе переходы от одной сцены или идеи к другой нивелируются, что может привести к потере понимания смысла в целом. Такие переходы являются весьма существенными, однако в достаточной степени важными, поскольку позволяют писателю сознательно выпускать из текста отдельные драматические действия, тем самым значительно усиливая уровень текстовой интенции.

Также подчеркнута психологическое содержание различных способов воздействия на читателя сочетаний слов, визуальных изображений

и символов, начиная от конкретных, отдельных слов (рисунки лишь иллюстрируют то, о чем свидетельствуют подписи) и заканчивая взаимосвязанными, объединенными между собой в смысловом отношении фразами, когда, прежде всего, слова и рисунки на самом деле передают содержательный и смысловой планы сценического изображения событий.

Ключевые слова: комиксы, психологические аспекты, паралитературные жанры, сочетания слов и образов, временные переходы, виртуально нелимитированные возможности, сценические изображения, изменение одного предмета на другой, визуальные интерпретативные навыки, вербальные интерпретативные навыки.

Original manuscript received April 13, 2020

Revised manuscript accepted May 21, 2020

Personal Meanings in Expressions of Preschool Children

Особистісні смисли у висловлюваннях дітей дошкільного віку

Tetiana Kyrychenko

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Pereiaslav (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6845-0628>

E-mail: glushenko13@ukr.net

Тетяна Кириченко

Кандидат психологічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав (Україна)

ABSTRACT

Using the **methods** of comparing, generalizing the results of the analysis of scientific principles the attempt to distinguish some procedural and substantive characteristics of personal meaning in the expressions of preschoolers was made in order to determine the integration perspectives for optimizing the personal development of a child, that became **the purpose of the article**.

The scientific and categorical analysis of the understanding the concept of personal meaning and the factors influencing its formation has been made. The interconnection and interdependence of personal meaning in the speech activity of preschool children is shown.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kyrychenko Tetiana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kyrychenko Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.131-151>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

According to the results of the study, it is pointed out that individual personality traits are manifested in the speech expression as a product of speech activity in the following characteristics: 1) proper linguistic (linguistic, speech and semantic); 2) psychological (motivational, cognitive, emotional, productive and resultative). From the point of view of modern psycholinguistics, the peculiarities of the personal meaning in the preschoolers' expressions are considered as a multidimensional process, in which the structures of individual experience, characterized by the subjective content, are determinative. It is stated that the utterance is a kind of speech and it refers to stories with the sequence of events. It is noted that a child of preschool age acquires personality-based meaning by cognizing or experiencing various information, life situations, set of circumstances of social interpersonal interaction.

On the basis of the theoretical analysis it is proved that actualization of the personality-based meaning in the utterances of preschool children is conditioned by: a) interaction; b) dialogic speech; c) intentional organization of expression and its implication. On the basis of them it is possible to determine the conditions of formation of personal meanings in preschool childhood and the specificity of their expression by preschoolers in speech stories. The expediency of using an interactive approach in interpreting preschool students' oral stories in situations of everyday life in interpersonal speech communication is proved.

*It is **concluded** that manifestations of personality-based meaning in children utterances are the major marker of interpersonal speech communication, which is considered as a semantic interaction of its subjects. It provides the presence of such speech abilities as speaking and listening, the functional unit of which is the utterance related with lexical-semantic meanings of the word.*

Key words: *speech activity, linguistic personality, dialogic speech, interpersonal speech communication, meaning, story.*

Вступ

Однією з найголовніших складових становлення дитячої особистості є її мовленнєвий розвиток. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу визначає сформованість у нього комунікативної компетенції, яка є однією з провідних базисних характеристик особистості. Це зумовлює розробку нових підходів до розуміння онтогенезу

мовлення. Нині надзвичайно актуальним убачається особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання дітей у дошкільній освіті, який ґрунтується на гармонійному розвитку дитини, розкритті її цінностей, розвитку творчих здібностей та індивідуальності. Результатом цього важливого і водночас складного процесу є набуття дитиною особистісного смислу про себе в ситуаціях об'єктивної реальності, що визначають її життєдіяльність і спрямовують психічний розвиток. Будь-яка інформація, отримана з оточуючого світу, впливає на розвиток особистості дитини тільки тоді, коли вона засвоєна на рівні особистісного смислу.

Проблема особистісного смислу в онтогенезі мовлення людини – одна з найбільш фундаментальних у психології мовлення і психолінгвістиці. Особлива увага дослідників (Виготський, 2001; Леонтьєв, 1983, 2003; Шанхарович, 1999) сконцентрована на вивченні смислового сприйняття мовленнєвого висловлювання, а також його породженні й розумінні. Характеристика усних мовленнєвих висловлювань дітей дошкільного віку з точки зору їх повноти, грамотності, зв'язності, логічності, виразності розглядається у працях Л. О. Калмикової (Калмикова, 2016), К. Ф. Седова (Седов, 2004), Т. М. Ушакової (Ушакова, 2008).

У дослідженнях мовленнєвого онтогенезу перспектива наукових розвідок в означеному напрямі пов'язана з усвідомленням того, що усні висловлювання дитини не можуть бути зрозумілими й осмисленими без приналежності до оточуючої дійсності, різних життєвих ситуацій, міжособистісної комунікативно-мовленнєвої взаємодії (Юрьєва, 2013; Фрайберга, 2011; Applebee, 1978; Tomasello, 2008; Bruner, 2004).

Незважаючи на існуючі дослідження у цій галузі, проблема визначення проявів особистісних смислів у мовленнєвих висловлюваннях дітей дошкільного віку залишається до цього часу недостатньо вивченою.

З огляду на вищезазначене, мета статті полягає в обґрунтуванні виокремлених автором процесуальних і зміс-

товних характеристик особистісного смислу у висловлюваннях дошкільників задля означення інтеграційних перспектив оптимізації особистісного розвитку дитини.

Завдання статті

1. Розкрити поняття «особистісний смисл» у системі наукових знань.

2. Проаналізувати закономірності формування особистісного смислу дошкільників та особливості їх прояву в мовленнєвих висловлюваннях.

3. Визначити концептуальні змістовні характеристики особистісного смислу в дитячому мовленні у процесі міжособистісної мовленнєво-комунікативної взаємодії.

Методи та методики дослідження

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань у процесі написання статті було використано такі методи: ретроспективний аналіз психологічної й психолінгвістичної літератури, узагальнення результатів аналізу наукових положень, синтез, співставлення і порівняння визначених підходів щодо розуміння особистісного смислу в мовленнєвій діяльності дошкільників за їх істотними ознаками, висновування.

Результати та дискусії

Вивчення наукової літератури надає підстави стверджувати, що особистісний смисл як концептуальна міждисциплінарна категорія виступає предметом аналізу в роботах психологів Л. С. Виготського (Виготський, 2001), О. М. Леонтьєва (Леонтьев, 1983), Д. О. Леонтьєва (Леонтьев, 2004), О. Ю. Артем'євої (Артемьева, 1999), а також у роботах філософів Г. П. Щедровицького (Щедровицкий, 1995) і М. М. Бахтіна (Бахтин, 2003). Результати теоретичного аналізу означеної проблеми у наукових джерелах свідчать про

© Kyrychenko Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.131-151>

такі основні підходи до розуміння категорії «особистісний смисл»:

1. Особистісний смисл аргументується у вітчизняній психології в контексті взаємозв'язку з поняттям «значення». Ще Л. С. Виготський пов'язував розвиток осмисленого сприймання зі значенням слова. Згідно з поглядами видатного психолога, важливою умовою розвитку особистісного смислу є набуття дітьми спроможності розуміння усного висловлювання шляхом оволодіння системою мовних значень, що «стоять» за одиницями мови, зокрема словом. Він зазначав, що смисл слова ніколи не буває повним, а визначається розумінням реальності та внутрішнім світом особистості. Крім того, розуміння мовлення потребує розуміння його мотивів, того, з якою метою висловлювалася думка (Виготський, 2001).

2. Розгляд особистісного смислу як складового компонента свідомості, де інтегровано такі поняття: а) чуттєві образи; б) значення; в) особистісний смисл; представлений у межах діяльнісного підходу О. М. Леонтьєвим (Леонтьєв, 1983). Особлива функція чуттєвих образів полягає в тому, що вони надають відчуття реальності свідомій картині світу суб'єкта. Завдяки чуттєвим образам суб'єкт усвідомлює, що існує об'єктивний світ поза межами людської свідомості – як об'єктивне поле й об'єкт його діяльності. Значення, згідно з О. М. Леонтьєвим, – це система об'єктивних зв'язків, відношень, взаємодій, що відображається і фіксується у слові, завдяки чому набуває стійкості. Воно (значення) виступає в єдності з особистісним смислом як переживання суб'єктивної значущості предмета, діяльності чи події. *Особистісний смисл* учений визначає як індивідуалізоване відображення справжнього ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність й усвідомлюється як «*значення для мене*».

3. Розмежування значення й особистісного смислу міститься в дослідженнях суб'єктивної семантики. Зокрема,

© Kyrychenko Tetiana

О. Ю. Артем'єва (Артемьева, 1999) зробила спробу визначити схожість і відмінність цих категорій, що дає підстави для диференціації логічного й психологічного їх структурування. Так, дослідницею зазначено, що особливості їх психологічного розмежування ґрунтуються на різних підходах конструювання психологічного значення, які варіюють від індивіда до індивіда внаслідок різного змісту їх концептуальних систем. О. Ю. Артем'єва звертає увагу на «конфлікт особистісних смислів», зазначаючи, якщо конфлікту немає, то особистісний смисл підтверджується, але не відбувається його трансформація.

4. Виокремлення трьох головних аспектів особистісного смислу міститься у роботі Д. О. Леонтьєва (Леонтьев, 2003) «Психологія смислу. Природа, будова і динаміка смислової реальності», а саме: 1) генетичного; 2) функціонального; 3) структурного. Із точки зору науковця, в генетичному аспекті смисл породжується мотивом. У функціональному аспекті смисл виконує роль «мотиваційно-смислового орієнтування», а в структурному аспекті смисли похідні від реальних життєвих відносин. При цьому підкреслено, що структурний аспект включає в себе уявлення про місце особистісного смислу в структурі діяльності й свідомості суб'єкта. Згідно з уявленнями автора, це є сполучною ланкою між свідомістю і діяльністю, крім того, щодо діяльності смисл виступає її *продуктом*, тоді як у контексті аналізу свідомості смисл постає суттєвим її *концептом*. У зв'язку з цим *смисл*, наголошує вчений, характеризує не діяльність, а *особистість*, як систему *особистісних смислів*. Д. О. Леонтьєв виокремлює такі смислові структури: особистісний смисл, смислова установка, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт тощо. Суттєво значущим є те, що до структури особистості вчений не відносить особистісний смисл, смислову установку та мотив, оскільки вони можуть змінюватися всупереч смисловим конструктам, смисловим диспозиціям і цінностям, які мають «наддіяльнісний» характер

© Kyrychenko Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.131-151-151>

(Леонтьєв, 2003: 129). Учений підкреслює нетотожність особистісного й життєвого смислу, характеризуючи життєвий смисл як об'єктивну характеристику відношення об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єкта, а особистісний смисл – як форму суб'єктивного відображення цього відношення у свідомості суб'єкта, у його образі світу (Леонтьєв, 2003: 168).

5. Положення щодо розуміння особистісного смислу з точки зору філософії. Так, зокрема Г. П. Щедровицьким смисл визначається як співвідношення і зв'язок усіх явищ, які дотичні до ситуації та розкривають його соціальні й особистісні форми. Зазначається, що соціальна сутність смислових взаємозв'язків може мати конкретні чи аморфні форми. З іншого боку, соціальні й особистісні форми смислу можуть залишатися інваріантними, незважаючи на їх аморфність. На думку філософа, цей факт визначає процес індивідуального оволодіння діяльністю, де *соціальний смисл* набуває *особистісного смислу*. Процес трансляції соціальних смислів, згідно з точкою зору науковця, відбувається як інтеріоризація індивідом тих еталонів дій, що забезпечують індивіду цілісну діяльність. При цьому смислове наповнення еталонів може залишатися на другому плані, тому рівень засвоєння соціальних смислових структур залежить від ступеня їх конкретності, а також від здібностей індивіда, авторитетності їх репрезентації, актуальності ситуації, ідентичності та ціннісних орієнтацій індивіда (Щедровицький, 1995).

6. Особистісний смисл у трактуванні М. М. Бахтіна (Бахтін, 2003) означає, що у процесі діяльності формується особистісний смисл, який учений назвав «емоційно-вольовий тон». На його думку, в індивіда виникає *особистісне ставлення* до власної діяльності, мети, засобів, стимулів і перепон. Важливим показником знання про смислові взаємозв'язки між елементами діяльності, що «задає особливу дійсність діяльності», науковець вважає досвід індивіда,

© Kyrychenko Tetiana

набутий шляхом виховання й навчання. Оскільки у своїх уподобаннях під час осмислення необхідних дій та операцій людина об'єктивно обмежена досвідом, то її діяльність відображає *соціальні еталони* разом з особистісними смисловими взаємозв'язками (Бахтін, 2003).

Отже, системне узагальнення уявлень науковців щодо сутності особистісного смислу свідчить, що на сьогодні не виявлено загального підходу як до визначення змістовних характеристик особистісного смислу, так і до його складових концептів, що є проблемою при аналізі особливостей прояву особистісного смислу в мовленнєвих висловлюваннях дітей дошкільного віку. Відтак, набуває особливої значущості віднайдення такої описової одиниці, яка могла б виявити природу особистісного смислу в онтогенезі дитячого мовлення. З огляду на вищезазначене, такою описовою одиницею в контексті порушеної у цій статті теми може виступати концепт суб'єкта комунікативно-мовленнєвої діяльності, який існує в ментальному просторі людини не у вигляді чітких понять, а як система уявлень, знань, асоціацій, переживань, що супроводжують слово. Згідно з положеннями Ю. С. Степанова (Степанов, 1985), концепти не лише мисляться, вони переживаються як предмет бажань, емоцій, симпатій, антипатій, а інколи й зіткнень. Будь-який концепт є поєднанням позалінгвальних компонентів, які породжуються смисловими утвореннями суб'єкта, та способу вербального вираження цих утворень.

За таких умов процес концептуалізації розглядається як породження нових понять у категоризації й систематизації дійсності та породження нових смислів, що дає змогу визначити в нашому дослідженні основну траєкторію особистісних смислів у мовленнєвих висловлюваннях дошкільників. Висловлювання виступає як одиниця реального мовленнєтворення і мовленнєсприймання, співвіднесена із ситуацією й певним значеннєвим контекстом. Із точки зору психолінгвістичного підходу прояви особистісного смислу

у висловлюваннях (розповідях) дошкільників визначаються дослідниками як багатовимірний процес міжособистісної комунікативної взаємодії. Так, К. Ф. Сєдов (Сєдов, 2004), І. Фрайберга (Фрайберга, 2011), О. М. Шахнарович (Шахнарович, 1999) виокремлюють у висловлюваннях дітей дошкільного віку не тільки власне мовні засоби і механізми, але й когнітивні механізми, структури індивідуального досвіду, що характеризуються суб'єктивним змістом.

Своєю чергою, згідно з поглядами О. М. Шахнаровича, зміст розповіді дошкільників постає у вигляді єдиного продукту мовленнєвої діяльності, де пізнавальний досвід мовця, зміст його когнітивних структур актуалізуються за допомогою дії специфічної функціональної системи структурних компонентів мовної здатності. Саме у висловлюванні ця взаємодія знаходить найповніше вираження, забезпечуючи цілісність змістовної структури тексту й одночасно аналітичну розчленованість, що стоїть за текстом реальності (Шахнарович, 1999).

Здатність до продукування усних висловлювань (текстів) психолінгвісти відносять до періоду старшого дошкільного дитинства і пов'язують із дітьми 5–6 років. Саме в цей період у мовленнєвій діяльності дошкільника висловлювання починає складатися і оформлятися як особлива дискурсивна форма. Як зазначає К. Ф. Сєдов, на перший план усе чіткіше виступає не формування мовної структури, а *розвиток особистості* в її комунікативній компетенції. Саме висловлювання (текст), як результат і продукт комунікативно-мовленнєвої діяльності, стає центральним об'єктом і метою розвитку мовної особистості після досягнення нею шестирічного віку (Сєдов, 2004).

Мовна особистість, за Ю. М. Карауловим (Караулов, 1987), характеризується через здатність до породження текстів. Саме текст стає центральним об'єктом і метою розвитку мовної особистості. Упродовж дошкільного періоду розвиток мовної особистості відбувається під впливом подолан-

ня ситуативності, що й обумовлює особливості створення і сприйняття нею мовленнєвих висловлювань (текстів). Тому засвоєння мови постає одночасно процесом соціалізації дитини та засобом розвитку її як мовної особистості, здатної до різноманітних смислових утворень.

Із вищевикладеного можна зробити висновок, що дитина набуває особистісного смислу, пізнаючи чи переживаючи різноманітну інформацію, життєві ситуації, сукупність обставин, роздуми про пережите. Надзвичайно важливою умовою розвитку мовної особистості є набуття дітьми спроможності розуміння усного висловлювання через утворення особистісного смислу, що передбачає проникнення в підтекст з опорою на виражальні засоби мови. Окреслені підходи звертають до аналізу інтерпретації особистісного смислу в розповідях дітей дошкільного віку. Інтерпретація особистісних смислів у мовленнєвих висловлюваннях створює наративи, які, своєю чергою, дають змогу фіксувати особистісний смисл дитини в семантичних одиницях мовлення.

Слід зазначити, що до недавнього часу вивчення наративу в дошкільному віці не набуло поширення, позаяк текстова складова дискурсивної компетенції в дошкільному дитинстві не настільки очевидна. Здатність до продукування текстів у психолінгвістиці розвитку найчастіше відносять до періоду шкільного віку, де структура розповіді набуває цілісності, смислової та композиційної завершеності. Натомість у зарубіжних дослідженнях актуалізуються питання вивчення наративу в дитячому мовленні. Особливої уваги заслуговує дослідження А. Епплбі (Applebee, 1978) щодо розуміння того, як діти розповідають історії, які мовні засоби включені у цей процес, які психолінгвістичні чинники діють і організують історії дітей. Науковець зазначає, що, незалежно від мови, віку, культури, людина діє через систематичне створення і відтворення репрезентацій власного досвіду. Ця система репрезентацій забезпечує її інтерпретацію навколишнього світу, одночасно відображаючи структуру

© Kyrychenko Tetiana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.131-151->

цію минулого досвіду, систему передбачення або очікування майбутнього (Applebee 1978: 3). У центрі уваги автора такі, на перший погляд, звичайні й прості питання, як формальні характеристики дитячих історій, їх організація і складність, дають змогу виявити особливості та принципи, що лежать в основі мовленнєвої розповіді (Applebee, 1978: 36).

І. Фрейберга (Фрайберга, 2011), досліджуючи питання формування особистісного смислу літературного твору в дошкільному віці, зазначає, що отриманий у процесі освоєння літературного тексту особистісний смисл виражається в розповідях дитини, коли вона: 1) виокремлює найбільш значущі властивості й дії літературного героя; 2) висловлює свою оцінку вчинків персонажів оповідань або дає свої пояснення; 3) включає в розповідь окремі події з літературного твору або ж повторює фрази художнього героя й таким чином розкриває їх значення для себе; 4) інтегрує в тексті образи і події з інших літературних творів, створюючи новий сюжет (Фрайберга, 2011: 71).

Отже, окреслені чинники ще раз підтверджують припущення, що особистісний смисл проявляється в тому, що може висловлюватися дітьми в різних смислових образах, символах і взаємозв'язках інформації.

Схожа думка й у Л. О. Калмикової, яка емпірично вивчила стан розвитку мовлення п'ятирічних дітей і дійшла висновку про те, що розгорнуті висловлювання дітей розвиваються в цьому віці на основі спонтанної рефлексії та їх природних металінгвістичних здібностей за наявності мовленнєвого середовища з високим розвивальним потенціалом (Калмикова, 2016: 95). Разом із тим, зазначає вчена, у процесі сприймання висловлювання в дошкільників переважають семантичні операції, тобто за інформацією, що сприймається, дитина-слухач бачить і відтворює реальну ситуацію, відображену в мовних одиницях.

У дослідженнях Ю. М. Юр'євої підкреслюється, що висловлювання постає як один з основних компонентів соці-

альної взаємодії дитини дошкільного віку й безпосередньо пов'язане з комунікативною функцією мови як специфічного, унікального інструмента, що дає змогу дитині обмінюватися своїм досвідом, знаннями, емоціями, цінностями з іншими людьми (Юрєва, 2013).

Із вищевикладеного стає зрозуміло, що у висловлюванні дитиною-мовцем своєрідним чином реалізується особлива внутрішня потреба розуміння прихованих мотивів, намірів іншим комунікатором, осмислено сприймаючи інформацію. Так, М. Томаселло (Tomasello, 2008) зазначає, що мотив або бажання індивіда поділитися «своїм світом» (відчуттями, поглядами) є способом інформування. Подібне прагнення індивіда поділитися з іншими своєю інформацією, враженнями про події дозволяє мовцю знайти і розширити «щось спільне», що об'єднує його з іншими, влитися в групу і бути прийнятим нею. З іншого боку, за допомогою висловлювання відбувається осмислення індивідом простих і складніших фрагментів його досвіду, в яких представлені процеси виокремлення й оцінки різних подій, а також розкриваються внутрішні причини його поведінки і дій (Bruner, 2004).

Однією з умов, що впливає на формування особистісного смислу дитини, є діалогічне мовлення між дитиною і дорослим, дитиною і дитиною. Проблема діалогу – центральна в психолінгвістичних дослідженнях. Так, Т. М. Ушакова вважає одним із найпріоритетніших напрямків описання інтенціонального підтексту міжособистісної комунікативної взаємодії, що визначається значенням інтенцій у мовленні та мовленнєвому спілкуванні. Іntenції утворюють основу й глибинний психологічний зміст мовлення, яке безпосередньо пов'язане з цілями діяльності й баченням світу суб'єктом, його бажаннями, потребами, установками (Ушакова, 2008).

Відтак, згідно з сучасними уявленнями науковців, висловлювання не обмежується вираженням судження. За І. О. Зачесовою, основу і його психологічний зміст утворю-

ють інтенції (наміри). Дослідження інтенціональної організації висловлювання показали, що вираження і розпізнавання інтенцій є важливою складовою мовленнєвої міжособистісної взаємодії. Передача інтенцій є необхідною основою взаєморозуміння, координації дій, досягнення мети мовців. Від характеру інтенцій залежить смисл сказаного, розуміння у процесі діалогу. Крім того, важливу роль у формуванні особистості дитини відіграє розуміння дорослими внутрішнього світу дитини, суб'єктивної спрямованості її свідомості, вираженої в інтенціональному підтексті діалогу. Ідентичність «Я» формується при зустрічі різних думок. Діти залучаються іншими в діалоги. Вербальна взаємодія з іншими поступово стає спілкуванням із собою і для себе (егоцентричне мовлення) (Зачесова, 2007). Отже, формування смислів у внутрішньому мовленні комунікантів-слухачів (реципієнтів) на підставі сприйнятої інформації засвідчує не тільки її контекстне розуміння, а й розуміння глибинних мовленнєвих інтенцій і прихованих мотивів, які спричиняють перебіг процесу говоріння мовця.

Концепція діалогу М. М. Бахтіна, яку збагачує погляд В. Біблера, робить акцент на ідеї про полярні стани «Я – Ти» і «Я – Воно». Стан «Я – Ти» розуміється як первинне буттєве настановлення природного зв'язку, а «Я – Воно» як настановлення природної окремішності. Здорове існування людини являє собою циклічне чергування цих протилежних станів буття (Біблер, 1991). Т. А. Флоренська наголошує, що життя людини – це діалог між «наївним Я» та «духовним Я» і трактує діалог як вищий духовно-особистісний рівень людського спілкування (Флоренська, 2001).

Петті Дж. Дженкінс у книзі «Виховання духовності у дітей» зазначає, що кожен закон фізики має своє відображення у світі інтелектуальному й у світі духовному. Навчаючись поводитися з духовними законами так само, як і з фізичними законами, діти опановують спокій, упевненість,

радість – ті якості, які допоможуть згодом здолати всі життєві перешкоди (Дженкінс, 2004: 11). Автор наголошує, що ми користуємося при викладі думок словами, але слова – це всього лише ярлики. Наша мова прагне дати визначення тому, що, насправді, невизначене й безмежне. Якщо дорослі даватимуть імпульс думкам дітей, допомагаючи їм сприймати високі істини, то мета буде досягнута. Дитина повинна просуватися до вищого рівня організації духу за допомогою конкретних речей (Дженкінс, 2004: 12). Автор зазначає, що переконання й вірування знаходяться у підсвідомості, що цілком складається з емоцій, страхів, сумнівів, згадок, а також думок і оцінок інших людей, які ми приймаємо як свої власні. Наша підсвідомість з однаковою легкістю сприймає як негативні, так і позитивні думки, поступово утворюючи те, що сприймається нами як істина. Саме туди, у підсвідомість, направлені наші установки. Вони допоможуть протидіяти тому негативу, який ми виробили самі в собі або за допомогою інших. Майже все, що ми б хотіли в собі змінити, може бути змінено за рахунок позитивних установок. Це – не що інше, як визнання вищої сутності в собі. Цим підтверджується, що вона, дитина, визнає присутність духу в самій собі (Дженкінс, 2004: 21).

Виокремлені й номіновані вище підходи дають змогу констатувати, що найважливішу роль у діалозі відіграє людська мова. Відомо, що особистість формується і проявляється у діяльності, в тому числі мовленнєвій, яка визначається єдністю двох сторін – зовнішньої, що реалізує саму діяльність, і внутрішньої, що здійснює її організацію, планування і програмування. Вивчення проявів особистості дитини в мовленнєвій діяльності – це і є шлях до розуміння її смислів.

Висновки

На основі аналізу наукових джерел із проблем природи смислу й смислоутворення доведено, що особистісний смисл репрезентує уявлений образ сутності (змісту) будь-якої по-

дії, явища, що є життєво значущим і результативним для особистості у зв'язку з необхідністю задоволення її інтересів і потреб. Відповідно, смислова сфера особистості – це особливим чином організована сукупність смислових утворень, структур, зв'язків між ними, що забезпечує смислову регуляцію цілісності життєдіяльності людини в усіх її аспектах (Д. О. Леонт'єв).

Показано, що поняття особистісного смислу у висловлюваннях (розповідях) дошкільників визначаються дослідниками, як: 1) багатовимірний процес міжособистісної комунікативної взаємодії; 2) продукт мовленнєвої діяльності; 3) мовно-мовленнєва компетенція дітей дошкільного віку. Отже, за поняттям особистісного смислу криється не конкретна психологічна структура, а складна й багатогранна смислова реальність, яка набуває різних форм і визначається в певних психологічних концептах.

Особистісний смисл проявляється в тому, що може висловлюватися дітьми дошкільного віку в різних смислових образах, символах і взаємозв'язках інформації. Він характеризує взаємозв'язки цілісної мовленнєвої діяльності й постає своєрідним інтегратором усіх функціональних складових дитячого мовлення. Це складний процес набуття дитиною особливих відношень із предметним і соціальним світом у формі комунікації, операцій і здібностей, нових здатностей сприймання та розуміння мовних значень, становлення її як суб'єкта комунікативної взаємодії.

Особистісний смисл у дитячому мовленні є основним маркером міжособистісної мовленнєвої комунікації, яка розглядається нами як смислова взаємодія її суб'єктів, що передбачає наявність таких мовленнєвих здатностей, як говоріння й аудіювання, функціональною одиницею яких є висловлювання, що нерозривно пов'язане з лексико-семантичними значеннями.

Перспективу подальших досліджень порушеної проблеми вбачаємо у визначенні критеріїв і параметрів вивчення

особливостей особистісних смислів дошкільників у повсякденних життєвих ситуаціях.

Література

- Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. Москва : Смысл, 1999. 352 с.
- Бахтин М. М. К философии поступка: собр. соч. в 7 т. Т. 1. Москва : Русские словари, 2003. С. 7–68.
- Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. Москва : Прогресс, 1991. 176 с.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 2001. 368 с.
- Дженкинс Пегги Дж. Воспитание духовности у детей. Москва : ООО Издательский дом «София», 2004. 224 с.
- Зачесова И. А. Интенциональная организация семейного бытового дискурса и взаимоотношения собеседников. Языковое сознание: парадигмы исследования. Москва – Калуга : Эйдос, 2007. С. 297–317.
- Калмикова Л. О. Про стан розвитку мовлення як діяльності у дітей п'яти років. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2016. Вип. 19 (1). С. 84–97.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 263 с.
- Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: собр. соч. в 2-х т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1983. 391 с.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 487 с.
- Седов К. Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции. Москва : Лабиринт, 2004. 317 с.
- Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Москва : Наука, 1985. 259 с.
- Ушакова Т. Н. Узловые проблемы раннего речезыкового развития ребенка. *Речь ребенка: проблемы и решения* / под ред. Т. Н. Ушаковой. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 13–19.
- Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе. Москва : ВЛАДОС, 2001. 208 с.
- Фрейберга И. Факторы формирования личностного смысла литературного произведения в дошкольном возрасте. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2011. Вип. 7. С. 72–79.
- Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолінгвістики. Москва : ИЯЗ РАН, 1999. 165 с.

- Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Изд-во «Школы культурной политики», 1995. 800 с.
- Юрѣва Н. М. Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени (по материалам эксперимента). *Очерки по синтаксису связной речи* / отв. ред. В. А. Виноградов. Москва : Ключ-С, 2013. С. 96–136.
- Applebee, A. N. (1978). The child's concept of story. Ages two to seventeen. Chicago – London. 97 p.
- Bruner, J. S. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71 (3), 691–710.
- Tomasello, M. (2008). Origins of human communication. Cambridge, London : MIT Press. 393 p.

References

- Artemieva, E. Yu. (1999). *Osnovy psikhologii subiekktivnoi semantiki [Fundamentals of the psychology of subjective semantics]*. Moskva : Smysl [in Russian].
- Bakhtin, M. M. (2003). *K filosofii postupka [To the philosophy of action]*. (Vols. 1–7). Moskva : Russkii slovari [in Russian].
- Bibler, V. S. (1991). *Mikhail Mikhailovich Bakhtin, ili Poetika i kultura [Mikhail Bakhtin or Poetics and culture]*. Moskva : Progress [in Russian].
- Vygotskii, L. S. (2001). *Myshlenie i rech [Thinking and speech]*. Moskva : Labirint [in Russian].
- Jenkins, Peggy J. (2004). *Vospitaniie dukhovnosti u detei [Education of spirituality in children]*. Moskva : OOO Izdatelskii dom «Sofia» [in Russian].
- Zachesova, I. A. (2007). Intentsionalnaia organizatsia semeinogo bytovogo diskursa i vzaimootnosheniia sobesednikov [Intentional organization of family household discourse and interlocutor relationships]. *Yazykovoie soznaniie: paradigm issledovaniia – Linguistic consciousness: research paradigms*. Moskva – Kaluga : Eidos [in Russian].
- Kalmykova, L. O. (2016). Pro stan rozvytku movlennia yak diialnosti u ditei piaty rokiv [About the state of speech development as an activity of five-year-old children]. *Psykhohinhvistyka. Psikholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 19 (1), 84–97 [in Ukrainian].
- Karaulov, Yu. N. (1987). *Russkii yazyk i yazykovaia lichnost [The Russian language and a linguistic identity]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Leontiev, A. N. (1983). *Izbrannyye psikhologicheskiie proizvedeniia [Selected psychological works]*. (Vols. 1–2). Moskva : Pedagogika [in Russian].

- Leontiev, D. A. (2003). *Psikhologiiia smysla. Priroda, stroieniie i dinamika smyslovoi realnosti* [The psychology of meaning. The nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moskva : Smysl [in Russian].
- Sedov, K. F. (2004). *Discurs i lichnost. Evoliutsiia kommunikativnoi kompetentsii* [Discourse and personality. The evolution of communicative competence]. Moskva : Labirint [in Russian].
- Stepanov, Yu. S. (1985). *V trekhmernom prostranstve yazyka* [In the three-dimensional space of the language]. Moskva : Nauka [in Russian].
- Ushakova, T. N. (2008). Uzlovyye problemy rannego recheiazkovogo razvitiia rebenka [Nodal problems of early speech development of a child]. *Rech rebenka: problemy i resheniia – Speech of the child: problems and solutions*. Moskva : Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [in Russian].
- Florenskaia, T. A. (2001). *Dialog v prakticheskoi psikhologii: nauka o duse* [Dialogue in practical psychology: the science of the soul]. Moskva : VLADOS [in Russian].
- Freiberger, I. (2011). Faktory formirovaniia lichnostnogo smysla literaturnogo proizvedeniia v doshkolnom vozraste [Factors in the formation of the personal meaning of a literary work in preschool age]. *Psikholingvistyka. Psikholingvistika. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 7, 72–79 [in Russian].
- Shakhnarovych, A. M. (1999). *Detskaia rech v zerkale psikholingvistiki* [Children's speech in the mirror of psycholinguistics]. Moskva : IYAZ RAN [in Russian].
- Shchedrovitskii, G. P. (1995). *Izbrannyye trudy* [Selected works]. Moskva : Izd-vo «Shkoly kulturnoi politiki» [in Russian].
- Yurieva, N. M. (2013). Mekhanizmy ontogeneza sviaznoi rechi: dinamicheskaiia tipologiiia ustnogo povestvovaniia na doshkolnoi stupeni (po materialam eksperimenta) [Mechanisms of ontogenesis of coherent speech: a dynamic typology of oral narration at the preschool level (based on experimental materials)]. *Ocherki po sintaksisu sviaznoi rechi – Essays on connected speech syntax*. V. A. Vinogradov (Ed.), (pp. 93–136). Moskva : Kliuch-S [in Russian].
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of a story. Ages two to seventeen*. Chicago – London.
- Bruner, J. S. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71 (3), 691–710.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, London : MIT Press.

Кириченко Тетяна. Особистісні смисли у висловлюваннях дітей дошкільного віку

АНОТАЦІЯ

Здійснено спробу **методами** співставлення, узагальнення результатів аналізу наукових положень виокремити деякі процесуальні та змістовні характеристики особистісного смислу у висловлюваннях дошкільників задля означення інтеграційних перспектив оптимізації особистісного розвитку дитини, що стало **метою статті**.

Проведено науково-категорійний аналіз розуміння поняття особистісного смислу та чинників, що впливають на його становлення. Показано взаємозв'язок і взаємообумовленість особистісного смислу в мовленнєвій діяльності дошкільників. За результатами дослідження вказано на те, що індивідуальні особливості особистості проявляються у мовленнєвому висловлюванні як продукт мовленнєвої діяльності у таких характеристиках: 1) власне лінгвістичних (мовно-мовленнєвих і змістовно-смыслових); 2) психологічних (мотиваційних, когнітивних, емоційних, продуктивно-результативних). Із точки зору сучасної психолінгвістики розглянуто особливості особистісного смислу у висловлюваннях дошкільників як багатовимірною процесу, в якому визначальними є структури індивідуального досвіду, що характеризуються суб'єктивним змістом. Зазначено, що висловлювання є різновидом мовлення й відноситься до розповідей, у яких висвітлюється послідовність подій. Констатовано, що дитина дошкільного віку набуває особистісного смислу, пізнаючи чи переживаючи різноманітну інформацію, життєві ситуації, сукупність обставин соціальної міжособистісної взаємодії.

На підставі теоретичного аналізу доведено, що актуалізація особистісного смислу у висловлюваннях дітей дошкільного віку обумовлюється: а) інтеракцією; б) діалогічним мовленням; в) інтенціональною організацією висловлювання і його підтексту; на основі яких можна визначити умови формування особистісних смислів у дошкільному дитинстві та специфіку їх вираження дошкільниками у мовленнєвих розповідях. Обґрунтовано доцільність застосування інтерактивного підходу в інтерпретації усних висловлювань дошкільників у ситуаціях повсякденного життя у міжособистісній мовленнєвій комунікації.

Зроблено **висновок**, що прояви особистісного смислу в дитячому мовленні є основним маркером міжособистісної мовленнєвої комунікації,

яка розглядається нами як смислова взаємодія її суб'єктів, що передбачає наявність таких мовленнєвих здатностей, як говоріння й аудіювання, функціональною одиницею яких є висловлювання, що нерозривно пов'язане з лексико-семантичними значеннями слова.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, мовна особистість, діалогічне мовлення, міжособистісна мовленнєва комунікація, смисл, розповідь.

Кириченко Татяна. Личностные смыслы в высказываниях детей дошкольного возраста

АННОТАЦИЯ

Предпринята попытка **методами** сопоставления, обобщения результатов анализа научных положений выделить некоторые процессуальные и содержательные характеристики личностного смысла в высказываниях дошкольников для определения интеграционных перспектив оптимизации личностного развития ребенка, что стало **целью статьи**.

Осуществлено научно-категориальный анализ понимания понятия личностного смысла и факторов, влияющих на его становление. Показаны взаимосвязь и взаимообусловленность личностного смысла в речевой деятельности дошкольников. По результатам исследования указано на то, что индивидуальные особенности личности проявляются в речевом высказывании как продукт речевой деятельности в таких характеристиках: 1) собственно лингвистических (языково-речевых и содержательно-смысловых); 2) психологических (мотивационных, когнитивных, эмоциональных, продуктивно-результативных). С точки зрения современной психолингвистики рассмотрены особенности личностного смысла в высказываниях дошкольников как многомерного процесса, в котором определяющими являются структуры индивидуального опыта, характеризующиеся субъективным содержанием. Отмечено, что высказывание является разновидностью речи и относится к сообщениям, в которых освещается последовательность событий. Констатируется, что ребенок дошкольного возраста приобретает личностный смысл, познавая или переживая разнообразную информацию, жизненные ситуации, совокупность обстоятельств социального межличностного взаимодействия.

На основании теоретического анализа доказано, что актуализация личностного смысла в высказываниях детей дошкольного возраста оп-

ределяется: а) интеракцией; б) диалогической речью; в) интенциональной организацией высказывания и его подтекста; на основе которых можно определить условия формирования личностных смыслов в дошкольном детстве и специфику их выражения дошкольниками в речевых высказываниях. Обоснована целесообразность применения интерактивного подхода в интерпретации устных высказываний дошкольников в ситуациях повседневной жизни в межличностной речевой коммуникации.

Сделан **вывод**, что проявления личностного смысла в детском высказывании являются основным маркером межличностной речевой коммуникации, которая рассматривается нами как смысловое взаимодействие ее субъектов, которое предусматривает наличие таких речевых способностей, как говорение и аудирование, функциональной единицей которых является высказывание, что неразрывно связано с лексико-семантическими значениями слова.

Ключевые слова: речевая деятельность, языковая личность, диалогическая речь, межличностная речевая коммуникация, смысл, сообщение.

Original manuscript received April 20, 2020

Revised manuscript accepted May 27, 2020

Sensory Integration as a Method of Correction of Disorders of Children

Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей

Olena Kiparenko

Postgraduate Student of Department of Social Assistance and
Practical Psychology, Odesa I. I. Mechnikov National University,
Odesa (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8577-0108>

E-mail: elena.kiparenko@gmail.com

Олена Кіпаренко

Аспірантка кафедри соціальної допомоги та практичної
психології, Одеський національний університет ім. І. І. Мечни-
кова, м. Одеса (Україна)

ABSTRACT

The article reveals the relevance of the sensory development of junior and middle school age. The focus is made on the theoretical aspects of the sensory integration dysfunction; along with it, the basic principles of the recommended correctional work for students having both learning difficulties at school and the sensory integration dysfunction are determined.

The aim of the article is 1) to show the specific features of the sensory system development among children of 7–12 years old and how they are connected with the learning difficulties at school; 2) to describe practical recommendations for correctional work in future.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kiparenko Olena



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kiparenko Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.152-176>

Methods. *The research was conducted on the basis of the Center for Practical Neuropsychology (Odesa) among students of 7–12 age. To assess the neuropsychological factors, we used the classic set of neuropsychological tests by O. R. Luria; to assess the level of sensory development, we used a questionnaire on the violation of the sensory data reduction process in a child by K. Kranovitz.*

The results of the research. *Based on the answers to the questionnaire, it was revealed that 51 (62%) children have a violation of the sensory data reduction process, namely: a violation of the modulation of sensations (34%), a violation of the ability to distinguish feelings (21%), motor impairment (60%).*

Interestingly, according to the results of the neuropsychological tests, the majority of examinees had the kinetic, kinesthetic and optical-spatial factors of the movement organization not properly formed.

Considering the results of the survey and the main directions of work of scientists and specialists in sensory integration, we determined the basic principles of the recommended remedial work for students having difficulties at school and sensory integration dysfunction at the same time.

Conclusions. *Systematic focused work on the schoolchildren's sensory integration has a significant positive impact on the development of all higher mental functions, thereby improving the organization of all types of children's activities, success in studying and behavior.*

The study has shown that the theory and practice of the world and Ukrainian specialists in sensory integration helps to understand, explain and draw up a further remedial program for children having both learning difficulties at school and sensory integration dysfunction. This material can be used to understand how a child can apply various sensory stimuli as a compensation in order to improve attention levels, reduce the effects of stress and increase self-control and learning productivity.

Key words: *sensory integration, sensory processing of information, stimulating sensory development, learning difficulties at school, neuropsychological correction, sensory diet.*

Вступ

Дисфункція сенсорної інтеграції є проблемою, з якою зустрічаються різні фахівці – психологи, нейропсихологи, дефектологи, неврологи та педагоги. Дедалі зростає кількість дітей, які прийшли до школи, не отримавши свого

часу якісної корекційної допомоги, і які згодом не мають можливості об'єктивно сприймати навчальний матеріал.

Спеціальної літератури стосовно порушеної теми недостатньо, діагностика і корекція розладів обробки й інтеграції сенсорних сигналів остаточно не визначена фахівцями. У МКХ-10 діагноз «дисфункція сенсорної інтеграції» не виокремлюється. Розглядається питання про включення цього розладу до DSM-6. Поки що в МКХ-10 визначено одну з форм дисфункції сенсорної інтеграції – диспраксію (F82 – специфічні розлади розвитку моторної функції).

Нещодавно апаратом функціональної МРТ було зафіксовано зміни у сенсорних каналах головного мозку (задній асоціативний комплекс), завдяки чому було визначено біологічну основу дисфункції сенсорної інтеграції.

Значних труднощів зазнає вивчення проблеми формування системного підходу до теми. Клінічний спектр дисфункції занадто великий, що ускладнює вироблення єдиного підходу до критеріїв діагностики та подальшої корекційної роботи. Це зумовлює ситуацію, коли проблема серйозно не сприймається батьками, а спеціалісти різних напрямків мають доволі неоднозначні погляди на проблему.

Мета статті – дослідити сенсорну інтеграцію як метод корекції розладів у дітей.

Завдання статті

Реалізація зазначеної мети конкретизується через такі завдання:

1) здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до сенсорної інтеграції;

2) розкрити основні особливості розвитку сенсорної системи у дітей 7–12 років та їх зв'язок зі складнощами навчання дітей у школі;

3) запропонувати практичні рекомендації щодо здійснення корекційної роботи із сенсорної інтеграції у дітей 7–12 років.

Методи та методики дослідження

Дослідження проводилися на базі Центру практичної нейропсихологій (м. Одеса) на школярах віком 7–12 років. Усі обстеження проводилися з вівторка по п'ятницю в години високої працездатності дітей. Для оцінки нейропсихологічних чинників використано класичну батарею нейропсихологічних тестів О. Р. Лурії (Golden, 1981), для оцінки рівня сенсорного розвитку – анкету-опитувальник із питань порушення у дитини процесу обробки сенсорної інформації К. Крановіц (Kranowitz, 2005).

Результати та дискусії

Джин Айрес (психолог, ерготерапевт зі США) у 1979 р. уперше визначила поняття «сенсорна депривація», що пов'язана з порушеннями сенсорних відчуттів, сенсорної обробки інформації. Дж. Айрес дала визначення сенсорної інтеграції, описала її загальні принципи та положення, важливість для розвитку дитини (Ayres, 2005).

Подальшою розробкою теми займалася її співвітчизниця Керол Сток Крановіц – фахівець із навчання та розвитку дітей. К. Крановіц запропонувала ефективні техніки і вправи для вирішення сенсорних проблем у школі та вдома (Kranowitz, 2005).

Провідну роль сенсорного розвитку і побудову роботи з дітьми досліджувало чимало науковців.

Дж. Айріс розробила теорію сенсорної інтеграції, стандартизувала методику оцінки рівня розвитку означеної сфери і комплекс вправ, які використовуються при роботі з пацієнтами (Ayres, 2005). Патриція Вілбаргер уперше описала поняття «сенсорна дієта» (Wilbarger, 2002).

Серед вітчизняних науковців можна виокремити А. Заплатинську, яка на дисертаційному рівні дослідила технологію сенсорної інтеграції у корекційній педагогіці (Заплатинська, 2016). Також проблему висвітлювали Н. І. Литвин,

О. В. Борецька, О. В. Сойко (Литвин, Борецька & Сойко, 2018), Т. Скрипник (Скрипник, 2016), Т. М. Фаласеніді, М. Я. Козак (Фаласеніді & Козак, 2017), А. П. Чуприков, Т. В. Чорна (Чуприков & Чорна, 2017).

Загалом кількість вітчизняних публікацій, присвячених сенсорній інтеграції, є дуже обмеженою. При цьому досі не визначено особливості корекційної роботи для школярів зі складнощами навчання у школі та дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно.

На базі Центру практичної нейропсихології (м. Одеса) в період із 01.07.2018 р. по 01.07.2019 р. було проведено 82 нейропсихологічних обстеження школярів вікової категорії від 7 до 12 років. Озвучені батьками проблеми, з якими вони звернулися до нейропсихолога, були такими: неухважність – 75 (91%), непосидючість – 70 (85%), труднощі з письмом – 50 (60%), труднощі з читанням – 63 (77%), стомлюваність – 25 (30%), уповільненість – 38 (46%), гіперактивність – 42 (51%), труднощі концентрації уваги – 80 (98%), байдужість до поганих оцінок – 12 (15%), відсутність бажання навчатися – 37 (45%), неухважність – 44 (54%), погана пам'ять – 21 (26%), інші складнощі – 16 (20%).

Разом зі стандартною анкетую-опитувальником із вивчення дитини батькам також було запропоновано анкету-опитувальник із питань порушення у дитини процесу обробки сенсорної інформації (Kranowitz, 2006: 271). За результатами анкети було виявлено, що у 51 дитини (62%) відбувається розлад процесу обробки інформації, а саме: розлад модуляції відчуттів (34%); розлад уміння розрізняти відчуття (21%); рухові проблеми (60%).

Загальний огляд проблем представлено у табл. 1–3.

Ми діагностували, що третина дітей із вибірки мають проблему з модуляцією відчуттів. Переважно це положення тіла і контроль мускулатури, м'язовий контроль – 30% від загальної вибірки.

Таблиця 1

Загальний огляд виявлених проблем модуляції відчуттів
(у дитини може бути одна чи кілька проблем)

	Відчуття			Усього
	Дотик	Рух і баланс	Положення тіла і контроль мускулатури, м'язовий контроль	
Кількість	7	16	25	28
% від загальної вибірки	8	19,5	30	34

Труднощі з дотиками, рухами і положенням тіла є сигнальними ознаками порушень обробки сенсорної інформації. Дитина може незвично реагувати на зорові відчуття, звуки, запахи і смаки. У зоровій сфері дитина матиме короткий зоровий контакт, неуважність до роботи за письмовим столом, буде завжди стривожена і пильна (підвищена чутливість) або, навпаки, ігноруватиме нові візуальні стимули, повільно реагуватиме на об'єкти, що наближаються (знижена чутливість). У слуховій сфері дитина з підвищеною чутливістю сильно відволікатиметься на будь-який шум, який інші діти не помічають, або, навпаки, ігноруватиме деякі звуки і голоси (зі зниженою чутливістю). Ці процеси в першу чергу викликають труднощі шкільного навчання (Kranowitz, 2006: 48).

Таблиця 2

Загальний огляд виявлених проблем з умінням розрізняти відчуття (у дитини може бути одна чи кілька проблем)

	Відчуття			Усього
	Дотик	Рух і баланс	Положення тіла і контроль мускулатури, м'язовий контроль	
Кількість	11	8	17	17
% від загальної вибірки	13	10	21	21

Як бачимо, 21% дітей із вибірки мають проблему з модуляцією відчуттів. Переважно це також положення тіла і контроль мускулатури – 21% від загальної кількості.

У дітей із проблемами розрізняти відчуття найчастіше є рухові порушення, що базуються на труднощах сенсорної інтеграції. У них також виникають проблеми із зоровим гнозисом (плутаються в схожості й відмінності літер, картинок, плутаються з розташуванням об'єктів у просторі – таблиць, колонок). Діти із зазначеними труднощами в повному обсязі не розуміють, як рухатися самому, щоб не стикатися з об'єктами у навколишньому просторі.

Таблиця 3

Загальний огляд виявлених рухових проблем
(у дитини може бути одна чи кілька проблем)

Рухові навички, що базуються на відчуттях	Компоненти руху	Рівновага	Білатеральна координація	Унілатеральна координація	Перетин середньої лінії	Усього
Кількість	31	6	45	4	28	49
% від загальної вибірки	38	7	55	5	34	60

Ми діагностували, що дві третини дітей із вибірки мають рухові проблеми. Переважно це білатеральна координація – у 55% від загальної кількості.

У дітей, які мають рухові проблеми, ми відзначаємо слабкий тонус м'язів, слабе захоплення предметів, труднощі з підтриманням нерухомої пози. Також характерні проблеми з дією, диспраксії. Дитина може мати труднощі з розумінням, як виконати складний рух, зі стеженням за об'єктом (учитель, рядок у книзі при читанні, списування із зразка), мати складнощі з моторикою, а саме із завданнями, пов'язаними з руками (малювання, письмо) (Kranowitz, 2006: 52).

Важливим виявилось те, що у більшості досліджуваних за результатами нейропсихологічного обстеження було виявлено недостатню сформованість кінетичного, кінестетичного й оптико-просторового чинників організації руху (табл. 4).

Таблиця 4

Перелік помилок школярів у дослідженні

Назва проби	Кінетичні помилки	Кінестетичні помилки	Оптико-просторові помилки організації рухів
Праксис пози пальців	–	70	–
Одноручні (просторові)	–	–	31
Дворучні (просторові)	–	–	53
Динамічний праксис	37	–	68
Реципрокна координація	42	–	–

Ми діагностували, що переважна більшість дітей мають проблеми з праксисом. Здебільшого, це кінестетичні помилки – 70 (85%) й оптико-просторові помилки організації рухів – 68 (83%).

Відповідно до теорії М. О. Бернштейна, тільки система аферентних синтезів може забезпечити правильний перебіг рухового акту. Система аферентацій повинна включати до свого складу врахування зорово-просторових координат, систему кінестетичних сигналів, які вказують на стан опорно-рухового апарату, сигналів загального тону м'язів, стану рівноваги тощо.

За умови, що аферентні сигнали надходять постійно, ми можемо говорити про успішний перебіг кожної повільної дії із здійсненням контролю над нею і можливістю виправлення помилок (Лурия, 2009: 250).

Результати дослідження (табл. 4) демонструють несформованість кінетичного, кінестетичного й оптико-просторового чинників організації руху, що є причиною шкільної

неуспішності внаслідок неможливості виконання потрібного завдання.

Отже, ми дійшли до висновку, що корекційну програму дітей зі складнощами навчання у школі необхідно будувати у такій спосіб, щоб до неї були включені вправи з подолання дисфункції сенсорної інтеграції. Далі у нашій розвідці ми пояснимо чому це важливо.

Останнім часом однією з найобговорюваніших причин шкільної неуспішності учнів молодших класів є порушення обробки сенсорної інформації. Важливим показником зрілості мозкових структур першокласника є сенсорна (сенсомоторна) інтеграція, яка є показником точності й швидкості сенсомоторної реакції. Сенсорна інтеграція також є фундаментальною основою для успішної інтелектуальної діяльності школяра.

Окрім того, проблема дисфункції сенсорної інтеграції актуальна у зв'язку з порушенням осанки у дітей. Саме в сучасних умовах порушення осанки доволі поширене і набуло як медичної, так і психологічної значущості. Проведені дослідження дають змогу обґрунтувати профілактику порушень постави й опорно-рухового апарату, включаючи наукові пошуки у галузі фізіології сенсорних систем дитини (Richardson, Atwater, Crowe & Deitz, 1992).

Відповідно до теорії функціональних систем стійкість вертикальної пози забезпечується за рахунок сенсорної інтеграції різних систем організму (зорової, вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної тощо), на основі аналізу яких формується алгоритм моторної координації (Richardson, Atwater, Crowe & Deitz, 1992). У багатьох наукових дослідженнях із фізіології опорно-рухового апарату вже досить давно була доведена визначальна роль сенсорних систем організму в довільному управлінні м'язовою напругою і розподілі м'язового тону. Встановлено, що якість управління м'язовою напругою визначається ефективністю сенсорних систем (Бернштейн, 1990: 323).

Сенсорна інтеграція:

– є несвідомим процесом, що відбувається в головному мозку (ми не замислюємося про неї, як не замислюємося про дихання);

– організовує інформацію, отриману за допомогою органів чуттів (смак, вигляд, запах, дотик, звуки, рухи, вплив сили тяжіння, положення у просторі тощо);

– наділяє значенням відчуття, фільтруючи інформацію та відбираючи те, на чому слід сконцентруватися (наприклад, слухати вчителя і не звертати при цьому увагу на сторонній шум);

– дозволяє осмислено діяти та реагувати на ситуацію, у якій ми знаходимося (адаптивна відповідь);

– формує базу для теоретичного навчання й соціальної поведінки (Ayres, 2005: 18).

Ступені сенсорної інтеграції:

1) самосприйняття, яке включає пропріоцепцію, вібраційні відчуття, вестибулярні відчуття;

2) контактні відчуття (дотик, тактильні відчуття), відчуття смаку, зір, слух;

3) мова, підрахунок, самооцінка, увага, регуляція, поведінка, творчість.

Сенсорна обробка включає в себе безпосередньо обробку, інтеграцію та модуляцію інформації від органів чуття й сенсорних систем (аналізаторів), інформації, що надходить із навколишнього середовища та від власного тіла. Сенсорна інтеграція – це здатність дитини й дорослої людини організувати отримані відчуття для здійснення дій, рухів, навчання й організації адекватної поведінки (Бернштейн, 1990: 402). Вивчення сенсорного профілю дитини в американських і європейських клініках сьогодні включено в програму нейропсихологічного й психологічного обстеження. Порушення сенсорної обробки інформації вважається комплексним розладом роботи головного мозку, в процесі якого дитина сприймає й інтерпретує отриману інформацію

© Kiparenko Olena

з повсякденного життя неправильно, що згодом призводить до проблем із навчанням, координацією рухів, поведінкою і мовою (Bundy, Lane & Murray, 2002: 71).

К. Крановіц зазначає, що порушення обробки сенсорної інформації роблять дитину розбалансованою, а саме:

- дитина не спроможна до адаптивних відповідей;
- дитина не розуміє причинно-наслідкові зв'язки у явищах, які її оточують;
- спостерігається безладність розвитку (дисгармонія);
- виконання звичайних завдань може стати складним випробуванням для дитини (Kranowitz, 2006: 45).

При порушенні процесу обробки сенсорної інформації дитина стикається з певними труднощами.

1. Проблеми саморегуляції (часті перепади настрою, дитина неврівноважена, не може зупинитися, переключитися).

2. Засинання (такі діти навіть у молодшому шкільному віці можуть спати з батьками, уві сні є потреба в русі, у ліжку часто виникає відчуття дискомфорту, заважають заснути запахи або піжама, яка занадто дряпає, дитина не може спати під легкою ковдрою або, навпаки, вимагає занадто важку).

3. Харчування (не сприймає зовнішній вигляд і колір їжі, наприклад, зустрічаються діти, які не могли їсти червоні продукти. Присутня вибірковість у їжі).

4. Проблеми з порушенням рівня активності й уваги (дітям властиво бути весь час у русі, вони неспокійні, запальні, роздратовані, безцільно граються).

5. Знижена здатність до адаптації (важко зустрічатися з новими людьми, проблеми з дружною і комунікацією, часто наявні емоційні проблеми).

6. Когнітивні порушення (проблеми з читанням, підрахунком і письмом).

7. Дислексія (виділимо її окремо, оскільки це проблема з читанням, написанням і вимовою незалежно від розумових здібностей і мотивації).

8. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), розлад аутистичного спектра (РАС), синдром Аспергера, невербальні когнітивні розлади, елективний мутизм та інші розлади.

Коротко розглянемо, яким чином проходить процес сенсорної інтеграції в дошкільному віці та його подальший вплив на успішність навчання.

У дошкільному віці у дітей із дисфункцією сенсорної інтеграції спостерігаються порушення ігрової діяльності. Дитині складно видавати адаптивну відповідь на сигнали, що надходять від очей, вух, тіла. Дитина не ідентифікує те, що відчуває. Вона не сприймає інформацію повністю, пропускає деталі. Такі діти моторно незграбні, часто ламають іграшки та мають проблеми під час групових дитячих ігор. У дітей із такими складнощами часто зустрічаються затримки мовного розвитку. Деякі з них не чують співрозмовника, але слух вони мають на рівні норми.

Слабка тактильна чутливість є причиною гіперактивної поведінки, діти роздратовуються від яскравого світла, гучного шуму (Richardson, Atwater, Crowe & Deitz, 1992: 796).

Поступово, по мірі дорослішання, деякі сенсомоторні процеси заміщуються ментальними й соціальними навичками. Сенсорна інтеграція необхідна для руху, мови та гри, але в подальшому вона слугує фундаментом для складніших дій і супроводжує процеси читання, письма та соціальної поведінки.

Процес обробки сенсорної інформації працює так, що зайві зовнішні імпульси гальмуються мозком. Коли дитина сидить у класі, її мозок гальмує сприйняття зайвого звуку, якщо вона налаштована слухати вчителя. Якщо не блокується непотрібна інформація, мозок може бути надмірно стимульований. Дитина зникає до певних сенсорних відчуттів (наприклад, шуму за вікном), мозок автоматично ігнорує їх, тим самим полегшуючи сприйняття приємних або потрібних відчуттів.

На практиці часто спостерігаємо, що у дітей досить часто порушується нормальна робота системи, яка сприймає інформацію. Дитина виявляється не здатною правильно реагувати на певну сенсорну інформацію. Коли інформації занадто багато, мозок перевантажений, і це примушує дитину уникати нових вражень.

Подальша корекційна робота. Ураховуючи результати обстеження й основні напрямки роботи науковців і спеціалістів із сенсорної інтеграції, нами було визначено базові положення рекомендованої корекційної роботи для школярів зі складнощами навчання у школі та дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно.

Корекційна робота зі школярами повинна відбуватися переважно в ігровій формі. Для цього використовуються дидактичні, рухливі, настільні ігри, спрямовані на виокремлення властивостей предметів. Форми роботи різноманітні й дають змогу психологу, спираючись на мимовільну увагу дітей, формувати елементи пізнавальних процесів, створювати у них позитивне емоційне ставлення до занять, предметів і діяльності з ними.

Напрями сенсорної інтеграції: створення спеціальних середовищних умов, які полегшують сприйняття навколишнього світу (носіння в кишені маленького предмета, розгойдування в гамаку, на гойдалках, навушники, носіння окулярів із захисним фільтром); розвиток способів полісенсорного сприйняття (вдосконалення окремих перцептивних умінь, спільна діяльність різних сенсорних систем).

У процесі сприйняття у школярів поступово розширюватиметься слуховий, зоровий, руховий, дотиковий, смаковий досвід. Завдання психолога – сприяти об'єднанню цього досвіду й практичної діяльності.

Корекційна робота матиме ефект і результат, навіть якщо інформація про першопричини захворювання не є вичерпною. Досить знати, від якого аналізатора сенсорна інформація надходить неповною мірою або у спотворений спосіб.

Етап попередньої діагностики при корекційній роботі включає в себе вивчення початкових діагнозів школяра, збір медичного анамнезу. Фахівець із сенсорної інтеграції вивчає медичні висновки лікарів, діагнози невропатолога, логопеда-дефектолога, психіатра тощо. Під час цього етапу проводиться бесіда з батьками, результатом якої є отримання максимально точної та повної інформації про дитину. Психолог вислуховує запити батьків, педагогів, відстежує їх очікування від занять, відповідно до цього вибудовуючи згодом низку навчальних завдань. Психолог також уточнює соціально-побутові дані (скільки дітей у родині, чи сім'я є повною, з ким проживає дитина, проживає сім'я в місті або в сільській місцевості тощо). Далі він здійснює особистісну характеристику дитини, уточнюючи, що їй більше подобається, чого дитина боїться, чи має фобії або яскраво виражені невмотивовані страхи. Корекційна робота певною мірою може бути стресом для школяра, тому необхідно виключити додаткові джерела збудження нервової системи, не допускаючи впливу чинників, віднесених до психологічних протипоказань. Також слід ураховувати можливу наявність у дитини фізичних обмежень. Наприклад, при супутній епілепсії застосовуються з великою обережністю або виключаються зовсім обертання, мерехтіння, світлові спалахи, тактильна стимуляція, незнайомі речі тощо. Схильність до вивихів, наявність проблем із суглобами спричиняють обмеження рухової активності дитини. У таких випадках слід обережно ставитися до стрибків, бігу, в т. ч. бігу з перешкодами, пересування із заплющеними очима тощо. Обтяження перебігу захворювання наявністю алергічних компонентів може стати причиною заборони на взаємодію з деякими матеріалами.

Після отримання необхідної загальної інформації про дитину відбувається етап спостереження за учнем у ході організації вільної гри у просторі сенсорної кімнати. Етапи попередньої діагностики і спостереження інколи можуть

тривати до трьох місяців. Потрібен час для достовірного і повного аналізу, що передує складанню індивідуального сенсорного профілю школяра.

Складаючи індивідуальний сенсорний профіль дитини, психологом вивчаються всі аналізатори, визначається наявність чутливих реакцій і способів реагування, помилок сприйняття. Уникнення відчуттів може свідчити про гіперчутливість, пошук відчуттів виражається в гіпочутливості, труднощі обробки інформації свідчать про сенсорні порушення.

Труднощі обробки будуть помітні не одразу, реакції будуть різноманітні, але не досить адекватні щодо зовнішнього подразника. Отримані по кожній дитині результати записуються у спеціальний профайл.

Під час спостереження за дитиною вивчається велика моторика – постуральний контроль, контроль рухів очей, взаємодія лівої та правої сторін тіла; а також дрібна моторика. Аналізуються можливості дитини задля ефективнішого планування корекційної діяльності в контексті сюжетно-рольової гри.

Важливо пам'ятати, що будь-яке порушення сенсорної інтеграції має під собою неврологічну основу. Навіть якщо стандартні методи нейрофізіологічного обстеження не підтвердили передбачуваний діагноз, не виключені порушення біохімічних процесів організації мозкової діяльності. Порушення сенсорної інтеграції особливо виразно помітні при сторонньому спостереженні за дитиною і свідчать про дезорганізацію її відчуттів.

Більшість вправ на розвиток руху проводяться на підлозі. Вони спрямовані на розвиток посадки голови відносно тіла (що є основою правильної осанки) і здібностей користуватися правою-лівою сторонами та верхньою й нижньою частинами тіла у різних варіантах (що є основою координації). Спочатку дитина повинна виконувати прості вправи та згодом переходити до складніших. Рухова програма розробля-

ється для кожної дитини окремо. Прикладом можуть бути вправи «повітряний млин», «гусениця», «цікава гусениця», «восьминіг», «рибка», «ящірка» тощо.

Також до рухової програми обов'язково повинні бути включені кінезіологічні вправи комплексу «Гімнастика для мозку» Пола та Гейла Деннісонів. Рухові вправи треба виконувати щоденно по 10–15 хвилин упродовж 6–12 місяців.

Наступним етапом є розробка занять із використанням методики сенсорної інтеграції, тобто складання сенсорної дієти. Сенсорна дієта являє собою змістовний план занять і вправ для поступового насичення дитини необхідними додатковими сенсорними стимулами. Заняття можуть проводитися в спеціальних кімнатах сенсорної інтеграції у форматі вільної гри, в ході сюжетно-рольової гри під контролем фахівця. За формою це можуть бути індивідуальні та групові заняття.

Сенсорна дієта є ретельно структурованим індивідуальним планом занять і процедур, що забезпечують введення сенсорних стимулів, необхідних дитині, щоб залишатися зосередженою й організованою упродовж дня.

Результати сенсорної дієти стають відчутними досить швидко. Впливи, які збуджують дитину чи заспокоюють її, діють ефективно не тільки на певний момент, вони упродовж тривалого часу фактично допомагають розбудувувати нервову систему дитини так, щоб вона мала змогу краще:

- переносити незнайомі відчуття, бути терплячішою в складних ситуаціях;
- регулювати настороженість і покращити увагу;
- обмежити сенсорний пошук і відхилення в сенсорній поведінці;
- сприймати будь-які зміни з меншим стресом.

Сенсорна дієта включає (залежно від гіпер- або гіпочутливості дитини):

- пропріоцептивну стимуляцію (молодшим школярам треба достатньо стрибати – на батуті, граючи в «класики»,

на фітнес-м'ячі, також дитина повина носити щось відносно важке – наприклад, пілосос, книги, вологу білизну з пральної машини);

– вестибулярну стимуляцію (висіти вниз головою, робити «сонечко» на турніках, качатися, обертатися на гойдалках і каруселях);

– тактильну стимуляцію (їсти заморожені фрукти або овочі, змішувати холодні продукти з гарячими, ходити без взуття по піску або траві, частіше переодягатися в одяг різної фактури);

– слухову стимуляцію (прислухатися до співу птахів, слухати аудіозапис звуків природи, грати на музичних інструментах);

– візуальну стимуляцію (при цьому виключити дратуючі візуальні стимули, кольори);

– нюхову стимуляцію (ігри у відгадування запахів, створення власної колекції запахів батьками для дитини);

– смакову стимуляцію (ігри у відгадування смаків, перед вживанням продукту з новим смаком давати продукт насиченого смаку, готувати їжу разом із дитиною).

Загалом, завдяки грі психолог створює ситуацію, коли дитина змушена йти на контакт із незнайомим зовнішнім подразником, завдяки мотивації ігровою діяльністю. Задля цього можуть застосовуватися ігри з елементами змагання й суперництва, ігри, що включають отримання бажаної речі, «нагороди».

Під час ігрової діяльності існує можливість за мінімального впливу психолога підключити необхідний для подальшого навчання додатковий сенсорний стимул. Так, дитина з гіперчутливістю вестибулярного рецептора боїться стати на балансир у ході цілеспрямованої навчальної діяльності. Проте вона, можливо, не відмовиться від цієї дії, опинившись у спеціально змодельованій ігровій ситуації: наприклад, коли потрібно пройти естафету з перешкодами або стати на балансир, щоб «ловити» макети риб на магнітну вудку.

У кімнати сенсорної інтеграції можуть застосовуватися різноманітні засоби навчання: спортивний інвентар – хула-хупи, басейн із легкими кулями, важкі м'ячі, легкі м'ячі, спортивні мати, дитячі ігрові комплекси, гойдалки, роликові дошки тощо; підручні матеріали – щітки, валики, нерівні поверхні, мотузкові сходи, сипучі матеріали (пісок, пінопласт, дрібні предмети), «повітряні» матеріали (піна для гоління, збиті вершки тощо), пластичні матеріали (кульковий пластилін, полімерна глина тощо); медичне обладнання – масажні килимки, роликові масажери; спеціальне обладнання для сенсорної інтеграції – балансири, сенсорні мішки (еластичні, нееластичні з обтяжуванням), сенсорні ковдри (легкі, з навантаженням) і багато іншого.

Після того, як школяр неодноразово успішно контактує з додатковими сенсорними стимулами в рамках спеціально організованої ігрової діяльності, рекомендується розширити діапазон застосування методу, включивши елементи сенсорної інтеграції в навчальну діяльність у рамках загальноосвітнього процесу: застосування платформи, що розгойдується, для забезпечення додаткової вестибулярної стимуляції, використання заспокійливого прогумованого кільця на шиї у якості додаткового пропріоцептивного стимулу тощо.

Методика сенсорної інтеграції успішно застосовується в поєднанні з традиційними психологічними підходами, такими як створення «ситуації успіху», організація в ході ігрової діяльності умов для формування у школяра додаткової мотивації до контакту із сенсорним стимулом. Класичне цілепокладання й багатозадачність навчальної діяльності дозволяють повною мірою реалізувати всі можливості методики сенсорної інтеграції як в ігровій формі (з метою поліпшення соціальної адаптації дітей у суспільстві), так і у форматі стандартного навчання.

При побудові заняття з використанням елементів сенсорної інтеграції дуже важливо постійно діяти в зоні комфорту дитини. У разі виникнення перешкод варто відступи-

ти назад, потім просуватися вперед дрібнішими кроками. Забезпечити підтримку, щоб максимізувати успіх. Додавати або ускладнювати завдання тільки в зоні комфорту дитини. Завоювати її довіру, забезпечити у дитини почуття стійкої захищеності.

Основними завданнями сенсорної інтеграції є:

1) збагачення сенсорного досвіду (отримання різних відчуттів) шляхом впливу на органи чуття;

2) розвиток зорового, слухового, тактильного, кінестетичного сприйняття;

3) подолання проблем сенсорного сприйняття (дискомфорту, що викликається конкретним стимулом-подразником).

Дуже важлива мотивація школяра. Щаслива дитина краще навчається і намагається більше зробити, тому слід ширше використовувати сюрпризи, улюблені іграшки, ляльковий театр, засоби для розвитку смакової та нюхової чутливості тощо. Веселощі – це те, що робить заняття привабливим і дає кращий результат.

Висновки

Сьогодні життя багатьох дітей є збідненим на сенсорні відчуття, тому необхідно намагатися максимально заповнити ці прогалини. Для цього використовуються нестандартні й різноманітні способи, щоб допомогти кожній дитині. До занять із сенсорної інтеграції включаються вправи на розвиток фізичних якостей і швидкості реакцій, ігри з водою, світлом, запахами та звуками. Систематична цілеспрямована робота із сенсорної інтеграції школярів має значний позитивний вплив на розвиток усіх вищих психічних функцій, тим самим покращуючи становлення усіх видів дитячої діяльності, успішність у навчанні та поведінку. Загалом, отримання своєчасної та необхідної сенсорної допомоги є життєво важливою умовою на шляху до майбутнього успіху дитини.

Наведена інформація свідчить про те, що теорія та практика світових і вітчизняних спеціалістів із сенсорної інтеграції допомагає зрозуміти, пояснити і скласти подальшу корекційну програму для учнів зі складнощами навчання в школі й дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно. Цей матеріал можна використовувати для того, щоб розуміти, як дитина компенсаторно може застосовувати різні сенсорні стимули задля поліпшення власного рівня уваги, зменшення впливу стресу, збільшення самоконтролю та продуктивності навчання.

Наша стаття не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. У подальшому ми плануємо проводити лонгітюдні дослідження з діагностикою школярів до і після корекційної програми з використанням методів сенсорної терапії.

Література

- Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. Москва : Наука, 1990. 496 с.
- Заплатинська А. Б. Технологія сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 18 с.
- Литвин Н. І., Борецька О. В., Соїко О. В. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 10. С. 94–100.
- Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Москва : Академия, 2009. 384 с.
- Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 24–31.
- Фаласеніді Т. М., Козак М. Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 9. С. 102–105.
- Чуприков А. П., Чорна Т. В. Про нетрадиційні засоби відновлення сенсорної інтеграції при дитячому аутизмі. *Фітотерапія*. 2017. № 3. С. 73–77.
- Ayres, J. A. (2015). *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services.
- Bodison, S. C., & Parham, L. D. (2018). *Specific Sensory Techniques and Sensory Environmental Modifications for Children and Youth With*

- Sensory Integration Difficulties: A Systematic Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72, 1.
- Doumas, M., McKenna, R., & Murphy, B. (2016). Postural Control Deficits in Autism Spectrum Disorder: The Role of Sensory Integration. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 853–861.
- Golden, C. J. (1981). Luria-Nebraska neuropsychological battery: Children's revision manual. Los Angeles : Western Psychological Services.
- Kranowitz, C. S. (2006). The out-of-sync child. A Skylight Press Book.
- Mailloux, Z., Parham, L. D., Roley, S. S., Ruzzano, L., & Schaaf, R. C. (2018). Introduction to the Evaluation in Ayres Sensory Integration (EASI). *American Journal of Occupational Therapy*, 72 (1).
- Parham, L. D., Clark, G. F., Watling, R., & Schaaf, R. (2019). Occupational Therapy Interventions for Children and Youth With Challenges in Sensory Integration and Sensory Processing: A Clinic-Based Practice Case Example. *American Journal of Occupational Therapy*, 73 (1).
- Richardson, P. K., Atwater, S. W., Crowe, T. K., & Deitz, J. C. (1992). Performance of preschoolers on the pediatric clinical test of sensory interaction for balance. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 9, 793–800.
- Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., & May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of Occupational Therapy Using Ayres Sensory Integration®: A Systematic Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72 (1).
- Schoen, S. A., Lane, S. J., Mailloux, Z., May-Benson, T., Parham, L. D., & Smith Roley, S., et al. (2019). A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism Research*, 12 (1), 6–19.
- Wilbarger, J., & Wilbarger, P. (2002). The Wilbarger approach to treating sensory defensiveness. A. Bundy, S. Lane, & E. Murray (Eds.). *Sensory Integration: Theory and Practice*. Philadelphia : F. A. Davis.

References

- Bernshtein, N. A. (1990). *Fiziologiya dvizhenii i aktivnost [Physiology of movements and activity]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Zaplatynska, A. B. (2016). Tekhnolohiia sensornoї intehratsii u korektsiionomu vykhovanni doshkilnykiv iz dytiachym tšerebralnym paralichem [Sensory integration technology in correctional education of preschool children with cerebral palsy]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Lytvyn, N. I., Boretska, O. V., & Soiko, O. V. (2018). Kompleksna psykhologo-pedahohichna reabilitatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy zaso-

- bamy sensornoi intehratsii [Complex psychological and pedagogical rehabilitation of children with special needs by means of sensory integration]. *Psykhohohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: the reality and perspectives*, 10, 94–100 [in Ukrainian].
- Luriiia, A. R. (2009). *Osnovy neiropsikhologii [Basics of Neuropsychology]*. Moskva : Akademiia [in Russian].
- Skrypnyk, T. (2016). Sensorna intehratsiia yak pidgruntia tsilisnogo rozvytku ditei z autyzmom [Sensory integration as a basis for holistic development of children with autism]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special Child: training and education*, 4, 24–31 [in Ukrainian].
- Falasenidi, T. M., & Kozak, M. Ya. (2017). Porushennia sensornoi intehratsii u ditei z osoblyvymy potrebamy [Violation of sensory integration of children with special needs]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 9, 102–105 [in Ukrainian].
- Chuprykov, A. P., & Chorna, T. V. (2017). Pro netradytsiini zasoby vidnovlennia sensornoi intehratsii pry dytiachomu autyzmi [About unconventional means of restoring sensory integration in children autism]. *Fitoterapiia – Phytotherapy*, 3, 73–77 [in Ukrainian].
- Ayres, J. A. (2015). *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services.
- Bodison, S. C., & Parham, L. D. (2018). Specific Sensory Techniques and Sensory Environmental Modifications for Children and Youth With Sensory Integration Difficulties: A Systematic Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72, 1.
- Doumas, M., McKenna, R., & Murphy, B. (2016). Postural Control Deficits in Autism Spectrum Disorder: The Role of Sensory Integration. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (3), 853–861.
- Golden, C. J. (1981). *Luria-Nebraska neuropsychological battery: Children's revision manual*. Los Angeles : Western Psychological Services.
- Kranowitz, C. S. (2006). *The out-of-sync child*. A Skylight Press Book.
- Mailloux, Z., Parham, L. D., Roley, S. S., Ruzzano, L., & Schaaf, R. C. (2018). Introduction to the Evaluation in Ayres Sensory Integration (EASI). *American Journal of Occupational Therapy*, 72 (1).
- Parham, L. D., Clark, G. F., Watling, R., & Schaaf, R. (2019). Occupational Therapy Interventions for Children and Youth With Challenges in Sensory Integration and Sensory Processing: A Clinic-Based Practice Case Example. *American Journal of Occupational Therapy*, 73 (1).
- Richardson, P. K., Atwater, S. W., Crowe, T. K., & Deitz, J. C. (1992). Performance of preschoolers on the pediatric clinical test of sensory interaction for balance. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 9, 793–800.

- Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., & May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of Occupational Therapy Using Ayres Sensory Integration®: A Systematic Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72 (1).
- Schoen, S. A., Lane, S. J., Mailloux, Z., May-Benson, T., Parham, L. D., & Smith Roley, S., et al. (2019). A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism Research*, 12 (1), 6–19.
- Wilbarger, J., & Wilbarger, P. (2002). The Wilbarger approach to treating sensory defensiveness. A. Bundy, S. Lane, & E. Murray (Eds.). *Sensory Integration: Theory and Practice*. Philadelphia : F. A. Davis.

Кіпаренко Олена. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито актуальність сенсорного розвитку дитини молодшого та середнього шкільного віку. Акцентовано увагу на теоретичних аспектах дисфункції сенсорної інтеграції та визначено базові положення рекомендованої корекційної роботи для школярів зі складнощами навчання у школі та дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно.

Мета статті – розкрити основні особливості розвитку сенсорної системи у дітей 7–12 років і їх зв'язок зі складнощами навчання дітей у школі, описати практичні рекомендації для корекційної роботи.

Методи. Дослідження проводилися на базі Центру практичної нейропсихологій (м. Одеса) на школярах 7–12 років. Для оцінки нейропсихологічних чинників використано класичну батарею нейропсихологічних тестів О. Р. Лурії, для оцінки рівня сенсорного розвитку – анкету-опитувальник із питань порушення у дитини процесу обробки сенсорної інформації К. Крановіц.

Результати дослідження. За результатами анкети було виявлено, що у 51 дитини (62%) відбувається порушення процесу обробки інформації, а саме: порушення модуляції відчуттів – 34%; порушення вміння розрізняти відчуття – 21%; рухові порушення – 60%.

Важливим виявилось те, що у більшості досліджуваних за результатами нейропсихологічного обстеження було виявлено недостатню сформованість кінетичного, кінестетичного й оптико-просторового чинників організації руху.

Ураховуючи результати обстеження й основні напрямки роботи науковців і спеціалістів із сенсорної інтеграції, нами було визначено базові положення рекомендованої корекційної роботи для школярів зі складнощами навчання у школі та дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно.

Висновок. Систематична цілеспрямована робота із сенсорної інтеграції школярів має значний позитивний вплив на розвиток усіх вищих психічних функцій, тим самим покращуючи організацію усіх видів дитячої діяльності, успішність у навчанні та поведінку.

Дослідження засвідчило, що теорія й практика світових і вітчизняних спеціалістів із сенсорної інтеграції допомагає зрозуміти, пояснити та скласти подальшу корекційну програму для дітей зі складнощами навчання у школі та дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно. Цей матеріал можна використовувати для того, щоб розуміти, як дитина компенсаторно може застосовувати різні сенсорні стимули для поліпшення рівня уваги, зменшення впливу стресу, збільшення самоконтролю та продуктивності навчання.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, сенсорна обробка інформації, стимуляція сенсорного розвитку, труднощі навчання у школі, нейропсихологічна корекція, сенсорна дієта.

Кипаренко Елена. Сенсорная интеграция как метод коррекции нарушений у детей

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыта актуальность сенсорного развития ребенка младшего и среднего школьного возраста. Акцентировано внимание на теоретических аспектах дисфункции сенсорной интеграции и определены базовые положения рекомендованной коррекционной работы для школьников со сложностями обучения в школе и дисфункцией сенсорной интеграции одновременно.

Цель статьи заключается в том, чтобы раскрыть основные особенности развития сенсорной системы у детей 7–12 лет и их связь со сложностями обучения детей в школе, описать практические рекомендации для коррекционной работы.

Методы. Исследования проводились на базе Центра практической нейропсихологии (г. Одесса) на школьниках 7–12 лет. Для оценки нейропсихологических факторов использована классическая батарея

нейропсихологических тестов А. Р. Лурии, для оценки уровня сенсорного развития – анкета-опросник по вопросам нарушения у ребенка процесса обработки сенсорной информации К. Крановиц.

Результаты исследования. По результатам анкеты было выявлено, что у 51 ребенка (62%) происходит нарушение процесса обработки информации, а именно: нарушение модуляции ощущений (34%); нарушение умения различать ощущения (21%); двигательные нарушения (60%).

Важным оказалось то, что у большинства исследуемых по результатам нейропсихологического обследования была выявлена недостаточная сформированность кинетического, кинестетического и оптико-пространственного факторов организации движения.

Учитывая результаты обследования и основные направления работы ученых и специалистов в области сенсорной интеграции, нами были определены базовые положения рекомендованной коррекционной работы для школьников со сложностями обучения в школе и дисфункцией сенсорной интеграции одновременно.

Вывод. Систематическая целенаправленная работа по сенсорной интеграции школьников имеет значительное положительное влияние на развитие всех высших психических функций, тем самым улучшая организацию всех видов детской деятельности, успешность обучения и поведение.

Исследование показало, что теория и практика мировых и отечественных специалистов в области сенсорной интеграции помогает понять, объяснить и составить дальнейшую коррекционную программу для детей со сложностями обучения в школе и дисфункцией сенсорной интеграции одновременно. Этот материал можно использовать для того, чтобы понимать, как ребенок компенсаторно может применять различные сенсорные стимулы для улучшения уровня внимания, уменьшения влияния стресса, увеличения самоконтроля и продуктивности обучения.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, сенсорная обработка информации, стимуляция сенсорного развития, трудности обучения в школе, нейропсихологическая коррекция, сенсорная диета.

Original manuscript received March 12, 2020

Revised manuscript accepted April 28, 2020

Single-Parent Family as a Factor of Using Psychoactive Substances by Senior Pupils

Неповна сім'я як чинник вживання старшокласниками психоактивних речовин

Iryna Kompliienko

Leading Law Expert of State Institution «Center for Mental Health and Monitoring of Drugs and Alcohol of Ministry of Health of Ukraine», Kyiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5007-8779>

Researcher ID: AAL-4652-2020

e-mail: komplienko78@ukr.net

Ірина Комплієнко

Провідний судовий експерт Державної установи «Центр психічного здоров'я і моніторингу наркотиків та алкоголю Міністерства охорони здоров'я України», м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The purpose of this article is to outline the negative side of a single-parent family's affect on parents-children relationships; to describe the psychological types of parents-children relationships; to highlight the psychological factors of maladaptive relationships between one parent and senior pupil in a single-parent family.

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. Method of interviewing was used as empirical one.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kompliienko Iryna



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kompliienko Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.177-201>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

177

The results of the research. *It is noted that a single-parent family is often the result of a change of the child's attitude towards his / her mother. Sometimes he / she has a rather heightened sense of pity and tenderness for his / her mother; in other cases, the child accuses the mother in caring for his / her father, especially if the child sees and appreciates such qualities of father's character that the mother does not notice. On the contrary, the child cannot notice those aspects of parental character that have become a source of frustration for his / her mother. As a result, the child begins to be quite critical to his / her mother and, thus, gradually «loses» to himself / herself the other parent (who lives in another family). Such increasing in the distance between a child and a parent takes place even when the mother, depressed by her grief and new additional worries, does not find enough time to practice with her child. It is often in such cases the child is regarded by the abandoned mother as the unnecessary burden, which significantly complicates her further life perspectives. As a result, there is a rather crude, sometimes – completely unjust attitude of the mother to her child, which, in turn, is extremely detrimental to the child's moral development, however, as a frantic maternal love, or love-victim, which often takes a special place in such situations and it doesn't have reasonable boundaries.*

It is proved that in a new family it isn't also quite common for children to adapt to new living conditions. A senior pupil has a psyche that is still incompletely formed and easily destroyed. As a rule, it is not easy for the child to get used to a stepfather or a stepmother, and this process of psychological adaptation sometimes takes a long and painful character. A suspicious, alert, and sometimes even hostile attitude towards a new father or a mother quite often disappears over a long period of time, even if one parent is paying the special attention to the child. In many cases, family relationships remain destructive.

Conclusions. *The psychological factors of maladaptive relationships of one parent and a senior pupil in the single-parent family were identified: unhealthy, conflict situation in the family; the situation of divorce, which significantly exacerbates all negative characteristics of the spouse, actualizes the atmosphere of mutual hostility, hatred, abuse and mutual accusations, which in a great degree affect the child's worldview, his / her ethical and moral beliefs, attitudes, wishes; poor mental and (or) physical condition of a wife-mother; negative family experience of a mother; negative conditions for co-existence (or the existence of slight degree) of the influence of the man in the family (including the male authority); the use of psychoactive substances by senior pupils.*

Key words: *single-parent family, complete family, psychoactive substances, maladaptive relationships, conflict situation, divorce situation, negative family experience.*

Вступ

Сім'ю, у якій немає одного з батьків, прийнято називати неповною. У зарубіжних дослідженнях давно існує та широко використовується термін «материнська сім'я», який говорить сам за себе, але, водночас, у дослідженнях визнається соціальна і психологічна рівноправність батьків. Сам по собі термін «неповна» означає «недосконала», «сформована поза нормою», тобто все-таки збиткова, якій чогось або когось не вистачає до досконалості або хоча б до норми. Норма ж у суспільній свідомості есплікується в парадигмі необхідного трикутника батько – мати – дитя (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019; Стегачёва, 2004).

Найчастіше сім'я залишається без батька. Нами було проведено соціологічне дослідження впродовж 2015–2016 рр. на репрезентативній вибірці старшокласників із 6000 осіб. Ми ставили школярам запитання: «Чи у Вашій сім'ї є батько та мати, чи Ваші батьки розлучені або не живуть разом?» Із усіх опитаних старшокласників 47% відповіли, що їх сім'я є неповною. Знову ж таки, з решти 53% школярів 45,5% наголосили, що у їх батьків (обох або одного з них) це – вже друга або третя чи більше сім'я. І лише 7,5% старшокласників стверджували, що у їх батьків це – перший шлюб. Із усіх неповних сімей у 18% діти живуть із батьком й у 82% – із матір'ю.

Однак, не тільки дитина чоловічої статі, яка виховується без батька, може зазнавати труднощів у психічному розвитку через несформованість чоловічих рис характеру. В плані формування «образу чоловіка» досвід взаємостосунків із батьком є досить-таки важливим і для дівчаток. «Коли такого досвіду не існує або він – несуттєвий, – зауважує М. І. Буянов, «образ чоловіка» виявляється дещо збідненим,

що згодом призводить до збіднення і спрощеності в особистісних взаємостосунках» (Буянов, 1988: 73). На цьому також наголошує й Ф. Дальто, підкреслюючи, що спілкування з батьком готує дівчинку до «виходу» у великий світ, який наполовину складається із суб'єктів чоловічої статі, що великою мірою позначається на її вибірковому ставленні до них. Так, заміжнє життя жінки багато в чому визначається тими взаємостосунками, які склалися у неї з батьком ще в дитинстві (Дальто, 1997).

Нерідко наслідком розпаду сім'ї є зміна ставлення дитини до своєї матері. Іноді у неї виникає досить-таки загострене почуття жалості й ніжності до неї; в інших випадках дитина звинувачує матір у розірванні стосунків із батьком, тим більше, якщо в ньому дитина бачить і цінує такі якості та властивості характеру, які не помічає мати. Або, навпаки, дитина може не помічати ті сторони батьківського характеру, які стали джерелом розчарування для її матері. Унаслідок цього дитина починає досить-таки критично ставитися до матері й, отже, за своєю суттю ніби «втрачає» для себе і другого з батьків. Збільшення відстані між дитиною та батьками має місце й тоді, коли мати, пригнічена своїм горем і новими додатковими турботами, не знаходить достатньо часу для занять із дитиною. Нерідко буває й так, що дитина в таких випадках розглядається покинутою мамою як зайвий тягар, що суттєво ускладнює її подальші життєві перспективи. У підсумку виникає досить-таки грубе, часом – зовсім несправедливе ставлення матері до дитини, що, своєю чергою, вкрай згубно позначається на її моральному розвитку, втім, як і несамовита материнська любов, або любов-жертва, що нерідко виникає в такій ситуації та не знає розумних меж.

Отже, **мета цієї статті** – окреслити негативний вплив розпаду сім'ї на взаємостосунки батьків і дітей; описати психологічні типи взаємостосунків батьків і дітей; виокремити психологічні чинники дезадаптивних взаємостосунків одного з батьків і старшокласника в неповній сім'ї.

Методи дослідження

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. У якості емпіричних методів обрано методи анкетування й інтерв'ювання.

Результати та дискусії

Існуючі в психологічній літературі емпіричні дані дають підстави говорити про те, що й повторний шлюб, укладений після розлучення батьків, як правило, не здатний компенсувати дитині той збиток, який був нанесений їй вихованням у неповній сім'ї (Гарбузов, 1990).

У новоствореній сім'ї також нерідко виникають неабиякі труднощі адаптації дітей до нових умов життєдіяльності. Дитина у старшому шкільному віці вирізняється психікою, яка є ще не цілковито сформована, якій легко завдати шкоду. Дитині, як правило, нелегко звикнути до вітчима або мачухи, і сам цей процес психологічної адаптації часом набуває тривалого і болісного характеру. Досить часто підозріле, насторожене, іноді – й узагалі вороже ставлення до нового батька чи матері зникає упродовж тривалого періоду часу, навіть якщо один із батьків виявляє максимальну увагу до дитини. У багатьох же випадках сімейні взаєностосунки залишаються деструктивними.

У психологічній літературі існують емпіричні дані, що у новоствореній сім'ї в дитини нерідко погіршуються взаєностосунки також і з рідною для неї матір'ю або батьком. Порівняння деяких важливих соціально-психологічних характеристик дітей, які живуть у сім'ях, де мати після розлучення вийшла заміж удруге, і в сім'ях, де дитина жила тільки з матір'ю, відповідно до деяких зарубіжних досліджень, свідчить про те, що взаєностосунки мати – дитина є набагато кращими в сім'ях, де дитина виховується лише

матір'ю. Вивчення ступеня експлікації таких особистісних якостей дітей, як замкненість, збудженість, неврівноваженість, агресивність, озлобленість тощо, свідчить про те, що ці якості найбільшою мірою властиві дітям у сім'ях із нерідною матір'ю або батьком (Раттер, 1978).

Отже, розлучення з урахуванням попередніх і наступних психологічних характеристик можна вважати цілісним комплексом несприятливих чинників, здатних здійснювати негативний вплив на психічне і моральне становлення дітей, що, своєю чергою, може призвести до вживання дітьми психоактивних речовин, скоєння ними криміногенних правопорушень або навіть до психосоматичних розладів (Пожар, 1996). Для з'ясування кількості таких негативних психологічних чинників у сучасному суспільстві та з метою їх порівняння з минулим століттям нами було проведено пілотне дослідження, у якому брали участь 254 психологи середніх освітніх закладів м. Києва, м. Рівного та м. Миколаєва (дослідження проводилося у 2017 р.). Так, психологи стверджують, що розлучення батьків у 25% випадків призводить до скоєння дитиною криміногенних правопорушень (80–90% таких вчинків здійснено під впливом неформальної, значущої для старшокласників групи). Своєю чергою, 35–38% старшокласників починають вживати психоактивні речовини, і лише у 8% таких дітей діагностуються психосоматичні розлади. Якщо порівняти ці дані з результатами соціологічних опитувань, проведених у 70–80-х рр. минулого століття, то неповна сім'я була причиною скоєння дитиною злочинів у середньому в 42% респондентів, починали вживати психоактивні речовини 23–25% дітей, психосоматичні розлади діагностувалися у 13–15% респондентів (Tabachnikov, Kharchenko & Prib, 2011: 61–66). Отже, як бачимо, в сучасних умовах відсоток старшокласників, які починають вживати психоактивні речовини внаслідок розлучення їх батьків, є значно вищим. Тому, перш ніж зважитися на розлучення, батьки мають урахувати всі можливі

© Kompliienko Iryna

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.177-201>

негативні наслідки, що можуть позначитися на здоров'ї, поведінці та загалом – на майбутньому дитини.

Багато науковців і вчених на підставі проведених емпіричних досліджень показали, що у шлюбі в респондентів діагностуються неусвідомлені тенденції щодо повторення моделі сім'ї своїх батьків, і це може суттєво негативно впливати на майбутню сім'ю. Існують емпіричні дані, які свідчать про те, що дитина, яка виховується в неповній сім'ї, має меншою мірою виражений або ж негативний досвід підготовки до сімейного життя, тому ймовірність розпаду шлюбу у вихованців неповних сімей є значно вищою порівняно з тими, хто виховується у повних сім'ях. Перші діти частіше залишаються неодруженими і бездітними (OECD Health Data 2008: How Does Canada Compare (PDF), 2008).

Отже, наявність батька і матері в сім'ї становить надзвичайно важливу психологічну передумову адекватного емоційно-морального розвитку дитини в сім'ї. Важливість і актуальність цієї передумови зробили її предметом досліджень Е. V. Kioseva, у працях якої висловлювалася однастайна думка, що найбільшою мірою проблематичною і вразливою в психологічному плані є неповна сім'я (Kioseva, 2015: 61–62). Сучасні вітчизняні та зарубіжні автори нерідко говорять щодо обмежених виховних можливостей неповної сім'ї. У неповній сім'ї частіше, ніж у два рази, діти скоюють правопорушення у неповнолітньому віці. Це відбувається внаслідок того, що атмосфера неповної сім'ї актуалізує вищі шанси ризику долучення дітей до спиртних напоїв і зловживання ними (Osukhovskaia, 2011).

Більшою мірою, ніж у повній родині, в неповній сім'ї виявляються педагогічно занедбані діти. Відповідно до думки А. Я. Луп'ян, структура сім'ї суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій і трудових настановлень дітей, які потім також виявляються у дорослої людини (Луп'ян, 1986). У дослідженнях науковців доведено, що робітники, які виховувалися в повних сім'ях, висувають вищі вимоги

до змісту праці, до її творчого характеру. Вони беруть більш активну участь у громадській роботі, організації праці, діяльності соціуму. В робітників, які, своєю чергою, виховувалися в неповних сім'ях, домінуючою залишається орієнтація на працю як на можливість стати незалежною, самостійною особистістю (Balakireva, Bondar & Pryimak, 2015).

Отже, розпад сім'ї негативно впливає на взаємостосунки батьків і дітей. Їх можна розділити на два психологічні типи. Перший тип базується на тому твердженні, що в зв'язку з розлученням порушується емоційна рівновага матері. Їй не вистачає емоційних сил, щоб допомогти дитині у важкий для неї період. Ця ситуація суттєво ускладнюється тим, що, втративши емоційний, довірчий зв'язок із дитиною в старшому шкільному віці, для матері залишається небезпека не відновити її ще довгі роки. А оскільки за законодавством багатьох країн після розлучень діти залишаються з матерями, то особливі наслідки, як правило, мають ситуації, коли син залишається з матір'ю.

Другий тип взаємостосунків пов'язаний зі ставленням матері до сина. Такий тип детально описується в дослідженнях Е. Еріксона. Як приклад учений наводить кілька пацієнтів із патогенетичними тенденціями. Цих незнайомих між собою людей об'єднувало одне – характери їх матерів, а саме те, що вони дуже сильно і відчайдушно любили своїх дітей. Водночас ці матері звикли до постійного схвалення і визнання зі сторони оточуючих, що, зазначає Е. Еріксон, негативно впливає на їх дітей. Подібних матерів із гіперопікою вирізняє від «звичайних» невлаштованість своєї суто жіночої долі. Часто вони занадто домінують над своїми чоловіками, прагнуть у будь-якому випадку, в будь-якій ситуації показати свою владу. Ця невлаштованість, невезіння з чоловіками прямо протилежним чином проектується на синів (Еріксон, 1996).

Один пацієнт, який був єдиною дитиною в сім'ї, одного разу на прийомі в Е. Еріксона висловився так: «Мати наста-

вила мені «шишки» своєю надмірною любов'ю, від чого у мене залишилися синці на все життя» (Еріксон, 2000: 58). Необхідність вчасно ніби «відірвати» від себе синів є для всіх матерів особливим завданням, і при цьому вони не мають очікувати або навіть вимагати за це подяки. Внутрішнє самовідчуття дитини в цьому випадку є настільки складним, що вона може відчувати ненависть щодо матері або нею опановує неабияке бажання позбутися її влади. Побоювання, що ці почуття можуть проявитися, викликає у дитини почуття провини, що також може бути причиною вживання нею психоактивних речовин.

Матусі ревниво ставляться до своїх синів, віддають їм усю ту любов і ніжність, яку не розтратили в своєму житті з чоловіками. У результаті в синів утворюється нерозривний зв'язок зі своїми матерями, який навіть із роками важко зруйнувати. Образ батька протилежної статі, як правило, суттєво впливає на вибір партнера в майбутньому.

Хлопчики, незважаючи на те, у якій сім'ї вони виховуються, завжди прагнуть до незалежності; вони стверджують свою індивідуальність, намагаючись відокремитися безпосередньо від вихователя, зазвичай – від матері. Для дівчаток більш прийнятною є взаємозалежність: вони, таким чином, знаходять власну індивідуальність у своїх соціальних зв'язках.

Перераховані об'єктивні показники негативного впливу виховного потенціалу неповної сім'ї можуть бути доповнені показами самих матерів-одиначок. Вони частіше, ніж жінки з повних сімей, стурбовані поганим навчанням сина або дочки (на це вказали 72,3% матерів із неповної сім'ї та 46,4% – з повної), грубістю дитини у спілкуванні та взаємостосунках (відповідно 77,1% і 45,3%), поганою поведінкою в школі (65,4% і 24,1%), неприйнятною дружбою з поганими товаришами (68,2% і 20,6%), занадто раннім проявом інтересу до однолітка протилежної статі (65,7% і 38,4%). Жінки з неповних сімей, як правило, пояснюють такі проб-

леми тим, що вся турбота щодо виховання дитини в неповній сім'ї повною мірою лягає на плечі жінки, – це, перш за все, турбота щодо створення необхідних матеріально-побутових умов свого життя. При цьому наголошено, що в разі розпаду шлюбного зв'язку збереження і навіть підвищення колишнього життєвого рівня дитина, як правило, розглядає як питання зростання ролі престижу для жінки, тому вона береться за важчу роботу, знаходячи додатковий заробіток.

Постійна зайнятість жінки-матері у професійній сфері, турботи щодо ведення домашнього господарства та пов'язані з цим нервова напруженість, утома тощо негативно позначаються на ставленні до дитини (неврівноваженість, дратівливість тощо). Усе це, врешті-решт, обертається неповними можливостями сімейного виховання, дефіцитом спілкування, призводять до нестачі уваги щодо дитини, її справжніх інтересів і потреб, послаблення контролю за її поведінкою.

Більш того, діти в неповних сім'ях удвічі частіше, ніж у повних, узагалі залишаються без будь-якого нагляду, адже матеріальні й тимчасові проблеми життєдіяльності обертаються проблемами бездоглядності дітей, що також нерідко призводить до вживання дітьми психоактивних речовин. Крім того, дефіцит матеріальних і тимчасових можливостей неповної сім'ї так чи інакше обмежує участь жінки-матері в культурному, освітньому, громадському житті й, тим самим, не тільки суттєво збіднює духовне життя сім'ї, але й призводить до повної втрати авторитету батька.

Як свідчать результати проведеного нами пілотного дослідження, в неповній сім'ї значно частіше виявляються конфліктні взаємостосунки між матір'ю і дітьми. Зокрема, за отриманими даними, 29,8% опитаних матерів із повної сім'ї відповіли, що у них практично відсутні конфлікти з дітьми, в той час як у неповній сім'ї на це вказали лише 9,8% опитаних жінок.

Ще одна складність неповних сімей полягає в тому, що мати після розірвання шлюбу нерідко повертається жити

разом із дітьми до своїх батьків. Слід урахувати й те, що іноді моральна і матеріальна підтримка матір'ю своїх батьків сприяє ситуації розлучення, тим більше, що бабуся часто відчуває негативні почуття щодо чоловіка дочки, особливо у разі його спроб займати незалежну і домінуючу позицію в сім'ї. Характерним феноменом взаємостосунків у такій неповній сім'ї буде інверсія виховних ролей, коли роль матері бере на себе бабуся з авторитарними рисами особистості, а роль батька виконує мати або дідусь із твердими рисами характеру і підвищеною принциповістю. У найбільшій мірою травматичній сімейній ситуації виявляються, як правило, хлопчики, позбавлені як материнської любові, так і батьківського авторитету. Матері, зазвичай, можуть перешкоджати зустрічам батька із сином і виявляють до хлопчиків неабияку суворість, яку можна розцінювати як певну реакцію на неприйняття в них небажаних рис колишнього чоловіка. Тому відносно хлопчиків матері часто застосовують погрози, осуд і фізичні покарання. До дівчаток матері ставляться дбайливіше. Проте діти, які залишилися з матір'ю, стають ніби мішенню для зменшення у неї нервової напруги і почуття емоційної незадоволеності. Й усе це відбувається під суворим контролем бабусі та дідуся, що, своєю чергою, суттєво посилює тиск на дітей. Закономірним наслідком відсутності емоційного визнання і розуміння з боку матері є, як правило, наростання психічної напруги у дітей і поява у них невротичних і поведінкових розладів (до останніх ми також відносимо і вживання старшокласниками психоактивних речовин).

Після розлучення колишнє подружжя, швидше за все, не може жити разом, але вони тією чи іншою мірою присутні в житті один одного. І кожному з них відводиться відповідне місце. Неповна сім'я розвивається продуктивно за умови, якщо кожен її член є важливим і потрібним (як своїм дітям, так і щодо соціуму). Багато людей намагаються жити таким чином, ніби інші люди, з якими вони були раніше

пов'язані, не існують. Водночас усі ці люди певною мірою впливають на життя сім'ї. Проблеми виникають, насамперед, тоді, коли члени родини не знаходять часу, щоб поговорити, сваряться або вважають один одного ворогами. Тому в психологічному плані створюються досить важкі умови для життя дитини, адже кожен дорослий вимагає від неї чогось свого, відмінного від вимог інших, особливо якщо дорослі не розуміють складності такого становища дитини. Іншою проблемною ситуацією є така, коли батьки й діти не спілкуються один з одним. Якщо члени колишнього подружжя не приховують свої стосунки, у дитини, врешті-решт, створюється неабияка можливість вибору стилю власної поведінки, і вона не стає оберегом таємниць дорослих. Подібна проблема часто виникає між розлученими батьками, які, як і раніше, вважають один одного ворогами і використовують дітей як шпигунів. Батьки фактично очікують від дитини різних способів розв'язання своїх проблем, із якими вони не можуть упоратися самі. Звичайно, найімовірнішим є те, що дитина не може розв'язати всі проблеми своїх батьків, і тому часто реагує на таку ситуацію або соматично (своєю хворобою), або поведінковими проявами (непослухом, дивацтвами, вживанням психоактивних речовин тощо). Для дитини корисна ситуація, коли оточуючі її дорослі є щирими і цілковито відповідають за те, що вони думають і відчують. Бути відкритим іншій особі зовсім не означає неодмінно любити цю людину. Від колишнього подружжя не можна очікувати, що вони, як і раніше, кохатимуть один одного, але вони не мають нав'язувати дитині певного рішення своїх проблем. Найважливіше питання, яке, врешті-решт, виникає в неповній сім'ї, – це питання розуміння звільнення своєї дитини від тягаря проблем дорослих. Кожна людина, маючи певні характеристики своєї індивідуальності, привносить із собою в сім'ю неповторне розмаїття почуттів і думок, інтересів і знань, дій і вчинків. І вся ця

жива, різноманітна та досить-таки багата сторона життя в сім'ї порушується у разі відсутності одного з батьків і не може бути відшкодована ніким або нічим. У дитини, яка живе лише з матір'ю, створюється набагато менше можливостей для ознайомлення з різними варіантами соціального досвіду, істотно звужуються важливі для її розвитку й особистісного становлення межі міжособистісного спілкування.

Головне, однак, полягає в тому, що недосконалість морально-емоційного світу дитини у неповній сім'ї – результат відсутності впливу тієї сторони інтимно-емоційної сфери, яка створюється позитивними взаємостосунками подружжя. Цей своєрідний вакуум, яким є в морально-емоційному плані неповна сім'я, не можна компенсувати жодними матеріальними або іншими благами. Цікавим результатом цих проблем і, в першу чергу, складнощів виховної ситуації в неповній сім'ї є нездатність значної кількості матерів опанувати психологічні проблеми, усвідомити свою педагогічну невідповідність до виховання дитини самостійно, без сторонньої допомоги.

Також слід пам'ятати, що неповна сім'я має досить-таки обмежені виховні можливості, й проблема матерів полягає в тому, що вони не в змозі дати дитині те, що може дати їй повна сім'я. В. Сатир вважає, що всі ці проблеми можна розв'язати. Жінка-матір цілком може мати адекватне настановлення стосовно оточуючих її чоловіків і бути достатньо зрілою, щоб не створювати у дітей негативного уявлення щодо них. Вона може допомогти своїм дітям установити гарні й близькі стосунки з дорослими чоловіками, яких вона знає і поважає. Такими особистостями можуть бути її батьки, друзі її чоловіка або її власні друзі. Перш ніж запропонувати дитині роль помічника в сім'ї, матір повинна пояснити їй, що бути відповідальним за деяку важливу частину сімейного життя зовсім не означає відмовитися від своєї синівської ролі й, виконуючи будь-яку справу, в якій матері вкрай по-

трібна допомога, зовсім не означає, що син повинен узяти на себе постійну роль рівноправного помічника (Сатир, 1992).

Отже, взаємостосунки матері та дитини старшого шкільного віку після розлучення батьків характеризуються як дезадаптивні, нерідко – конфліктні, а сам конфлікт характеризується зіткненням протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок суб'єктів міжособистісної взаємодії.

На думку вчених (Tabachnikov, Osukhovskaia, Kioseva, Kharchenko & Mykhalchuk, 2018: 114–118), однією з основних причин дезадаптивних взаємостосунків у родині є стрес, зокрема дитини після розлучення її батьків, тобто проблемний соціально-психологічний стан дитини у нових умовах сім'ї, що розпалася, неадекватність сприйняття членами сім'ї один одного. Найчастіше конфлікт матері та дитини буває спровокований неабиякими протиріччями в ціннісних орієнтаціях самих матерів. Зокрема, діти, як правило, вважають за краще розвиватися в морально-етичній парадигмі своїх батьків. Отже, якщо матері живуть у стані недозволеного внутрішнього когнітивного дисонансу, пов'язаного з наслідками розлучення, діти схильні приймати на себе атрибути однієї зі сторін когнітивного дисонансу матерів і експлікувати відповідну модель поведінки. Зважаючи на те, що взаємостосунки, які складаються між матір'ю і дитиною, великою мірою визначаються внутрішнім станом матері, то змінити їх неможливо без допомоги й особистісного прикладу батька. Демонструючи власний шлях особистісного становлення, батьки, як правило, можуть досить-таки благотворно впливати на дитину, її стан і розвиток. Для нового рівня міжособистісних взаємостосунків необхідний якісно новий рівень в особистісному розвитку дитини, який, передусім, залежатиме від адаптивних сімейних взаємостосунків.

Отже, негативна варіабельність сімейних цінностей і морально-етичних критеріїв, практична доступність різних ви-

дів психоактивних речовин (алкоголю, наркотиків, тютюнових виробів) стали реальною причиною активного зростання та розповсюдження споживання психоактивних речовин серед старшокласників і молоді. Безумовно, ця проблема має схожі риси стану залежності від психоактивних речовин у країнах близького та далекого зарубіжжя, тому й особливості моделі адаптивних сімейних взаємостосунків з урахуванням цієї патології повинні мати спільне підґрунтя. Як свідчать епідеміологічні дані, за останні роки захворювання на психічні та поведінкові розлади внаслідок вживання психоактивних речовин в Україні перевищує захворюваність на розлади інших реєстрів. Крім того, ситуація в нашій державі характеризується поступовим зростанням показників хімічної (алкогольної, тютюнової, наркотичної тощо) і нехімічної адикції (Osukhovskaia, 2011: 102–108).

Згідно з даними ВООЗ, алкоголь є найбільш широкорозповсюдженою психоактивною речовиною серед дітей і підлітків в Україні. Кожен четвертий українець, який страждає на алкогольну залежність, є особою у віці до 35 років (OECD Health Data 2008: How Does Canada Compare (PDF), 2008).

Згідно з проведеним нами пілотним дослідженням (як було зазначено, у цьому дослідженні брали участь 355 старшокласників м. Києва, м. Рівного та м. Миколаєва), серед старшокласників 14–18 років вживають алкоголь близько 87%; палять тютюн – 75%; мають досвід вживання наркотичних речовин – понад 34% респондентів. Причиною смертності двох третин молоді у віці від 14 до 20 років є отруєння алкогольними напоями або нещасні випадки внаслідок сп'яніння від психоактивних речовин (Kioseva, 2015: 61–62). За отриманими нами даними, в неповних сім'ях алкогольні напої коли-небудь вживали 24% десятирічних дітей, 28% і 31% одинадцяти- та дванадцятирічних відповідно, 55% – чотирнадцятирічних, 67% – п'ятнадцятирічних. Більшість опитаної молоді 15 та 22 років вживають алкоголь

регулярно (83% і 78% відповідно). Нами було діагностовано, що вже у семирічному віці досвід вживання алкоголю діти набувають у сім'ях у присутності батьків (тобто, з їхньої ініціативи) в середньому від 15% до 46% випадків. Одним із найпоширеніших видів споживання психоактивних речовин є тютюнопаління. За даними статистики, кількість осіб, які щодня викурюють цигарки, становить 10,2 млн осіб, понад 500 тис. нових споживачів приєднується до тютюнопаління щороку (Tabachnikov, Pinchuk, Kharchenko, Osukhovskaia, Tabachnikov, Mazbits, Cherpurna, Mykhalchuk, Salden & Tovalovych, 2018: 229–230). За результатами нашого пілотного дослідження, найпоширеніший вік початку паління серед дітей в Україні – 11–15 років. Тих, хто починає курити раніше 11 років, – близько чверті. За останніми даними, серед старшокласників 14–17 років помітне збільшення курців тютюну з 23,3% до 44,5%. Дівчата, переважно, починають курити дещо пізніше хлопців, поступово «наздоганяючи» їх у старших класах і по закінченню середньої школи.

Одним із чинників, який збільшує вживання тютюну, є алкоголь і наркотики. 54% старшокласників зауважили, що курять тютюн значно більше після вживання алкоголю та наркотиків. Наше дослідження свідчить про те, що 27% респондентів віком 15–37 років мали досвід вживання будь-яких наркотичних речовин упродовж життя. Значно поширеними серед молоді є каннабіоїди, опіоїди, психостимулятори. Перше вживання наркотичних речовин у 24% респондентів відбулося у віці 12–16 років, ще у 35% – від 17 до 18 років, а у віці 19–28 років – у 27% осіб відповідно. Серед чоловіків 45,6% вперше спробували наркотичні речовини у віці 12–16 років, а серед жінок – 32,1% у віці 17–26 років. Наведені дані підтверджують небезпечний період щодо вживання наркотичних психоактивних речовин – підлітковий і старший шкільний вік. Результати нашого дослідження свідчать про те, що 16% усіх учнів мали

досвід вживання, окрім алкоголю або марихуани, психостимуляторів. Найбільший відсоток спостерігався серед учнів професійно-технічних навчальних закладів і закладів вищої освіти I–III рівнів акредитації – по 15–16% відсотків, дещо менше респондентів – 12–13% – серед учнів 9–11-х класів закладів середньої освіти. Хлопці вживають наркотичні речовини вдвічі частіше за дівчат.

Рівень споживання психоактивних речовин серед молоді свідчить про низьку ефективність профілактичних заходів щодо вживання цих речовин серед цієї цільової групи. Більшість опитаних починали вживати психоактивні речовини у віці 12–16 років. Однак 25% респондентів уперше спробували психоактивні речовини в 11 років і раніше. Згідно з нашими дослідженнями, найризикованіший вік – 15 років. Респонденти, які вживають психоактивні речовини (серед молоді 15–20 років), підтвердили, що 17–25% із них, окрім алкоголю, мають досвід вживання різних видів наркотиків. Серед школярів старших класів лише 23–27% деколи приймали алкоголь, а регулярно вживають (3–5 і більше разів на місяць) – кожний 4–5-й учень старшого шкільного віку. Споживання психоактивних речовин у цьому віці призводить до суттєвого погіршення здоров'я, а також девіантної поведінки, суїцидальних дій, криміногенності й травматизму (Balakireva, Bondar & Pryimak, 2015).

Результати, отримані нами в пілотному дослідженні, підтверджені іншими експериментальними дослідженнями. Дані досліджень «ESPAD Україна», проведених у 2015 р., також свідчать про високий рівень споживання психоактивних речовин серед молоді: в середньому 83,4% учнів вживали будь-які алкогольні напої хоча б один раз упродовж життя (Tabachnikov, Pinchuk, Kharchenko, Osukhovskaia, Tabachnikov, Mazbits, Chepurna, Mykhalchuk, Salden & Tovalovych, 2018). У віці 15 років цей показник складає 78,4%, а у 16–17 – наближається до 85%.

Висновки

Отже, психологічними чинниками дезадаптивних взаємостосунків одного з батьків і старшокласника в неповній сім'ї ми вважаємо такі, як:

- нездорова, конфліктна обстановка в сім'ї;
- ситуація розірвання шлюбу, яка значно загострює саме негативні характеристики подружжя, актуалізує атмосферу взаємної неприязні, ненависті, образ і звинувачень, що не може не позначитися на світовідчутті дитини, її етично-моральних переконаннях, поглядах, настановленнях, ставленні до оточуючих;
- поганий психічний і (або) фізичний стан жінки-матері;
- негативний сімейний досвід матері;
- неіснування (або існування досить незначного) впливу в родині з боку чоловіка (в тому числі – й чоловічого авторитету);
- вживання старшокласниками психоактивних речовин.

Профілактична робота в Україні щодо запобігання вживання психоактивних речовин населенням, безумовно, проводиться, але її масштаби й особливості організації не забезпечують належного ефекту. Досліджувана проблема безпосередньо пов'язана з досягненням адаптивних сімейних взаємостосунків, проте цій проблемі повинна бути приділена особлива увага, що буде зроблено в подальших наших публікаціях.

Література

- Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра. Москва : Прогресс, 1988. 136 с.
- Гарбузов В. И. Нервные дети: советы врача. Ленинград : Медицина. Ленинградское отделение; Москва : Ассоциативный совет книгоиздателей, 1990. 172 с.
- Дольто Ф. На стороне подростка / пер. с франц. Е. В. Боевской, О. В. Давтян. Санкт-Петербург : Педагогика, 1997. 234 с.

- Киосева Е. В. Инновационное направление в медико-социальной превенции аддиктивных расстройств у студенческой молодежи. *Архів психіатрії*. 2015. Т. 21, № 2 (81). С. 61–62.
- Лупьян А. Я. Барьеры общения, конфликты, стресс. Минск : Высшая школа, 1986. 202 с.
- Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2019. Вип. 26 (1). С. 246–264. URL : <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.
- Осуховская Е. С. Взаимопотенцирующие процессы, ассоциированные с формированием химических и нехимических аддикций у лиц молодого возраста. *Архів психіатрії*. 2011. № 4 (67). С. 102–108.
- Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков. Патопсихология. Москва : Изд-во МГУ; Воронеж, 1996. 128 с.
- Раттер М. Помощь трудным детям. Москва : Наука, 1978. 193 с.
- Сатир В. Как строить себя и свою семью. Москва : Педагогика Пресс, 1992. 192 с.
- Стегачёва С. В. Типы дезадаптивного поведения супружеских пар и их психологическая коррекция: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тамбов, 2004. 145 с.
- Табачников С. И., Харченко Е. Н., Приб Г. А., Марценковская И. И., Сеницкая Т. В., Власова К. А., Войтенко Ю. В. Медико-социологические аспекты характеристики токсикоманий у лиц подросткового и молодого возраста. *Архів психіатрії*. 2011. Т. 17, № 3 (66). С. 61–66.
- Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. и научная редакция А. А. Алексеева. Санкт-Петербург : Летний сад, 2000. 165 с.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ., общая редакция и предисловие А. В. Толстых. Москва : Прогресс, 1996. 124 с.
- Balakireva, O. M., Bondar, T. V., & Pryimak, Yu. Yu. (2015). Smoking, usage of alcohol and drugs among adolescents who are in the process of education: Distribution and Trends in Ukraine: According to the results of the research in 2015 in the paradigm of the international project «European Student Survey on the Use of Alcohol and Other Drugs – ESPAD». Kyiv : Polygraphic Center «Folio». 200 p.
- OECD Health Data 2008: How Does Canada Compare (PDF) (2008). *Organization for Economic Co-operation and Development*. Retrieved 2009-01-09. URL : http://moz.gov.ua/docfiles/Metodyhni_rekomendacii_PMD_u_mistah.pdf.
- Tabachnikov, S., Osukhovskaia, E., Kioseva, E., Kharchenko, Ye., & Mykhalchuk, N. (2018). Psychoprevention system for educational psy-

- choactivities substance use young persons. *Науково-інформаційний вісник Академії вищої освіти України, 2–3 (104–105), 113–124.*
- Tabachnikov, S. I., Pinchuk, I. Ya., Kharchenko, Ye. M., Osukhovskaia, O. S., Tabachnikov, O. Yu., Mazbits, V. B., et al. (2018). Psychological, clinical and instrumental-laboratory methods for the diagnosis of the usage of psychoactive substances by somatic patients in the practice of family medicine. *Архів психіатрії, 24, 4 (95), 229–234.*

References

- Buianov, M. I. (1988). *Rebenok iz neblagopoluchnoi semi: zapiski detskogo psikhiatra [A child from a dysfunctional family: notes of a child psychiatrist]*. Moskva : Progress [in Russian].
- Garbuzov, V. I. (1990). *Nervnyie deti: sovety vracha [Nervous children: doctor's advice]*. Leningrad : Meditsina. Leningradskoie otdeleniie; Moskva : Assotsiativnyi sovet knigoizdatelei [in Russian].
- Dolto, F. (1997). *Na storone podrostka [On the side of a teenager]*. E. V. Boievskaiia, O. V. Davtian (Trans.). Sankt-Peterburg : Pedagogika [in Russian].
- Lupian, A. Ya. (1986). *Bariery obshcheniia, konflikty, stress [Communication Barriers, Conflicts, Stress]*. Minsk : Vysshaiia shkola [in Russian].
- Kioseva, E. V. (2015). Innovatsionnoie napravleniie v mediko-sotsialnoi preventsii addiktivnykh rasstroistv u studencheskoi molodezhi [The innovative direction in the paradigm of medico-social prevention of addictive disorders of students]. *Arkhiv psikhiatrii – Archives of psychiatry, 21, 2 (81), 61–62* [in Russian].
- Maksymenko, S., Tkach, B., Lytvynchuk, L., & Onufriieva, L. (2019). Neiropsykholinhvistychnie doslidzhennia politychnykh hasel iz zovnishnoi reklamy [A neuropsycholinguistic research of political slogans from outdoor advertising]. *Psykhohinhvistyka. Psikhohinhvistyka. Psycholinguistics – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics, 26 (1), 246–264*. Retrieved from <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715> [in Ukrainian].
- Osukhovskaia, E. S. (2011). Vzaimopotentsiruiushchiie protsessy, assotsiirovannyye s formirovaniem khimicheskikh i nekhimicheskikh adiktivnykh u lits molodogo vozrasta [Interpotentiated processes associated with the formation of chemical and non-chemical addictions among young people]. *Arkhiv psikhiatrii – Archives of psychiatry, 4 (67), 102–108* [in Russian].

- Pozhar, L. (1996). *Psikhologiiia anomalnykh detei i podrostkov. Patopsikhologiiia [Psychology of abnormal children and adolescents. Pathopsychology]*. Moskva : Izdatelstvo MGU; Voronezh [in Russian].
- Ratter, M. (1978). *Pomoshch trudnym detiam [Help for difficult children]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Satir, V. (1992). *Kak stroit sebii i svoiu semiu [How to build yourself and your family]*. Moskva : Pedagogika Press [in Russian].
- Stegacheva, S. V. (2004). *Tipy dezadaptivnogo povedeniia supruzheskikh par i ikh psikhologicheskaiia korrektsiia [Types of maladaptive behavior of married couples and their psychological correction]. Candidate's thesis*. Tambov [in Russian].
- Tabachnikov, S. I., Kharchenko, Ye. M., Prib, G. A., Martsenkovskaia, I. I., Sinitskaia, T. V., Vlasova, K. A., et al. (2011). *Mediko-sotsiologicheskiie aspekty kharakteristiki toksikomaniia u lits podrostkovooho i molodogo vozrasta [Medical and social aspects of description of toxicomania for teenagers and young adults]*. *Arkhiv psykhiatrii – Archives of psychiatry*, 17, 3 (66), 61–66 [in Russian].
- Erickson, E. (2000). *Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]*. A. A. Alekseev (Trans.). Sankt-Peterburg : Letnii Sad [in Russian].
- Erickson, E. (1996). *Identichnost: yunost i krizis [Identity: Youth and Crisis]*. A. V. Tolstykh (Trans.). Moskva : Progress [in Russian].
- Balakireva, O. M., Bondar, T. V., & Pryimak, Yu. Yu. (2015). *Smoking, usage of alcohol and drugs among adolescents who are in the process of education: Distribution and Trends in Ukraine: According to the results of the research in 2015 in the paradigm of the international project «European Student Survey on the Use of Alcohol and Other Drugs – ESPAD»*. Kyiv : Polygraphic Center «Folio».
- OECD Health Data 2008: How Does Canada Compare (PDF) (2008). *Organization for Economic Co-operation and Development. Retrieved 2009-01-09*. Retrieved from http://moz.gov.ua/docfiles/Metodyhni_rekomendacii_PMD_u_mistah.pdf.
- Tabachnikov, S., Osukhovskaia, E., Kioseva, E., Kharchenko, Ye., & Mykhalchuk, N. (2018). *Psychoprevention system for educational psychoactivities substance use young persons*. *Naukovo-informatsiyni visnyk Akademii vyshchoi osvity Ukrainy – Scientific-informational bulletin of the Academy of Higher Education of Ukraine*, 2–3 (104–105), 113–124.
- Tabachnikov, S. I., Pinchuk, I. Ya., Kharchenko, Ye. M., Osukhovskaia, O. S., Tabachnikov, O. Yu., Mazbits, V. B., et al. (2018). *Psychological, clinical and instrumental-laboratory methods for the diagnosis of the usage of psychoactive substances by somatic patients*

in the practice of family medicine. *Arkhiv psykhiatrii – Archive of psychiatry*, 24, 4 (95), 229–234.

Комплієнко Ірина. Неповна сім'я як чинник вживання старшокласниками психоактивних речовин

АНОТАЦІЯ

Мета статті – окреслити негативний вплив розпаду сім'ї на взаємостосунки батьків і дітей; описати психологічні типи взаємостосунків батьків і дітей; виокремити психологічні чинники дезадаптивних взаємостосунків одного з батьків і старшокласника в неповній сім'ї.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. У якості емпіричних методів обрано методи анкетування й інтерв'ювання.

Результати дослідження. Зазначено, що нерідко наслідком розпаду сім'ї є зміна ставлення дитини до своєї матері. Іноді у неї виникає досить-таки загострене почуття жалості й ніжності до неї; в інших випадках дитина звинувачує матір у розірванні стосунків із батьком, тим більше, якщо в ньому дитина бачить і цінує такі якості та властивості характеру, які не помічає мати. Або, навпаки, дитина може не помічати ті сторони батьківського характеру, які стали джерелом розчарування для її матері. Унаслідок цього дитина починає досить-таки критично ставитися до матері й, таким чином, за своєю суттю ніби «втрачає» для себе і другого з батьків. Збільшення відстані між дитиною та батьками має місце й тоді, коли мати, пригнічена своїм горем і новими додатковими турботами, не знаходить достатньо часу для занять із дитиною. Нерідко буває й так, що дитина в таких випадках розглядається покинутою мамою як зайвий тягар, що суттєво ускладнює її подальші життєві перспективи. У результаті цього виникає доволі грубе, часом – зовсім несправедливе ставлення матері до дитини, що, своєю чергою, вкрай згубно позначається на її моральному розвитку, втім, як і несамопита материнська любов або любов-жертва, що нерідко виникає в такій ситуації і не знає розумних меж.

Доведено, що у новоствореній сім'ї також нерідко виникають неабиякі труднощі адаптації дітей до нових умов життєдіяльності. Дитина в старшому шкільному віці вирізняється психікою, яка ще не цілковито

сформована, якій легко завдати шкоду. Дитині, як правило, нелегко звикнути до вітчима або мачухи, і сам процес психологічної адаптації часом набуває тривалого і болісного характеру. Досить часто підозріле, насторожене, а іноді – й узагалі вороже ставлення до нового батька чи матері зникає упродовж тривалого періоду часу, навіть якщо один із батьків виявляє максимальну увагу до дитини. У багатьох же випадках сімейні взаєностосунки залишаються деструктивними.

Висновок. Психологічними чинниками дезадаптивних взаєностосунків одного з батьків і старшокласника в неповній сім'ї ми вважаємо такі, як: нездорова, конфліктна обстановка в сім'ї; ситуація розірвання шлюбу, яка значно загострює саме негативні характеристики подружжя, актуалізує атмосферу взаємної неприязні, ненависті, образ і взаємних звинувачень, що не може не позначитися на світовідчутті дитини, її етично-моральних переконаннях, поглядах, настановленнях, ставленні до оточуючих; поганих психічний і (або) фізичний стан жінки-матері; негативний сімейний досвід матері; неіснування (або існування досить незначного) впливу в родині з боку чоловіка (в тому числі – й чоловічого авторитету); вживання старшокласниками психоактивних речовин.

Ключові слова: неповна сім'я, повна сім'я, психоактивні речовини, дезадаптивні взаєностосунки, конфліктна обстановка, ситуація розірвання шлюбу, негативний сімейний досвід.

Комп्लीенко Ирина. Неполая семья как фактор употребления старшекласниками психоактивных веществ

АННОТАЦИЯ

Цель данной статьи – определить, насколько негативно распад семьи влияет на взаимоотношения родителей и детей; описать психологические типы взаимоотношения родителей и детей; выделить факторы дезадаптивных взаимоотношений родителя и старшекласника в неполной семье.

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования:** категориальный, структурно-функциональный, анализ, систематизация, моделирование, обобщение. В качестве эмпирических методов использованы методы анкетирования и интервьюирования.

Результаты исследования. Отмечено, что нередко следствием распада семьи является изменение отношения ребенка к своей матери. Иногда у него возникает довольно-таки обостренное чувство жалости и нежности к ней; в других случаях ребенок обвиняет мать в уходе отца, тем более, если в нем ребенок видит и ценит такие качества и свойства характера, которые не замечает мать. Или, наоборот, ребенок может не замечать те стороны характера отца, которые стали источником разочарования для его матери. В результате ребенок начинает довольно-таки критически относиться к матери и, таким образом, по своей сути как бы «теряет» для себя и другого родителя. Увеличение расстояния между ребенком и родителями имеет место и тогда, когда мать, подавленная своим горем и новыми дополнительными заботами, не находит достаточно времени для занятий с ребенком. Нередко бывает и так, что ребенок в таких случаях рассматривается брошенной мамой как лишний груз, существенно затрудняющий ее дальнейшие жизненные перспективы. В результате этого возникает достаточно грубое, порой – совсем несправедливое отношение матери к ребенку, что, в свою очередь, крайне пагубно сказывается на его нравственном развитии, впрочем, как и неистовая материнская любовь или любовь-жертва, нередко возникающая в такой ситуации и не знающая разумных пределов.

Доказано, что во вновь созданной семье также нередко возникают серьезные трудности адаптации детей к новым условиям жизнедеятельности. Ребенок в старшем школьном возрасте отличается еще не совсем сложившейся психикой, которой очень легко нанести вред. Ребенку, как правило, нелегко привыкнуть к отчиму или мачехе, и сам этот процесс психологической адаптации принимает длительный и болезненный характер. Достаточно часто подозрительное, настороженное, а иногда – и вообще враждебное отношение к новому отцу или матери исчезает в течение длительного периода времени, даже если один из родителей проявляет максимальное внимание к ребенку. Во многих же случаях семейные взаимоотношения остаются деструктивными.

Вывод. Психологическими факторами дезадаптивных взаимоотношений родителя и старшеклассника в неполной семье мы считаем такие, как: нездоровая, конфликтная обстановка в семье; ситуация расторжения брака, значительно обостряющая именно негативные характеристики супругов, актуализирующая атмосферу взаимной неприязни, ненависти, обид и обвинений, что не может не сказаться на ми-

роощущени ребенка, его нравственно-моральных убеждениях, взглядах, установках, отношении к окружающим; плохое психическое и (или) физическое состояние женщины-матери; отрицательный семейный опыт матери; недостаточное (или незначительное) влияние на семью мужа (в том числе – и мужского авторитета); употребление старшеклассниками психоактивных веществ.

Ключевые слова: *неполная семья, полная семья, психоактивные вещества, дезадаптивные взаимоотношения, конфликтная обстановка, ситуация расторжения брака, отрицательный семейный опыт.*

Original manuscript received April 10, 2020

Revised manuscript accepted May 26, 2020

Theoretical Principles of the Study of the Essence of Depression and Depressive States and Their Psychological Manifestations

Теоретичні засади дослідження сутності депресії та депресивних станів і їх психологічних проявів

Nataliia Kruhlova

Postgraduate Student of Department of Clinical Psychology,
Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy, Kyiv
(Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2520-9498>

E-mail: krunataly1@gmail.com

Наталія Круглова

Аспірант кафедри клінічної психології, Київський інститут
сучасної психології та психотерапії, м. Київ (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article. *The research purpose is to analyze the concept of depression and depressive states as a scientific category and to consider the main approaches to their study in the historical aspect, to reveal the essence and peculiarities of depression and depressive states, to examine their main types and systematize the psychological manifestations.*

Methods. *The research is based on the system analysis of scientific literature allowing us to find out the approaches of modern scientists to understanding the depression and depressive states.*

The results of the research. *The attention is paid to the fact that depression and depressive states are affective states characterized by the negative emotio-*

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Kruhlova Nataliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Kruhlova Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.202-223>

nal background, a change in the motivational sphere, cognitive perceptions and general passive behavior.

The main classifications of depressions and depressive states are analyzed. Accordingly, they can be divided into the following types: on the basis of phenomenological and nosological characteristics, exogenous and endogenous, mild, moderate and severe types.

It is shown that the phenomenological classifications are based on the division of depressions by their clinical manifestations (phenomenological characteristics). While the nosological classification is based on the division of depressions by causes and conditions of their occurrence.

It is stated that the group of psychogenic depressions (exogenous, reactive depression) includes disorders arising on the basis of emotional experiences as a person's reaction to a certain traumatic situation. The group of endogenous depressions consists of disorders that reach a psychotic level.

The types of depressions and depressive states are also distinguished by the complexity of their occurrence: mild, moderate and severe. The main psychological manifestations of depressive states (emotional, cognitive, behavioral and physiological) are characterized.

Conclusions. *The concept of depression is determined. The classification of types of depression is revealed. The psychological manifestations of depressive states are characterized. In addition, it is indicated that the content definition and disclosure of features of depressive states can further be applied as the basis for diagnostic and remedial-developmental practices for preventing and reducing the manifestation of depressive states in different life periods of the personality.*

Key words: *depression, types of depression, depressive states, psychological manifestations of depressive states.*

Вступ

Дослідження депресії є на сьогодні однією з актуальних проблем сучасної психологічної теорії та практики. Слід зазначити, що за оцінкою експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), в усьому світі депресію переживають понад 350 мільйонів людей. Згідно з даними ВООЗ, на депресію страждає 6,3% населення (діагностована депресія) (Сайт ВООЗ, 2017). Крім того, за прогнозами ВООЗ у 2020 р.

депресія займе друге місце за поширеністю після ішемічної хвороби серця (Сайт ВООЗ, 2017).

Згідно з результатами «Загальнонаціонального дослідження. Індекс здоров'я. Україна–2018» (розділ 1.3), загалом по Україні 22,6% дорослих відчували часто знижений настрій упродовж останнього місяця, 19,6% опитаних помічали відсутність інтересу або задоволення від життя. Разом із тим, тільки 6,3% опитаних серед тих, хто мав хоч б один із двох симптомів, зверталися з цими скаргами до медичного працівника (Сайт «Індекс здоров'я. Україна», 2018).

Сутність депресивних станів насамперед передбачає розгляд поняття «депресія». Аналіз літератури свідчить, що проблема вивчення депресії та депресивних станів є предметом дослідження багатьох галузей знань: психології, філософії, медицини, педагогіки, біології, фізіології. У сучасній науці проводяться міждисциплінарні дослідження проблеми депресивних станів.

Аналіз літератури показує, що переважають, насамперед, дослідження депресії та депресивних станів у медичній сфері. Так, у роботі О. П. Вертоградової розглянуто клініко-патогенетичні аспекти типології депресії, а саме аналіз клінічних і патогенетичних особливостей депресивних станів із різним типом провідного афективного компонента (тривоною, туюною, апатією) (Вертоградова, 2012). У роботі Є. Г. Корольової розкрито сутність депресії у загально-соматичній практиці, а саме розкрито зв'язок депресії із захворюваннями в неврології, ендокринології, акушерстві та гінекології, при серцево-судинних захворюваннях й онкології. Крім того, наведено дані щодо впливу соматичних захворювань на виникнення депресії та депресивних станів, зокрема через фармакогенні чинники та біологічні механізми (вплив на нейротрансмітери, ураження нейрохімічних зв'язків, зниження імунної функції, порушення ендокринної системи) (Корольова, 2009). У дослідженнях Є. О. Медведєвої висвітлено взаємозв'язок рівня депресії із соматич-

ним і психосоматичним статусом особистості (Медведева, 2017). Медико-біологічні аспекти депресії висвітлено у роботі Р. О. Грехова (Грехов, 2017).

Що стосується психології, то розробок значно менше. Недослідженими достатньою мірою залишаються особливості психологічних проявів депресії та депресивних станів, а також психологічних проявів депресивних станів, що стосуються основних сфер особистості (емоційних, поведінкових, когнітивних і фізіологічних).

Депресії також вивчалися у напрямку вікової психології. Так, у роботі М. Г. Кисельової висвітлено питання депресії у дітей дитячого та раннього віку (Кисельова, 2017), у роботі І. О. Почекаєвої розкрито сутність депресивних станів, що виникають у школярів у перехідний (пубертатний) період (Почекаєва, 2017).

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що депресія та депресивні стани негативно впливають на життєдіяльність людини у будь-яких сферах її життя та на будь-яких її життєвих етапах.

Отже, це потребує подальшого осмислення, а тому основна мета нашого дослідження – здійснити аналіз понять «депресія» та «депресивні стани» як наукових категорій і розглянути основні підходи до їх вивчення в історичному аспекті, розкрити сутність й особливості депресії та депресивних станів, дослідити їх основні види та систематизувати психологічні прояви.

Завдання статті

Виходячи з актуальності та недостатньої розробленості порушеної проблеми, нами визначено такі завдання дослідження:

- 1) здійснити аналіз поняття депресії як наукової категорії та підходів до її вивчення в історичному контексті;
- 2) дослідити основні види депресії та депресивних станів;

3) проаналізувати психологічні прояви депресивних станів.

Методи та методики дослідження

Це наукове дослідження ґрунтується на системному аналізі наукової літератури, що дало змогу з'ясувати підходи сучасних науковців до розуміння депресії та депресивних станів.

Результати та дискусії

Спочатку розглянемо результати виконання **першого завдання**, яке полягало у висвітленні поняття «депресія» як наукової категорії.

Термін «депресія» (лат. *depressio* – придушення) з'явився не так давно, оскільки упродовж двох тисяч років депресію називали меланхолією.

Стародавні люди, так само як і наші сучасники, були схильні до різних розладів психіки, в тому числі й до депресивних станів. Ще жерці Стародавнього Єгипту в IV тис. до н. е. лікували людей, у яких спостерігався патологічний стан туги. Жерці Стародавньої Індії, як і жерці Стародавнього Єгипту, вважали, що смуток, як і інші душевні захворювання, був викликаний одержимістю, в зв'язку з чим спеціально навчені жерці займалися вигнанням злих духів за допомогою заклинань (Ковнер, 2015).

За часів Гіппократа (460–370 рр. до н. е.) депресія мала назву «меланхолія», що у перекладі з грецької означає «чорна жовч» – зневіра, задума, душевна хвороба. Гіппократ сформулював супутні симптоми: зневіра, безсоння, дратівливість, неспокій, іноді – відраза до їжі (Архангельський, 1991; Самін, 2011; Шойфет, 2008). У своїх працях він уперше зробив спробу класифікувати депресію залежно від причини, що викликала хворобу: меланхолія, яка може бути викликана зовнішніми подіями («довга праця душі може привести до меланхолії») (реактивна депресія); меланхолія,

яка може бути викликана внутрішніми чинниками, без видимої причини (ендогенна депресія), коли «люди народжуються зі схильністю до меланхолії» (Шойфет, 2008).

За часів епохи Відродження меланхолію прирівнювали до божевілля. Крім того, у Європі до початку XX ст. депресію лікували побиттям і заподіянням сильного фізичного болю з метою перенесення уваги з душевного на фізичний біль (Ковнер, 2015).

Із початку XX ст. відбувається розвиток психоаналітичної теорії депресії. Представники психоаналітичного напрямку в психології та психотерапії (Радо, 1928; Фрейд, 1968; Хорні, 1997) інтерпретують депресію як психобіологічну реакцію людини на втрату дорогого їй об'єкта.

На думку З. Фрейда, головним компонентом депресивної динаміки є втрата об'єкта, яка важко переживається людиною, тому що зв'язок між нею та втраченим об'єктом має нарцисичний характер (Фрейд, 1968). Втрата позбавляє людину почуття власної гідності, достойної самооцінки, які забезпечував їй втрачений об'єкт. Теорія З. Фрейда неодноразово переглядалася його послідовниками, окремі її аспекти критикувалися, концептуально змінювалися, однак думка про те, що основним чинником депресії є втрата об'єкта, залишалася незмінною (Фрейд, 1968).

У XX ст. філософ і психолог С. К'єркегор називає депресію смертельною хворобою. Ці визначення перегукуються із теперішніми оцінками феномену депресії як хвороби сучасного суспільства, що поширюється у масштабах епідемії. Крім того, як хвороби, що може бути безпосередньою причиною смерті у формі самогубства, частота здійснення якого в усіх країнах світу невпинно, за статистичними даними, зростає. За даними ВООЗ, щорічно майже 800 тис. людей скоюють самогубство, кожні 40 секунд одна людина добровільно йде з життя. Саме самогубство є другою основною причиною смерті серед осіб віком від 14 до 25 років (Сайт ВООЗ, 2017).

Термін «депресія» закріпився в медичній науці у другій половині XIX ст., коли розпочалося наукове вивчення цього розладу. До другої половини XX ст. дослідницькі роботи, присвячені проблемі депресії, переважно мали описовий характер: вони обмежувалися описом окремих клінічних проявів розладу. Активніше та глибше вивчення депресії як психічного розладу розпочалося у 1960–70-х рр. Депресія стала предметом уваги сучасних зарубіжних (Лоуен, 2002; Менцос, 2001; Хелл, 1999) і вітчизняних (Подкоритов, 2003; Смулевич, 2003) науковців.

Цей термін використовується для назви широкого кола емоційних, когнітивних, поведінкових і психосоматичних розладів. Депресія детально описана у психологічній літературі. Так, у «Сучасному тлумачному психологічному словнику» вона визначається як афективний стан, що характеризується негативним емоційним тлом, зміною мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки (Шапар, 2005). У «Словнику практичного психолога» депресія визначається як афективний стан, який характеризується негативним емоційним тлом, змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки (Головін, 1998). У «Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів» депресія зазначається як специфічно-афективний стан індивіда, що характеризується негативними емоціями, а також трансформацією мотиваційних континуумів, когнітивних моделювань суб'єкта і загальною релаксативністю, пасивністю його поведінки (Шапар, 2009).

Швейцарський психотерапевт Д. Хелл (Хелл, 1999) у своїй книзі «Ландшафт депресії» використовує для назви і характеристики цього функціонального порушення низку синонімічних термінів: депресія, депресивне захворювання, депресивні розлади, депресивні стани, депресивні епізоди. Торкаючись проблеми диференціації видів і форм цього поняття, він зазначає, що у сучасній науці й прак-

типі виокремлюють переважно поняття меланхолічної, або ендогенної, форми депресії та невротичної форми, яку трактують як важке переживання події.

Отже, з урахуванням наявних літературних джерел, на наш погляд, базовим є визначення депресії як пригніченого стану, що характеризується тугою, знесиллям, украй низькою самооцінкою, відчуттям провини або спорідненими симптомами, за якого життя здається похмурим, а його труднощі такими, які не можна подолати.

Тепер перейдемо до висвітлення результатів, що стосуються виконання **другого завдання**, яке полягало в дослідженні видів депресії та депресивних станів.

Депресії та депресивні стани є наслідком різних причин і їх прояви є досить різноманітними, тому важливим є питання упорядкування та систематизації депресивної симптоматики.

Здійснюючи історичний огляд наукового вивчення депресивних станів, Ю. Ф. Антропов зазначає, що у перших описах клінічної картини депресії, які припадають на середину XIX ст., мова йшла переважно про важкі форми її прояву (Антропов, 2001). Це зумовлювалося тим, що на той час у ролі досліджуваних виступали тяжко хворі люди, які перебували у спеціальних закладах закритого типу. В 1895 р. Е. Крепелін запропонував термін «невротична депресія» для характеристики слабо виражених субпсихотичних депресивних розладів. Пізніше, в 1899 р., він розробив класифікацію психічних захворювань, у якій виокремив тих хворих, які страждали важкими депресивними та маніакально-збудливими фазами. Легкі депресивні розлади стали об'єктом наукових досліджень значно пізніше, коли лікарі почали займатися амбулаторною психіатричною практикою.

Період активних спроб класифікації депресивних станів і глибшого їх вивчення розпочався у 60–70-х рр. XX ст. Результати тогочасних наукових досліджень, присвячених розробці проблематики депресії та депресивних станів, ви-

кладено у працях А. Бека й О. П. Вертоградової (Бек, 1974; Вертоградова, 2012).

Науковцями було зроблено багато спроб класифікувати депресію та депресивні стани, що призвело до термінологічної плутанини й ускладнення діагностики, оскільки старі класифікації продовжували існувати поряд із новими.

Так, існує класифікація депресій за феноменологічними та нозологічними ознаками.

Зазначимо, що в основу феноменологічної класифікації покладено поділ депресій за їх клінічними проявами (феноменологічними ознаками). Варіанти депресії (загальмовано-апатична, тривожно-ажитована, тривожно-загальмована, замаскована) розподіляють відповідно до сфери, у якій локалізується депресивний прояв – афективний, психомоторний чи соматичний.

В основу нозологічної класифікації покладено розподіл депресій за причинами й умовами їх виникнення. Так, виокремлюють такі нозологічно важливі форми депресії: 1) психогенні депресії (реактивні, невротичні, депресії виснаження, ендореактивні дистимії, інволюційні депресії); 2) ендогенні депресії (шизофренічні, біполярні та монополярні); 3) соматогенні депресії (органічні та симптоматичні) (Ковальов, 2001).

Кожна з виокремлених форм депресій має свої особливості. Так, до групи психогенних депресій відносять розлади, що виникають на основі душевних переживань як реакції людини на певну травматичну ситуацію, або ж причини яких криються у її біографії та структурі особистості. Психогенну депресію також ще називають екзогенною (від грец. *exo* – «зовнішній, ззовні» та *genes* – «породжуваний») чи реактивною.

Групу ендогенних депресій складають розлади, які досягають психотичного рівня. Більшість учених вважають, що провідну роль в ендогенних депресіях відіграє генетична схильність, яка полягає в спадкуванні патологічних генів.

Ці гени відповідають за підвищену емоційну сприйнятливості людини до будь-яких, навіть незначних, стресових чинників.

Групу соматогенних депресій складають депресивні стани, що перебувають у тісному зв'язку із соматичними захворюваннями. За цього виду депресії лікування спрямоване на основне захворювання, що стало пусковим механізмом психічного розладу. Пацієнти із соматогенними депресіями спостерігаються у неврологів, терапевтів, онкологів, а психіатри і психотерапевти відіграють допоміжну роль (Ковальов, 2001).

Розрізняють уніполярні депресії, за яких настрої залишається в межах одного, зниженого «полюса», і біполярні депресії, які є складовою частиною біполярного афективного розладу та перемежуються маніакальними, гіпоманіакальними або змішаними афективними епізодами (Ковальов, 2001).

Визначимо, що згідно з МКХ-10 депресія та депресивні стани відносяться до розладів настрою. Цей блок включає в себе розлади, за яких основним порушенням є зміна емоцій і настрою в сторону депресії (з тривогою або без неї) або в сторону піднесеності. Зміни настрою зазвичай супроводжуються змінами загального рівня активності. Більшість інших симптомів є вторинними або легко пояснюються на тлі змін настрою й активності (МКХ-10).

Депресивні симптоми поділяються на типові (основні) й додаткові. За наявності депресії, згідно МКБ-10, повинні бути присутні два основні симптоми і не менше трьох додаткових.

До типових (основних) симптомів депресії відносяться: пригнічений настрій, який не залежить від обставин, упродовж тривалого часу (понад два тижні); ангедонія – втрата інтересу або задоволення від раніше приємної діяльності; виражена стомлюваність, «занепад сил», які характеризуються стабільністю даного стану (наприклад, упродовж місяця).

Додаткові симптоми: песимізм; почуття провини, марності, тривоги й (або) страху; занижена самооцінка; нездатність концентруватися і приймати рішення; думки про смерть і (або) самогубство; нестабільний апетит, значне зниження або збільшення ваги; порушений сон, наявність безсоння або пересипання (МКХ-10).

Залежно від кількості й тяжкості симптомів депресивні стани можуть класифікуватися як легкі, помірно виражені та важкі.

При легких депресивних станах зазвичай виражені два-три вищезазначені симптоми. Пацієнт, звичайно, страждає від цього, але, імовірно, буде в змозі продовжувати виконання основних видів діяльності.

При депресивних станах середнього ступеня важкості виражені чотири і більше з вищезазначених симптомів. Пацієнт, імовірно, зазнає великих труднощів у разі продовження звичайної діяльності.

При депресивних станах важкого ступеня без психотичних симптомів явно виражена низка вищезазначених симптомів, що приносять страждання, зниження самооцінки і думки про власну нікчемність або винуватість. Характерними є суїцидальні думки і спроби, зазвичай має місце низка псевдосоматичних симптомів (МКХ-10).

Саме депресивні стани опинилися у полі зору наших подальших досліджень, тому що інтерес викликають вікові особливості, зміст і тяжкість типових психотравмуючих подій, характерні психопатологічні прояви депресивних станів (основні симптоми) і динаміка розвитку клінічної картини депресивних станів до початку, в процесі терапії та після зменшення або зникнення симптому, вибір необхідного типу терапії та її ефективність.

Тепер звернемося до висвітлення результатів, що стосуються **третього завдання**, яке полягало в аналізі психологічних проявів депресивних станів.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі депресивних станів, показав, що характеризуючи симптоматику, фахівці акцентують увагу переважно на емоційних, когнітивних, поведінкових і фізіологічних її проявах (табл. 1).

Таблиця 1

Види симптоматики депресивних станів

<p>Емоційні:</p> <ul style="list-style-type: none">- туга, страждання, пригнічений настрій, відчай;- тривога, почуття внутрішнього напруження, очікування бід;- підвищена дратівливість;- почуття провини, часті самозвинувачення;- незадоволеність собою, умовна самооцінка;- втрата здатності переживати задоволення від раніше приємних занять;- втрата інтересу до оточуючого світу;- тривога щодо здоров'я та життя	<p>Когнітивні:</p> <ul style="list-style-type: none">- труднощі концентрації уваги;- труднощі прийняття рішення;- думки про відсутність смислу життя;- уповільненість мислення;- переважання негативних думок про себе, своє життя, про світ загалом;- песимістичне бачення майбутнього без перспективи;- думки про власну непотрібність, незначущість, безпомічність;- думки про самогубство (у тяжких випадках депресії)
<p>Поведінкові:</p> <ul style="list-style-type: none">- пасивність, труднощі цілеспрямованої діяльності;- уникання соціальних контактів, відмова від розваг;- алкоголізація та зловживання психоактивними речовинами, що дають тимчасове полегшення	<p>Фізіологічні:</p> <ul style="list-style-type: none">- порушення сну;- зміна апетиту (його втрата чи посилення);- порушення моторики кишківника;- підвищена стомлюваність;- зниження лібідо;- болі та різні відчуття в тілі;- зміни у зовнішності

З урахуванням вивчення літературних джерел, можна говорити про те, що до *емоційних проявів* депресії частіше всього відносять: тугу, страждання, пригнічений настрій, відчай; тривогу, почуття внутрішнього напруження, очікування біди; підвищену дратівливість; почуття провини, часті самозвинувачення; незадоволеність собою, умовну самооцінку; втрату здатності переживати задоволення від раніше приємних занять; втрату інтересу до оточуючого світу; тривогу щодо здоров'я та життя (Подкоритов, 2003).

Так, зокрема, на думку Н. І. Гращенкова, до емоційних проявів депресивних станів відносять негативні зміни у ставленні людини до самої себе, це проявляється у надмірній самокритичності, зниженні самооцінки, появі комплексу неповноцінності, відчуття власної нікчемності, а то й повного життєвого фіаско (Гращенков, 1965).

У процесі аналізу *когнітивних проявів* депресивних станів виокремлюють такі: труднощі концентрації уваги; труднощі прийняття рішення; думки про відсутність смислу життя; уповільненість мислення; переважання негативних думок про себе, своє життя, про світ загалом; песимістичне бачення майбутнього без перспективи; думки про власну непотрібність, незначущість, безпомічність; думки про самогубство (у тяжких випадках депресії) (Подкоритов, 2003).

На значущість когнітивних проявів депресії вказувало багато авторів. Так, психологи стверджують, що депресія призводить до негативних змін у *когнітивній* сфері особистості, депресивний настрій є причиною негативного мислення, песимістичного сприйняття світу і негативного ставлення до себе (Бек, 1967, 1970; Майєрс, 2000; Хелл, 1999). Інші фахівці також зазначають, що депресивні зміни безпосередньо торкаються і пізнавальних процесів людини (Ковальов, 2001; Подкоритов, 2003). Це знаходить своє вираження у сповільненні мислення, труднощах концентрації уваги та прийняття рішень, іноді – у хаотичності думок, неспроможності до інтелектуального напруження та прийнят-

тя рішень, нестійкості уваги, труднощах за потреби щось запам'ятати чи пригадати.

Характеризуючи особливості *поведінки* людей, які перебувають у депресивному стані, науковці зазначають такі її прояви: пасивність, труднощі цілеспрямованої діяльності; уникання соціальних контактів, відмова від розваг; алкоголізація та зловживання психоактивними речовинами, які дають тимчасове полегшення. Також підкреслюється те, що особливості депресивної поведінки залежать від типу депресії та глибини її вираженості (Вертоградова, 2012; Золотухіна, 1974; Ковальов, 2001; Смулевич, 2003). Зокрема, для деяких варіантів депресивних станів характерна надмірна рухова активність: хворий не знаходить собі місця, поривається кудись іти, його рухи розгальмовані, різкі, іноді погано координовані; внутрішній неспокій і тривожність знаходять вихід у сльозах, скаргах, самозвинуваченнях. За інших варіантів спостерігаються рухова загальмованість, апатія, відчуття фізичного знесилення, у складних випадках можливий ступор. У клінічній картині «маскованих» депресивних станів на перший план виступає сомато-вегетативна симптоматика, а поведінкові зміни можуть бути взагалі відсутні. За порівняно легких депресивних станів поведінка людини може залишатися незмінною (вона намагається дотримуватися звичного способу життя, виконувати свої сімейні та професійні обов'язки, нічим не виявляти погіршення настрою); з поглибленням депресивного стану його поведінкові прояви стають відчутнішими (значно знижується соціальна та рухова активність або ж, навпаки, з'являються ажитація, агресивність, дратівливість) (Майєрс, 2000; Подкоритов, 2003).

Аналізуючи *фізіологічні прояви* депресивних станів, слід зазначити, що їм притаманні: порушення сну, зміна апетиту (його втрата чи посилення), порушення моторики кишківника, підвищена стомлюваність, зниження лібідо, болі та різні відчуття в тілі, зміни у зовнішності (Подкоритов, 2003).

Так, у літературі описано такий зовнішній вид депресивного хворого: міміка обличчя і вираз очей сумні, похмурі, іноді тужливі; голос тихий, монотонний; мовлення сповільнене, одноманітне. Брови зведені, складки на лобі від постійного скорочення м'язів нагадують грецьку літеру «омега», губи сухі, щільно стиснуті, куточки рота опущені, сухість у роті. Хворі сидять у згорбленій позі, з опущеною головою, руками, прикутими до тулуба, зсунутими колінами. Характерною ознакою важкої депресії є складка Верагута – викривлена шкірна складка на верхній повіці, що надає обличчю скорботного виразу (Подкоритов, 2003).

Отже, ми з'ясували, що депресивні стани мають певні психологічні прояви в емоційних, когнітивних, поведінкових і фізіологічних аспектах.

Висновки

У результаті проведеної аналітичної роботи можна зробити висновки, що депресія являє собою афективний стан, який характеризується негативним емоційним тлом, зміною мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки. Крім того, депресія визначається як пригнічений стан, що характеризується тугою, знесиленням, низькою самооцінкою, відчуттям провини або спорідненими симптомами, за якого життя здається похмурим, а його труднощі непереборними.

Існує багато видів класифікації депресій, які перетинаються між собою. Загалом, їх можна поділити за феноменологічними та нозологічними ознаками, а також на екзогенні й ендогенні, на прості, помірні та складні.

Характеризуючи психологічні прояви депресивних станів, фахівці акцентують увагу переважно на емоційних, когнітивних, фізіологічних і поведінкових їх проявах.

Крім того, визначення змісту та розкриття особливостей депресивних станів у подальшому може бути покладено в основу діагностичних і корекційно-розвивальних практик

профілактики та зниження прояву депресивних станів у різних життєвих періодах особистості.

Подальшими перспективами досліджень є вивчення особливостей депресивних станів студентської молоді з метою вивчення та систематизації чинників, які на них впливають.

Література

- Антропов Ю. Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков. Москва : Медпрактика, 2001. 152 с.
- Архангельский Г. В. О Гиппократовом сборнике. Москва : Клиническая медицина, 1991. 248 с.
- Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 304 с.
- Вертоградова О. П., Степанов И. Л., Максимова Н. М., Ваксман А. В., Диков С. Ю., Кошкин К. А. и др. Клинико-патогенетические аспекты типологии депрессий. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2012. Т. 22. № 3. С. 5–10.
- Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 301 с.
- Грехов Р. А. Медико-биологические аспекты депрессии. *Science of VolSU. Natural Sciences*. 2017. Vol. 7. № 2. С. 35–43.
- Киселёва М. Г. Депрессия у детей младенческого и раннего возраста. *Национальный психологический журнал*. 2017. № 4 (28). С. 95–104.
- Кискер К. П., Фрайгербер Г., Розе Г. К., Вульф Э. Психиатрия, психосоматика, психотерапия. Москва : Алетейа, 1999. 504 с.
- Ковалев Ю. В., Золотухина О. Н. Депрессия, клинический аспект. Москва : Медицинская книга; Нижний Новгород : Изд-во НГМА, 2001. 144 с.
- Ковнер С. Г. История древней медицины. Санкт-Петербург : Альфарет, 2015. 1120 с.
- Королева Е. Г., Шустер Э. Е. Депрессии в общесоматической практике. *Практикующему врачу*. 2009. № 4. С. 82–84.
- Лоуэн А. Депрессия и тело. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. 384 с.
- Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 688 с.
- Медведева Е. А. Взаимосвязь уровня депрессии с соматическим и психосоматическим статусом личности. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2017. Т. 6. № 3А. С. 27–34.
- Мендос С. Психодинамические модели в психотерапии. Москва : Алетейа, 2001. 176 с.

Міжнародний класифікатор хвороб 10 (МКХ-10) [mkb-10.com]. URL : <https://mkb-10.com>.

Подкорытов В. С., Чайка Ю. Ю. Депрессии. Современная терапия: руководство для врачей, Харьков : Торнадо, 2003. 352 с.

Почекаева И. А. Депрессивные состояния, возникающие у школьников в переходный (пубертатный) период. *Альманах мировой науки*. 2017. № 4–2 (19). С. 39–44.

Сайт Всесвітньої організації охорони здоров'я [<https://www.who.int/countries/ukr/ru/>]. URL : <http://www.un.org.ua/ua/informatsiinyi-tsentr/news/4100-vooz-75protsen-lyudej-shcho-strazhdayut-nagliboku-depresiyyu-ne-otrimuyut-adekvatnogo-likuvannya>.

Сайт «Індекс здоров'я. Україна». Звіт: Результати загальнонаціонального дослідження 2018 року [<http://health-index.com.ua/>]. URL : http://health-index.com.ua/zvit_index_2018_ukr.pdf.

Самин Д. К. 100 великих ученых. Москва : Вече, 2011. 432 с.

Смулевич А. Б. Депрессии при соматических заболеваниях. *Журнал неврологии и психиатрии*. 2015. № 11. С. 154–155.

Справочник невропатолога и психиатра / под общ. ред. Н. И. Гращенкова, А. В. Снежневского. Москва : Медицина, 1965. 577 с.

Хелл Д. Ландшафт депрессии. Москва : Алетейя, 1999. 280 с.

Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Санкт-Петербург : Лань, 1997. 240 с.

Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.

Шойфет М. С. 100 великих врачей. Москва : Вече, 2008. 528 с.

Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10 (6), 561–571. URL : <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1964.01720240015003>.

Freud, S. (1968). Mourning and melancholia. In W. Gaylin (Ed.). *The meaning of despair*, (pp. 50–69). New York : Science House.

Klerman, G. L., Endicott, Y., Spitzer, R., & Hirschfeld, R. M. (1979). Neurotic depression: Systemic Analysis of Multiple Criteria and Meaning. *The American Journal of Psychiatry*, 136 (1), 57–61. URL : <https://doi.org/10.1176/ajp.136.1.57>.

Rado, S. (1928). The problem of melancholia. London: *The International Journal of Psychoanalysis*, 9, 420–438.

References

Antropov, Yu. F. (2001). *Neuroticheskaja depressiia u detei i podrostkov* [Neurotic depression in children and adolescents]. Moskva : Medpraktika [in Russian].

- Arkhangelskii, G. V. (1991). *O Gippokratovom sbornike [About the Hippocrates' Collection]*. Moskva : Klinicheskaia meditsina [in Russian].
- Beck, A., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (2003). *Kognitivnaia terapiia depressii [Cognitive therapy of depression]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Vertogradova, O. P., Stepanov, I. L., Maksimova, N. M., Vaksman, A. V., Dikov, S. Yu., Koshkin, K. A., et al. (2012). Kliniko-patogeneticheskie aspekty tipologii depressii [Clinical and pathogenetic aspects of the typology of depression]. *Sotsialnaia i klinicheskaia psikhiaetriia – Social and Clinical Psychiatry*, 22 (3), 5–10 [in Russian].
- Golovin, S. Yu. (1998). *Slovar prakticheskogo psikhologa [Dictionary of Practical Psychologist]*. Minsk : Kharvest [in Russian].
- Grekhov, R. A. (2017). Mediko-biologicheskie aspekty depressii [Medical and Biological Aspects of Depression]. *Science of VolSU. Natural Sciences*, 7 (2), 35–43 [in Russian].
- Kiseliova, M. G. (2017). Depressiia u detei mladencheskogo i rannego vozrasta [Depression in infants and junior children]. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 4 (28), 95–104 [in Russian].
- Kisker, K. P., Fraiberger, G., Roze, H. K., & Wolf, E. (1999). *Psikhiaetriia, psikhosomatika, psikhoterapiia [Psychiatry, psychosomatics, psychotherapy]*. I. Ya. Sapozhnikova (Trans.). Moskva : Aleteia [in Russian].
- Kovalev, Yu. V., & Zolotukhina, O. N. (2001). *Depressiia, klinicheskii aspekt [Depression, clinical aspect]*. Moskva : Meditsinskaia kniga; N. Novgorod : Izdatelstvo NGMA [in Russian].
- Kovner, S. G. (2015). *Istoriia drevnei meditsiny [History of Ancient Medicine]*. Sankt-Peterburg : Alfaret [in Russian].
- Koroleva, Ye. G., & Shuster, E. Ye. (2009). Depressii v obshchesomaticheskoi praktike [Depression in somatic practice]. *Zhurnal GrGMU Praktikiushchemu vrachu – Journal of the Grodno State Medical University To the Practitioner*, 4, 82–84 [in Russian].
- Louen, A. (2002). *Depressiia i telo [Depression and body]*. Moskva : EKSMO-Press [in Russian].
- Myers, D. (2000). *Sotsialnaia psikhologiia [Social Psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Medvedeva, E. A. (2017). Vzaimosviaz urovnia depressii s somaticheskim i psikhosomaticheskim statusom lichnosti [The relationship of the level of depression with somatic and psychosomatic personality status]. *Psikhologiia. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniia – Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Researches*, 6 (3A), 27–34 [in Russian].

- Mentzos, S. (2001). *Psikhodinamicheskie modeli v psikhoterapii [Psychodynamic models in psychotherapy]*. Moskva : Aleteia [in Russian].
- Mizhnarodnyi klasyfikator khvorob 10 (MKKh-10) [International Classifier of Diseases 10]*. (n. d.). Retrieved from <https://mkb-10.com> [in Ukrainian].
- Podkorytov, V. S., & Chaika, Yu. Yu. (2003). *Depressii. Sovremennaiia terapiia: rukovodstvo dlia vrachei [Depression. Modern therapy: a guide for doctors]*. Kharkov : Tornado [in Russian].
- Pochekaieva, I. A. (2017). Depressivnyie sostoiianiia, vznikaiushchie u shkolnikov v perekhodnyi (pubertatnyi) period [Depressive conditions that occur in schoolchildren in the transition (puberty) period]. *Almanakh mirovoi nauki – Almanac of world science*, 4–2 (19), 39–44 [in Russian].
- Sait Vsesvitnoi orhanizatsii okhorony zdorovia [Website of the World Health Organization] [<https://www.who.int/countries/ukr/ru/>]. Retrieved from <http://www.un.org.ua/ua/informatsiinyi-tsentri/news/4100-vooz-75protsen-lyudej-shcho-strazhdayut-na-gliboku-depresiye-ne-otrimuyut-adekvatnogo-likuvannya> [in Ukrainian].
- Sait Indeks zdorovia. Ukraina. Zvit: Rezultaty zahalnonatsionalnoho doslidzhennia 2018 roku [Website of Health Index. Ukraine. Report: Results from the 2018 National Survey]. [health-index.com.ua]. Retrieved from http://health-index.com.ua/zvit_index_2018_ukr.pdf [in Ukrainian].
- Samir, D. K. (2011). *100 velikikh uchenykh [100 great scientists]*. Moskva : Veche [in Russian].
- Smulevich, A. B. (2015). Depressii pri somaticheskikh zabolivaniiah [Depression in somatic diseases]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii – Journal of Neurology and Psychiatry*, 11, 154–155 [in Russian].
- Spravochnik nevrologa-psikiatra [Handbook of Neurologist and Psychiatrist]* (1965). N. I. Grashchenkov, A. V. Snezhnevskii (Eds.). Moskva : Meditsina [in Russian].
- Khell, D. (1999). *Landshaft depressii [Landscape of depression]*. I. Ya. Sapozhnikova (Trans.). Moskva : Aleteia [in Russian].
- Khorni, K. (1997). *Nashi vnutrenniie konflikty. Konstruktivnaia teoriia neuroza [Our internal conflicts. Constructive Theory of Neurosis]*. Sankt-Peterburg : Lan [in Russian].
- Shapar, V. B. (2005). *Suchasnyi tlumachnyi psikhologichnyi slovnyk [Modern interpretive psychological dictionary]*. Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].
- Shoifet, M. S. (2008). *100 velikikh vrachei [100 great doctors]*. Moskva : Veche [in Russian].

- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10 (6), 561–571. Retrieved from <https://doi.org/doi:10.1001/archpsyc.1964.01720240015003>.
- Freud, S. (1968). Mourning and melancholia. In W. Gaylin (Ed.). *The meaning of despair*, (pp. 50–69). New York : Science House.
- Klerman, G. L., Endicott, Y., Spitzer, R., & Hirschfeld, R. M. (1979). Neurotic depression: Systemic Analysis of Multiple Criteria and Meaning. *The American Journal of Psychiatry*, 136 (1), 57–61. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/ajp.136.1.57>.
- Rado, S. (1928). The problem of melancholia. *The International Journal of Psychoanalysis*, 9, 420–438.

Круглова Наталія. Теоретичні засади дослідження сутності депресії та депресивних станів і їх психологічних проявів

АНОТАЦІЯ

Мета дослідження – здійснити аналіз понять «депресія» та «депресивні стани» як наукових категорій і розглянути основні підходи до їх вивчення в історичному аспекті, розкрити сутність й особливості депресії та депресивних станів, дослідити їх основні види та систематизувати психологічні прояви.

Методи. Дослідження ґрунтується на системному аналізі наукової літератури, що дало змогу з'ясувати підходи сучасних науковців до розуміння депресії та депресивних станів.

Результати дослідження. Акцентовано увагу на тому, що депресія та депресивні стани являють собою афективні стани, які характеризуються негативним емоційним тлом, зміною мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки.

Проаналізовано основні класифікації депресій і депресивних станів. Відповідно, їх можна поділити за феноменологічними та нозологічними ознаками, а також на екзогенні й ендогенні, на прості, помірні та складні.

Показано, що в основу феноменологічних класифікацій покладено поділ депресій за їх клінічними проявами (феноменологічними ознаками). Водночас в основу нозологічної класифікації покладено розподіл депресій за причинами й умовами їх виникнення.

З'ясовано, що до групи психогенних депресій (екзогенна й реактивна) відносять розлади, що виникають на основі душевних переживань як реакції людини на певну травматичну ситуацію. Групу ендогенних депресій

складають розлади, які досягають психотичного рівня. Також виокремлено види депресії та депресивних станів за складністю їх перебігу: легкі, помірні та важкі. Охарактеризовано основні психологічні прояви депресивних станів: емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні.

Висновок. Визначено поняття депресії. Розкрито класифікацію видів депресії. Охарактеризовано психологічні прояви депресивних станів. Крім того, зазначено, що визначення змісту та розкриття особливостей депресивних станів може бути у подальшому покладено в основу діагностичних і корекційно-розвивальних практик профілактики та зниження прояву депресивних станів у різних життєвих періодах особистості.

Ключові слова: депресія, види депресії, депресивні стани, психологічні прояви депресивних станів.

Круглова Наталия. Теоретические основы исследования сущности депрессии и депрессивных состояний и их основных проявлений

АННОТАЦИЯ

Целью исследования является осуществление анализа понятий «депрессия» и «депрессивные состояния» как научных категорий и рассмотрение основных подходов к их изучению в историческом аспекте, раскрытие сущности и особенностей депрессии и депрессивных состояний, исследование их основных видов и систематизация психологических проявлений.

Методы. Исследование основывается на системном анализе научной литературы, что позволило выявить подходы современных ученых к пониманию депрессии и депрессивных состояний.

Результаты исследования. Акцентируется внимание на том, что депрессия и депрессивные состояния представляют собой аффективные состояния, характеризующиеся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения.

Проанализированы основные классификации депрессий и депрессивных состояний. Соответственно, их можно разделить по феноменологическим и нозологическим признакам, а также на экзогенные и эндогенные, на простые, умеренные и сложные.

Показано, что в основу феноменологической классификации положено разделение депрессий в зависимости от их клинических проявлений

(феноменологических признаков). В основу нозологической классификации положено деление депрессий по причинам и условиям их возникновения.

Выяснено, что в группу психогенных депрессий (экзогенная или реактивная) относят расстройства, возникающие на основе душевных переживаний как реакции человека на определенную травмирующую ситуацию. Группу эндогенных депрессий составляют расстройства, достигающие психотического уровня. Также выделены виды депрессии и депрессивных состояний по сложности их протекания: легкие, умеренные и тяжелые. Охарактеризованы основные психологические проявления депрессивных состояний: эмоциональные, когнитивные, поведенческие и физиологические.

Вывод. *Определено понятие депрессии. Раскрыто классификацию видов депрессии. Охарактеризованы психологические проявления депрессивных состояний. Кроме того, отмечено, что определение содержания и раскрытие особенностей депрессивных состояний в дальнейшем могут быть положены в основу диагностических и коррекционно-развивающих практик профилактики и снижения проявления депрессивных состояний в разных жизненных периодах личности.*

Ключевые слова: *депрессия, виды депрессии, депрессивные состояния, психологические проявления депрессивных состояний.*

Original manuscript received March 27, 2020

Revised manuscript accepted May 15, 2020

Creative Parameters for Adult Active Web Users

Параметры креативности у взрослых активных web-пользователей

Elena Medvedskaia

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Brest State A. S. Pushkin University, Brest (the Republic of Belarus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-510X>

Researcher ID: M-4006-2019

E-mail: EMedvedskaja@mail.ru

Елена Медведская

Кандидат психологических наук, доцент, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, г. Брест (Республика Беларусь)

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze empirical data that test the hypothesis of greater creativity of active Internet users compared to adult fans of traditional reading.

Methods. The study was conducted on a statistically large and homogeneous sample by age, level of education and professional activity (the sphere of mental work). The differentiation of respondents into groups for comparative analysis was carried out on the basis of two criteria: 1) the choice of information system in free time (book or Internet); 2) the time allocated to work with the specified system. The criteria were determined through anonymous and voluntary questionnaires. The parameters of creativity were measured for different types of creativity: verbal (Mednik's test in the adaptation of A. A. Voronin) and figurative (Sievert's test).

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Medvedskaia Elena



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Medvedskaia Elena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.224-243>

The research presents the results of the comparative analysis conducted in two contrasting groups that select different information systems: subjects of reading and active web users. Statistically significant advantages of reading subjects in the expression of most of the measured parameters of both verbal (uniqueness and number of responses) and figurative (uniqueness and number of associations from remote areas) creativity were established.

Conclusions. *It is empirically proved that there are significantly more creative people among fans of traditional printed books. This demonstrates that the technical capabilities of the Internet (the richness of content, the possibility of free choice of content and participation in its creation, etc.) do not automatically provide conditions for the display of creative abilities of users. An explanation is offered for the lower creativity of adult active web users through the specifics of the media image as the main unit of encoding information in digital media (the iconic nature of information and the suggestiveness of impact).*

Key words: *sign system, printed word, media image, verbal creativity, visual creativity.*

Введение

Способность к творческой деятельности, итогом которой является создание некоторого нового (объективно или субъективно) продукта, выступает одной из атрибутивных характеристик человека. И более чем полувековая история конструирования искусственного интеллекта, несмотря на очень впечатляющие успехи в данной области, показывает, что «...XXI век распрощался с иллюзией подобия искусственного и естественного интеллекта: машинные программы не моделируют структуру и механизмы деятельности человеческого разума, а моделируют лишь конечные результаты его работы (например, решение задач), они подобны естественному интеллекту лишь функционально...» (Катречко, 2016: 304). Другими словами, тест Тьюринга искусственный интеллект выполнит, но безусловной прерогативой человека продолжают оставаться как обнаружение проблем, так и поиск новых путей их решения.

В силу своей особой значимости структура и детерминация творческих способностей постоянно находилась в поле

зрения исследователей. С 50-х гг. XX в. благодаря работе Дж. Гилфорда в обиходе психологической науки и практики прочно закрепились понятия креативности и дивергентного мышления, которое является продуктивным, предполагающим варьирование способов решения проблемы, приводящим к неожиданным выводам и результатам (Guilford, 1958, 1959). В концепции М. А. Холодной, одной из наиболее авторитетных на постсоветском пространстве, в широком смысле креативность трактуется как творческие интеллектуальные способности, в узком смысле – как способность порождать множество оригинальных идей и использовать нестандартные способы интеллектуальной деятельности в нерегламентированных условиях деятельности или как дивергентное мышление – интеллектуальные способности, проявляющиеся в готовности выдвигать множество правильных идей относительно одного и того же объекта (Холодная, 2004). В настоящее время в психологии существуют различные теоретические подходы к пониманию креативности, детальное изложение которых и их критический анализ содержатся в целом ряде фундаментальных работ (Богоявленская, 2002; Холодная, 2004; Sternberg & Davidson, 1986 и др.). Несмотря на разные методологические основания, на которых обосновываются и разные параметры креативности, большинство современных ученых склонны к синонимичности употребления понятий «креативность» и «творческие способности», которые обобщенно трактуются как способности к нахождению оригинальных решений и нестандартных способов деятельности в неопределенных условиях.

Следует также отметить, что социальная ценность творческих способностей только возрастает в современном динамичном и высокотехнологичном мире. Произошедшая буквально в течение последнего десятилетия цифровая революция существенно изменяет различные традиционные виды деятельности человека (общение, игра, труд, отдых и т. п.). В концепции дигимодернизма английского культуролога

А. Кирби (Kirby, 2009) оцифровывание рассматривается как доминирующий вектор развития общества. Для его характеристики ученый использует метафору силового поля, тем самым акцентируя, что это только иная форма, трансформация в которую в принципе не порождает некоторого нового содержания. Но, продолжая метафору А. Кирби, можно говорить о том, что это мощное силовое поле постепенно затягивает в свою орбиту не только культурные достижения предшествующих эпох, оно, безусловно, относится и к человеку как творцу этих самых достижений.

Оценки воздействия новых (цифровых) медиа на творческие способности их пользователей разными специалистами неоднозначны. В качестве позитивного аспекта отмечается, в частности, создание условий для проявления пользователями собственной активности, например: «Гипертекстовость и интерактивность онлайн-медиа... создает совершенно иной формат потребления информационного контента медиа – это своеобразное «путешествие» по контенту, где каждый обладает не только возможностью продолжать его до бесконечности, но и правом мгновенно, прямо по ходу «путешествия» создавать, изменять или публично обсуждать его» (Киреев, 2010: 117). Относительно последствий этой активности высказываются также и негативные мнения. Российский философ В. В. Миронов, анализируя использование потенциала интерактивности Web 2.0, обращается к идеям М. Бахтина о карнавале как о временно санкционированном, дозированном господстве низовой культуры. Благодаря новым техническим возможностям карнавал становится постоянным: «Коммуникационные средства диалога превращаются в его сущность, которая очень хорошо выражается принципом «не важно, о чем говорить, главное говорить»... Это приводит к тому, что главным становится не качество продукта творчества, а систематичность и способы его распространения. В этих условиях возникает феномен поп-культуры –

доминирование низовой культуры в глобальном масштабе» (Миронов, 2017: 34–35).

Открытость интернет-пространства и интерактивность новых медиа обеспечивают их пользователям свободу выбора, свободу мысли и творчества: «В наши дни интернет-пространство открывает новые возможности для перехода от репродуктивного мышления («мыслить – значит вспоминать») к продуктивному (порождать самостоятельные критические суждения)» (Гусельцева, 2018: 136). Благодаря этим новым возможностям «возникает новая среда, в которой мы сейчас живем и незаметно меняемся. С одной стороны, жить становится лучше. Например, Интернет появился, теперь можно как бы преодолевать пространство и время, получить доступ к самым разным информационным ресурсам. Но, с другой стороны, легкая возможность получать готовую информацию отрицательно влияет на культивирование творческих способностей» (Лекторский, 2017: 144). Некоторые специалисты отстаивают иную позицию: поскольку устройства становятся все более «умными», то можно говорить уже об интеллектуальном партнерстве человека и машины (Голубинская, 2015). Особенно это партнерство проявляется в творческих процессах, ведь даже самые простые поисковые действия типа введения запросов уже изменяют виртуальную среду (как минимум посредством рекламы, реагирующей на ранее запрашиваемый пользователем контент).

Представленные мнения авторитетных ученых в характеристике позитивных и негативных последствий новых медиа для становления творческих способностей их пользователей диаметрально отличаются. Однако данных эмпирических исследований, посвященных обсуждаемой проблеме, в соответствующей литературе не обнаружено. Поэтому **целью настоящего исследования** является проверка гипотезы о большей креативности активных пользователей цифровых технологий, по сравнению с ценителями традиционного чтения.

Задача статьи

В статье представлен сравнительный анализ параметров креативности (вербальной и образной) у взрослых, отдающих свои предпочтения разным типам знаковых систем – традиционной вербальной и современной цифровой.

Методы и методики исследования

В исследовании (добровольно и анонимно) принимало участие 600 респондентов в возрасте от 35 до 58 лет, среди которых 380 женщин и 220 мужчин. Все участники исследования имеют высшее образование и являются работниками умственного труда (педагоги, медики, экономисты, юристы). Таким образом, обобщенно выборку можно охарактеризовать как выборку работников умственного труда, завершивших основные этапы своей социализации в социокультурной ситуации, которую можно назвать доцифровой эпохой. Сбор данных осуществлялся на протяжении 2018–2019 гг.

Общая выборка была дифференцирована на две группы на основании анонимного анкетирования, направленного на выявление ведущей для респондентов знаковой системы информации и ежедневных привычек обращения к различным носителям информации. Отнесение субъекта в группу осуществлялось при совпадении двух критериев:

- 1) однозначный выбор ведущей знаковой системы в свободное время (Интернет или традиционная книга);
- 2) большая часть свободного времени, уделяемая деятельности с этой системой.

Обработка данных анкетирования показала, что в исследованной выборке только 17% респондентов (102 человека) остаются сторонниками традиционной книги как носителя информации. Представители данной группы выбирают чтение по разным причинам (развивает мышление и память, обогащает словарный запас, увлекает и др.), указывая не только на физический дискомфорт у экрана (устают глаза,

укачивает), но и на худшее усвоение информации. В дальнейшем данная группа будет обозначаться как «субъекты читающие».

35% (204 опрошенных) отдают свой выбор новым медиа, который они аргументируют большей доступностью содержания, его компактностью, «сжатостью» изложения материала и отмечают при обращении к книге необходимость сосредоточения, сложности поиска информации, переживания скуки или тревоги. При последующем обсуждении представители этой группы будут фиксироваться как «активные web-пользователи».

Большую часть выборки, как и следовало ожидать, представляют респонденты, не имеющие каких-либо однозначных приоритетов в выборе источников информации. Это люди, которые с легкостью и удовольствием как читают книги, так и пользуются цифровыми носителями. Для осуществления заявленного сравнительного анализа методом контрастных групп результаты измерения креативности у представителей данного типа исключены для обработки и обсуждения.

Креативность является предметом теоретического изучения с разных методологических позиций, что приводит и к разнообразию методического инструментария ее эмпирического измерения. Недостатки существующих диагностических методик креативности (тесты Гилфорда, Торренса, Медника и др.) неоднократно становились предметом критического анализа (Холодная, 2004; Sternberg & Davidson, 1986 и др.) по двум ведущим основаниям, а именно ограничение понимания креативности как дивергентного мышления (и, соответственно, актуализация тестовыми инструкциями у испытуемых именно интеллектуальных, а не творческих усилий) и принятие уникальности (или редкости ответов) за ведущий критерий креативности. Таким образом, в настоящее время вопрос о валидности тестов креативности продолжает оставаться дискуссионным.

Поскольку в разных системах кодирования информации используются и разные единицы (слово и медиаобраз), то возникает необходимость одновременной проверки и разных видов креативности (вербальной и образной). Эта необходимость диктует сопоставимость параметров креативности, измеряемых посредством разных методик. С учетом указанного требования в настоящем исследовании были использованы тест вербальной креативности С. Медника и тест образной креативности З. Зиверт.

Используемый для измерения вербальной креативности тест С. Медника (RAT) (Дружинин, 1999: 322–346) адаптирован А. А. Ворониным (лаборатория психологии способностей Института психологии РАН) и в русскоязычной версии известен как тест речемыслительной креативности (РМК) (Воронин, 1994: 40–81). Тест основывается на «принципе омонима». Во взрослом варианте испытуемому предлагаются триады слов (20), представляющих отдаленные друг от друга ассоциативные области. Задача заключается в установлении между ними ассоциативной связи, т. е. поиске слова, объединяющего заданные таким образом, чтобы с каждым из них оно образовало некие осмысленные словосочетания. Время выполнения теста не ограничено (занимает в среднем порядка 20–35 минут).

Автор теста понимает под вербальной креативностью способность к рекомбинированию элементов ситуации. По его мнению, конвергентная и дивергентная составляющие одновременно присутствуют в творческом процессе: чем более отдалены по смыслу элементы, используемые для решения проблемы, тем креативнее этот процесс. Предусмотрено, что каждая из триад имеет некое слово-стереотип, сочетающееся с ними. Например, на триаду «случайная – гора – долгожданная» стереотипным ответом будет «встреча», на триаду «дверь – доверие – быстро» – ответ «входить» и др.

Тест позволяет измерить три параметра вербальной креативности: уникальность (способность человека к созданию

нового); оригинальность (нестандартность ответов, рассчитываемая для каждого испытуемого отдельно по специальной формуле) и количество ответов (степень продуктивности и работоспособности). Данная методика считается «наиболее адаптированным к нашим условиям тестом креативности» (Дружинин, 1999: 196), несмотря на наличие определенных моментов для ее критики (навязанность ситуации тестирования, отсутствие свободы выбора материала, отождествление креативности с оригинальностью и уникальностью вербальной продукции).

Для изучения невербальной креативности был использован тест «Свобода ассоциаций» Э. Зиверт, позволяющий определять визуальную креативность, способность к преобразованиям (гипотетичность и вариативность мышления) (Ильин, 2009: 326–330). Стимульный материал представляет собой 15 рисунков современного российского художника А. Н. Фанталова. Задача респондентов – дать рисунку несколько интерпретаций. Время выполнения теста не ограничивается (как правило, тоже занимает порядка получаса).

Тест позволяет определить несколько параметров креативности: количество вариантов (ассоциаций); уникальность (или оригинальность) ответов; разнообразии стратегий (ассоциативные зоны) и степень отдаленности ассоциаций. Таким образом, измеряемые в данном тесте параметры частично могут быть сопоставлены с параметрами вербальной креативности теста С. Медника.

Поскольку психометрических данных к тесту свободных ассоциаций в русскоязычной литературе не обнаружено, то проводились подсчеты общего числа ассоциаций (в том числе и отдельно числа ассоциаций, представляющих отдаленные ассоциативные зоны). Расчеты ведущего параметра креативности – оригинальности ответов – осуществлялись по принятым в других тестах креативности алгоритмам, а именно по оценке статистической редкости ответа в исследуемой выборке ($n = 100$): повторяющиеся ответы – 0 баллов,

унікальні – 1 балл. При цьому повторюючимися считалися відповіді із близьких асоціативних областей. Наприклад, к рисунку 13 в 0 баллів оцінювалися наступні варіанти: «Воздушний шар», «Воздушний шар над морем», «Воздушний шар летить над землею», «Полет на воздушном шаре». Аналогічним образом означалися і інші родствених асоціації к обговорюваному рисунку («Подводный мир», «Подводное царство», «Водный мир», «Морская жизнь»).

Дальнейший анализ параметров вербальной и невербальной креативности осуществлялся отдельно в пяти случайных комбинациях респондентов для двух контрастных групп: «субъектов читающих» ($n = 20$) и «активных web-пользователей» ($n = 20$). Такое численное ограничение выборок обусловлено ограничениями математико-статистических критериев, используемых для оценки достоверности возможных различий измеряемых параметров креативности. Необходимо отметить, что для всех пяти рандомизированных последовательностей получены идентичные результаты. Поэтому обсуждение представляется целесообразным ограничить материалом одной из групп.

Результаты и дискуссии

Сравнительный анализ параметров вербальной креативности

Усредненные по выборкам результаты измерения вербальной креативности отражены в табл. 1, в которой буквами обозначены соответствующие параметры креативности: У – уникальность; О – оригинальность; К – количество ответов.

Таблица 1

Показатели теста вербальной креативности С. Медника (RAT)

Субъекты читающие			Активные web-пользователи		
У	О	К	У	О	К
9,75	0,62	24	4,45	0,48	17,85

Представленные в табл. 1 данные свидетельствуют, что все параметры вербальной креативности (уникальность, оригинальность и количество ответов) выше у представителей группы «субъекты читающие».

Качественный анализ ответов показал, что у них присутствует не только умение подбирать ассоциации, но и стремление выйти за рамки инструкции и соединить тестовые триады в более сложные, чем слово-ассоциация, вербальные конструкции. Например: на триаду «воздух – быстрая – свежая» респонденты отвечают словосочетаниями (свежее утро, струя воды), на триаду «народная – страх – мировая» следует ответ «трагические события» или еще более сложная ассоциация «Вставай, страна огромная» (вместо ответа «война», который, как самый популярный, имеет нулевой коэффициент оригинальности); на триаду «садовая – мозг – пустая» следует целое умозаключение: «И в пустом мозгу может расти сад из цветущих деревьев», а на триаду «поезд – купить – бумажный» ответ представляет воспоминание-фантазию: «В детстве я могла купить билет на бумажный поезд и уехать на нем далеко-далеко». Подобные тенденции к самостоятельному усложнению конструкций отсутствовали в контрастной группе активных web-пользователей.

Применение критерия Розенбаума доказало достоверность выявленных различий по таким двум параметрам вербальной креативности, как:

- 1) уникальность ($Q = 10$ при $Q_{\text{крит}} = 9$ для $p < 0,01$);
- 2) количество ответов ($Q = 8$ при $Q_{\text{крит}} = 7$ для $p < 0,05$).

По параметру оригинальности значимые отличия между респондентами разных групп отсутствуют ($Q = 3$), что может быть обусловлено спецификой выборки, на которой А. А. Воронин осуществлял психометрические расчеты (молодые менеджеры, возраст до 35 лет). Кроме того, сам автор адаптации теста считает более значимым показателем вербальной креативности именно уникальность ответов (Воронин, 1994: 55).

Сравнительный анализ параметров визуальной креативности

При качественном анализе первичных протоколов обращает на себя внимание наличие не только ассоциаций-номинаций, но и полноценных предложений. Например, первый рисунок из стимульного набора (рис. 1).



Рис. 1. Материал из стимульного набора теста образных ассоциаций

Наряду с ассоциациями-существительными («космический корабль», «крушение корабля», «напряжение», «вид местности сверху» и др.) были даны следующие варианты ответов: «Пила что-то разрезает», «Скорпион, прорывающийся сквозь песчаную бурю», «В море разбивается лодка на щепки» и др. Такие же, фактически сюжетные, зарисовки присутствовали у участников исследования в ассоциациях по всему стимульному материалу теста.

В проективном тесте Роршаха подобные ответы выделяются в отдельную категорию «движение», наличие которой свидетельствует о воображении и фантазии (Анастаси &

© Medvedskaia Elena

Урбина, 2003: 453). Наличие данной категории выступает показателем гибкости и разносторонности ассоциативного процесса, инициативности ассоциативной деятельности. Поэтому дополнительно проводились также подсчеты и ассоциаций данного типа.

В табл. 2 представлены усредненные для представителей разных групп параметры, которые имеют следующие буквенные обозначения: У – уникальность (оригинальность); К – количество ответов; ОтА – отдаленность ассоциаций; Дв – движение.

Таблица 2

Параметры образной креативности

Субъекты читающие				Активные web-пользователи			
У	К	ОтА	Дв	У	К	ОтА	Дв
15,26	27,13	7,33	2,13	10,73	21,46	4,33	0,6

Данные табл. 2 демонстрируют, что все параметры невербальной креативности выше в группе, предпочитающей вербальную систему кодирования информации. Применение критерия Розенбаума для оценки достоверности выявленных различий показало следующее:

– для уникальности ассоциаций: $Q = 8$ при $Q_{\text{крит}} = 6$ для $p < 0,05$;

– для количества ответов: $Q = 4$ ($Q > 0,05$);

– для числа ассоциаций из отдаленных областей: $Q = 9$ при $Q_{\text{крит}} = 9$ для $p < 0,01$;

– для ответов категории «движение»: $Q = 6$ при $Q_{\text{крит}} = 6$ для $p < 0,05$.

Статистические расчеты позволяют утверждать, что только по одному параметру – количеству ассоциаций – представители разных выборок не отличаются друг от друга. По всем другим (нетипичность ответов, активность ассоциативного процесса, богатство воображения) достоверные преимущества выявлены у любителей традиционного чтения.

Таким образом, полученные данные противоречат прогнозируемому у активных пользователей цифровых технологий росту творческих способностей.

Заключение

Многогранность и трудноуловимость природы креативности обуславливает несовершенство существующих психологических инструментов ее изучения, в том числе и тестов, посредством которых «можно выделить креативов, но нельзя определить точно некреативов» (Ильин, 2009: 196). Полученные данные с определенной оговоркой позволяют утверждать, что креативов однозначно больше среди любителей чтения, чем среди взрослых, отдающих предпочтение цифровым технологиям. Сравнительный анализ выраженности параметров креативности показал, что представители выборки «субъектов читающих» являются статистически более креативными и более работоспособными, чем представители группы «активных web-пользователей» (для вербальной креативности) и достоверно отличаются от них большей уникальностью ответов и большей широтой ассоциативного процесса (для визуальной креативности).

Полученные данные на первый взгляд могут показаться очевидными (особенно для параметров вербальной креативности), без учета возраста респондентов. Все они нормативно завершили основные циклы психического и личностного развития еще в доцифровом обществе. Это позволяет говорить о том, что новые медиа обеспечивают благоприятные возможности (свобода выбора контента, диалогичность и др.) для развития творчества как одного из высших видов активности человека, но реализует эти возможности конкретный человек. Как демонстрируют эмпирические данные, стихийное взаимодействие с цифровыми технологиями (несмотря на наличие у них развивающего потенциала) не обеспечивает спонтанного развития креативности.

Думается, что обозначенный парадокс (условия есть, но они не работают) объясняется такими атрибутами медиа-образа, как иконичность передаваемой информации и, соответственно, суггестивность ее воздействия. Если все дано глазам, то пользователю необходимо ставить дополнительные, специальные цели по осмыслению, дополнению, изменению воспринимаемой «картинки». Но кто это делает, заглядывая в Интернет просмотреть... И совершенно не случайно в повседневном обиходе закрепился именно этот термин («просмотреть», «смотреть») даже для такой познавательной деятельности в сети, как поиск информации. Поэтому внешняя свобода Интернета в выборе информации имеет и существенное внутреннее ограничение для ее обработки (в том числе и творческой) реципиентом, обусловленное медиаобразом как основной единицей кодировки информации.

Литература

- Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 688 с.
- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
- Воронин А. Н., Галкин Т. В. Диагностика вербальной креативности (адаптация теста Медника). *Методы психологической диагностики*. Москва : Ин-т психологии РАН, 1994. Вып. 2. С. 40–81.
- Голубинская А. В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z. *International Journal of Humanities and Natural Science*. 2015. Vol. 1. P. 161–167.
- Гусельцева М. С. Информационная социализация в транзитивном обществе: контексты дигимодернизма. *Цифровое общество как культурный контекст развития человека: сб. науч. ст. и материалов междунар. конф.* (Коломна, 14–17 февр. 2018 г.). Коломна : Гос. соц.-гуманитар. ун-т, 2018. С. 135–141.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368 с.
- Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 434 с.
- Катречко С. Л. О соотношении искусственного и естественного интеллекта. *Философия искусственного интеллекта: науч. тр. Всерос.*

- междисциплинар. конф.* (Москва, 16–17 марта 2016 г.). Москва : ИИнтелл, 2017. С. 304–319.
- Киреев П. С. Новые медиа в современном информационно-коммуникационном пространстве. *Социология*. 2010. № 2. С. 115–127.
- Лекторский В. А. Философия, искусственный интеллект, когнитивные исследования. *Философия искусственного интеллекта: науч. тр. Всерос. междисциплинар. конф.* (Москва, 17–18 марта 2016 г.). Москва : ИИнтелл, 2017. С. 37–44.
- Миронов В. В. Трансформация культур: от классической к электронной. *Философия искусственного интеллекта: науч. тр. Всерос. междисциплинар. конф.* (Москва, 17–18 марта 2016 г.). Москва : ИИнтелл, 2017. С. 28–36.
- Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 384 с.
- Guilford, J. P. (1958). New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*. Los Angeles. P. 20–32.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469–479.
- Kirby, A. (2009). *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. New York : Continuum Publishing Corporation.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*. New York : Cambridge University Press. P. 3–18.

References

- Anastazi, A., & Urbina, S. (2003). *Psikhologicheskoe testirovaniie [Psychological testing]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Bogoiavlenskaia, D. B. (2002). *Psikhologiia tvorcheskikh sposobnostei [Psychology of Creativity]*. Moskva : Akademiia [in Russian].
- Voronin, A. N., & Galkina, T. V. (1994). Diagnostika verbalnoi kreativnosti (adaptatsiia testa Mednika) [Diagnostics of verbal creativity (adaptation of the Mednik's test)]. *Metody psikhologicheskoi diagnostiki – Methods of psychological diagnosis*, 2, 40–81. Moskva : In-t psikhologii RAN [in Russian].
- Golubinskaia, A. V. (2015). Neirokognitivnyi podkhod k issledovaniuu pokoleniia Z [Neurocognitive approach to the study of generation Z]. *International Journal of Humanities and Natural Science*, 1, 161–167 [in Russian].

- Guseltseva, M. S. (2018). Informatsionnaia sotsializatsiia v tranzitivnom obshchestve: konteksty digimodernizma [Informational Socialization in a Transitive Society: The Contexts of Digimodernism]. *Tsifrovoie obshchestvo kak kulturnyi kontekst razvitiia cheloveka – Digital society as a cultural context for human development: Proceedings of the International Conference*, (pp. 135–141). Kolomna : Gos. sots.-gumanitar. un-t [in Russian].
- Druzhinin, V. N. (1999). *Psikhologiiia obshchikh sposobnostei [Psychology of General Abilities]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Ilin, E. P. (2009). *Psikhologiiia tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, giftedness]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Katrechko, S. L. (2017). O sootnoshenii iskusstvennogo i estestvennogo intellekta [On the ratio of artificial and natural intelligence]. *Filosofiiia iskusstvennogo intellekta – Philosophy of Artificial Intelligence: Proceedings of all-Russian Interdisciplinary Conference*, (pp. 304–319). Moskva : IIntell [in Russian].
- Kireiev, P. S. (2010). Novyie media v sovremennom informatsionno-kommunikatsionnom prostranstve [New media in the modern information and communication space. *Sotsiologiiia – Sociology*, 2, 115–127 [in Russian].
- Lektorskii, V. A. (2017). Filosofiiia, iskusstvennyi intellekt, kognitivnyie issledovaniia [Philosophy, Artificial Intelligence, Cognitive Research]. *Filosofiiia iskusstvennogo intellekta – Philosophy of Artificial Intelligence: Proceedings of all-Russian Interdisciplinary Conference*, (pp. 37–44). Moskva : IIntell [in Russian].
- Mironov, V. V. (2017). Transformatsiia kultur: ot klassicheskoi k elektronnoi [Transformation of cultures: from classical to electronic]. *Filosofiiia iskusstvennogo intellekta – Philosophy of Artificial Intelligence: Proceedings of all-Russian Interdisciplinary Conference*, (pp. 37–44). Moskva : IIntell [in Russian].
- Kholodnaia, M. A. (2004). *Kognitivnyie stili. O prirode individualnogo uma [Cognitive styles. About the nature of the individual mind]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Guilford, J. P. (1958). New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*, (pp. 20–32). Los Angeles.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469–479.
- Kirby, A. (2009). *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. New York : Continuum Publishing Corporation.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*, (pp. 3–18). New York : Cambridge University Press.

Медведская Елена. Параметры креативности у взрослых активных web-пользователей

АННОТАЦИЯ

Цель статьи заключается в анализе эмпирических данных, проверяющих гипотезу о большей креативности активных интернет-пользователей, по сравнению со взрослыми любителями традиционного чтения.

Методы. Исследование проводилось на статистически большой и гомогенной выборке по возрасту, уровню образования и профессиональной деятельности (сферы умственного труда). Дифференциация респондентов на группы для проведения сравнительного анализа осуществлялась на основании двух критериев: 1) выбор информационной системы в свободное время (книга или Интернет); 2) время, отводимое работе с указанной системой. Критерии определялись посредством анонимного и добровольного анкетирования. Измерение параметров креативности осуществлялось для разных ее видов: вербальной (тест С. Медника в адаптации А. А. Воронина) и образной (тест З. Зиверт).

Результаты исследования. Представлены результаты сравнительного анализа, проведенного в двух контрастных группах, выбирающих различные информационные системы: «субъектов читающих» и «активных web-пользователей». Установлены статистически значимые преимущества у субъектов читающих в выраженности большинства измеренных параметров как вербальной (уникальность и количество ответов), так и образной (уникальность и число ассоциаций из отдаленных областей) креативности.

Вывод. Эмпирически доказано, что креативов достоверно больше среди любителей традиционной печатной книги. Это демонстрирует, что технические возможности Интернета (богатство содержания, возможности свободного выбора контента и участия в его создании и др.) автоматически не обеспечивают условий для проявления творческих способностей пользователей. Предложено объяснение меньшей креативности взрослых активных web-пользователей в связи со спе-

цифривий медиаобраз как основной единицы кодирования информации в цифровых медиа (иконический характер информации и суггестивность воздействия).

Ключевые слова: знаковая система, печатное слово, медиаобраз, вербальная креативность, визуальная креативность.

Медведська Олена. Параметри креативності у дорослих активних веб-користувачів

АНОТАЦІЯ

Мета статті полягає в аналізі емпіричних даних, що перевіряють гіпотезу про більшу креативність активних інтернет-користувачів, порівняно з дорослими любителями традиційного читання.

Методи. Дослідження проводилося на статистично великій і гомогенній вибірці за віком, рівнем освіти та професійною діяльністю (сфери розумової праці). Диференціація респондентів на групи для проведення порівняльного аналізу здійснювалася на підставі двох критеріїв: 1) вибір інформаційної системи у вільний час (книга або Інтернет); 2) час, що відводиться роботі із зазначеною системою. Критерії визначалися за допомогою анонімного і добровільного анкетування. Вимірювання параметрів креативності здійснювалося для різних її видів: вербальної (тест С. Медника в адаптації А. А. Вороніна) й образної (тест З. Зіверт).

Результати дослідження. Представлені результати порівняльного аналізу, проведеного у двох контрастних групах, які вибирають різні інформаційні системи: «суб'єктів читаючих» і «активних веб-користувачів». Установлено статистично значущі переваги у суб'єктів читаючих у вираженості більшості вимірюваних параметрів як вербальної (унікальність і кількість відповідей), так і образної (унікальність і число асоціацій із віддалених сфер) креативності.

Висновок. Емпірично доведено, що креативів достовірно більше серед любителів традиційної друкованої книги. Це демонструє, що технічні можливості Інтернету (багатство змісту, можливості вільного вибору контенту й участі в його створенні тощо) автоматично не забезпечують умов для прояву творчих здібностей користувачів. Запропоновано пояснення меншої креативності дорослих активних веб-користувачів у зв'язку зі специфікою медиаобразу як основної одиниці кодування інфор-

мації в цифрових медіа (іконічний характер інформації та сугестивність впливу).

Ключові слова: *знакова система, друковане слово, медіаобраз, вербальна креативність, візуальна креативність.*

Original manuscript received May 03, 2020

Revised manuscript accepted June 10, 2020

Psychological Principles of Learner's Autonomy

Психологічні принципи суверенності студента

Nataliia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

Scopus Author ID: 57214227898

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Researcher ID: A-9440-2019

E-mail: natasha1273@ukr.net

Наталія Михальчук

Доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

Liana Onufriieva

Ph. D. in Psychology, Professor, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskiy (Ukraine)

Scopus Author ID: 57214601047

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-4601>

Researcher ID: R-5598-2018

E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Ліана Онуфрієва

Кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Mykhalchuk Nataliia, Onufriieva Liana



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Mykhalchuk Nataliia, Onufriieva Liana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.244-268>

The contribution of the author: N. Mykhalchuk – 50%, L. Onufriieva – 50%.
Авторський внесок: Н. Михальчук – 50%, Л. Онуфрієва – 50%.

ABSTRACT

The purpose of the article is to define the learner's autonomy as a multilayered concept which is possible to see from numerous perspectives; to describe three main directions of learner's autonomy; to explain the context of reactive and proactive autonomy; to propose the psychological principles of forming learners' autonomy.

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: the categorical method, the structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research. In this article there were suggested the main aspects of learner's autonomy which appeared to have been recognized and broadly accepted by the language teaching profession. They are: autonomy is a construct of capacity; autonomy involves a willingness on the part of the learners to take responsibility for their own learning; the capacity and willingness of learners to take such responsibility is not necessarily innate; complete autonomy is an idealistic goal; there are some degrees of autonomy; the degrees of autonomy are unstable and variable; autonomy is not simply a matter of placing learners into the situations where they have to be independent; developing autonomy requires conscious awareness of the learning process – e. g. conscious reflection and decision-making; promoting autonomy is not simply a matter of teaching strategies; autonomy can take place both inside and outside the classroom; autonomy has a social purpose as well as the individual actuality; the promotion of autonomy has a pedagogical as well as psychological impact; autonomy is interpreted differently by people of different cultures.

The main problems being very important for learner's autonomy are distinguished. The first great problem is control over learning management. The next problem which is very important for learner's autonomy is control over language content. It was shown that reactive autonomy was the kind which did not create its own directions but, once a direction has been initiated, enabled learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal. Proactive autonomy does not only determine objectives, selects methods and evaluates what has been learned, but also sets directions.

A key to motivating students helps them to recognize and understand that they can take responsibility by their own learning: tie learning to students' personal interests; let students to work together to meet learning goals; give students a voice in their own learning.

Conclusions. *So, we can propose some psychological principles of forming learners' autonomy. 1. Set clear performance standards from the start. Students need to know exactly what is expected of them, how they will be graded, and what supports will be available to them if they need help learning the information or growing their own skills. When teachers formulate some main performance expectations, they have to consider the diverse backgrounds and experiences of each student. 2. Help students to develop a sense of ownership over the learning process. As a part of the process of offering students meaningful choices, teachers must be clear about how the choices relate to the learning objectives or standards. When students have the opportunity to be involved in making these choices, they take more responsibility for their own learning. 3. Provide feedback to students that will give them precise information about the particular skills they have acquired and/or need to improve in order to be successful in their class. 4. Encourage students to assess their own learning progress by using charts or keeping journals, so they can evaluate the progress they are making as they acquire relevant knowledge and skills.*

Key words: *learner's autonomy, reactive autonomy, proactive autonomy, learning management, feedback, psychological impact, decision-making, conscious reflection, teaching strategies.*

Introduction

Autonomy, generally, is not seen as a method or a behavior to be taught (Little, 2000: 7). On the contrary, it is understood as innate part of a human nature (Hořínek, 2007: 8) which is usually exercised over different areas of our life not only in the process of language learning. By nature, we are all autonomous from our birth since we in a great degree, however, not always consciously, control what we learn during different developmental learning stages. Frequently, even young children display their autonomy clearly when they choose to learn particular undesirable behavior, for e. g. saying inappropriate words. As it can be seen, the notion of autonomy is not a

recent model of fashion, but it has always been present in a subject's life.

Although a considerable interest in «learner's autonomy» has been the matter of the last thirty years, because the ideas of learners directing and controlling their own learning emerge even from such an ancient history as Sung Dynasty around the year 1100. As P. Benson claims: «If you are in doubt, think it out by yourself. Do not depend on others for explanation. Suppose there was no one you could ask, should you stop learning? If you could get rid of habit of being dependent on others, you will make your advancement in your study» (Benson, 2001: 56).

As P. Benson puts forward, numerous great scientists of the past evidently believed in autonomous learning. «You cannot teach a man anything; you can only help him find it within himself» (Benson, 2001: 23). P. Benson proposes a model of education that respects learner's natural impulses and inclinations and leaves the learner to experience the natural consequences of their actions (Benson, 2001: 24).

Going closer according to the history of learner's autonomy, it is necessary to mention American philosopher and educational reformist John Dewey. In the first half of the twentieth century he and his problem-solving method laid a foundation for constructivist theories that are nowadays proposed as a theoretical basis for autonomy in language education (Benson, 2001: 26).

Project method was expanded in the educational philosophy at the beginning of the twentieth century by William Kilpatrick, who provided a lot of opportunities for autonomous learning. The last emphasizes students' problem solving with «as little teacher direction as it is possible. The teacher is seen more as a facilitator than a deliverer of knowledge and information» (Wikipedia, 2014: 55) and students are allowed and encouraged to direct their own learning by their individual interests.

The term «learner's autonomy» has been a «buzz» word in the language education for more than thirty last years. The origin of this concept goes back to 1971 when the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) was founded by Yves Châlon who has been the «father» of the theory of learner's autonomy, as one of the outcomes of the Council of Europe's Modern Languages Project (Benson, 2001: 8).

The term itself was coined by Henri Holec, the successor of Châlon at the position of the CRAPEL leader (in 1981 in his report to the Council of Europe) (Holec, 1981). Although, as C. R. Smith (Smith, 2006: 6) presents, the first publications on this topic appeared in 1977 (Harding-Esch) and 1979 (Holec). Nevertheless, the terms have been used were «individualization», «independence» and «self» – these are terms and their definitions were sustained in the academic discourse until recently mainly in Anglo-French environment. After 1981 academic circles gradually started to adopt the term «learner's autonomy» and finally by the year 1997 «all titles of books (dealing with the notion of learner's autonomy) published in that year had «autonomy» as the main component» (Smith, 2006: 6).

At the very beginning the focus of learner's autonomy movement was used according to education of adults. The self access learning centers were equipped with a rich collection of authentic materials which were meant to develop self-directed learning and autonomy outside the classroom and thus without a teacher. However, P. Benson summarizes the experience of thirty years of these centers as rather questionable: «...there is no necessary relationship between self-instruction and the development of autonomy, and ... under certain conditions self-instructional modes may even inhibit autonomy» (Benson, 2001: 9).

D. Little describes similar experience with two attempts to establish a self-access centre at the Trinity College at Dublin in

1979 and 1982. Both of them faced serious problems, such as students are reluctant to come to the centre, they did not know how to learn by their own and using the materials offered substituting the role of a teacher and thus leaving only some little space for students' initiative. From 106 students only nine completed the two year program leaving D. Little with a crucial question. How, in a fact, do we acquire a language? (Little, 2000: 17) As it was appeared, the answer he found in observing his own children and connecting his main directions in Vygotskiy's theory of the first language acquisition (Выготский, 1982). In addition, the encounter with E. Jacob (Jacob, 1999) induced changes in Little's perception of the second language acquisition (Little, 2000).

Although, the first researches were focused on developing autonomy in the classroom, in such a way Nordic Workshop Report appeared in 1987 (Smith, 2006: 6). The author showed a significant impact of understanding the notion of autonomy in the connections of studying of young learners. The other scientist E. Jacob started her experiment with fostering autonomous behavior as a kind of the last chance matter. She was to teach a mixed-ability class of demotivated and uninterested eleven year-old children at middle school (Jacob, 1999). His learners, after only one year of studying English, became real language users. In reaction to E. Jacob's lecture D. Little claimed: «This first encounter with E. Jacob led me to revise four of my key beliefs» (Little, 2000: 16).

The last trends focus on implementing self-directed, autonomous learning into a curriculum with the help of new technologies (Jarvis, 2013: 387–410). Fostering autonomous learning and getting children involved is seen as the solution of many issues in language education. P. Benson summarizes the process of recent development: «The deconstruction of conventional language learning classrooms and courses in many parts of the world is thus the third context for growing interest in autonomy in recent years. Indeed, the tendency has been to-

wards blurring of the distinction between a «classroom» and «out-of-class» applications, leading to new and often complex understanding of the role of autonomy in language teaching and learning» (Benson, 2001: 22).

So, we have seen how the notion of learner's autonomy has developed through the course of time. At the beginning when we've being spoken about researchers of learner's autonomy there were only adult learners in our mind. Later, the academic interest was shifted to even primary learners' level. So, we are going to see that the definitions of learner's autonomy were developed.

Therefore, **the purpose of this article** is to define learner's autonomy as a multilayered concept which is possible to see from numerous perspectives; three main directions of learner's autonomy; to explain the context of reactive and proactive autonomy; to propose psychological principles of forming learners' autonomy.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

Results and their discussion

Learner's autonomy is a multilayered concept which is possible to see from numerous perspectives. This was resulted in countless attempts to define it. So, we'll offer the overview of various definitions by different authors. As we see, three different contexts of learner's autonomy will be discussed. The main roles are played by terms «take a charge», «to control», «learning process», «learning management» and «learning content».

The first, the most quoted and the most influential in the process of language education is definitely the Holec's defini-

tion (Holec, 1981: 16) which was developed with adult learners in mind. H. Holec defines autonomy as taking charge of one's own learning, and then he elaborates on this fairly broad statement: «To take charge of one's own learning is to have and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, such as: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.); evaluating what has been acquired» (Holec, 1981: 17).

However, when H. Holec defined learner's autonomy he did it with adults studying a foreign language in self-access centers in mind (Holec, 1981). Therefore, it focuses on the technical or methodological aspects of learning that enable students to be succeed in such settings (Cherry, 2013: 110).

B. Sinclair (Sinclair, 2000: 4–14) suggests 13 aspects of learner's autonomy which «appears to have been recognized and broadly accepted by the language teaching profession» (see Table 1).

Table 1

Aspects of learner's autonomy

1.	Autonomy is a construct of capacity
2.	Autonomy involves a willingness on the part of the learners to take responsibility for their own learning
3.	The capacity and willingness of learners to take such responsibility is not necessarily innate
4.	Complete autonomy is an idealistic goal
5.	There are some degrees of autonomy
6.	The degrees of autonomy are unstable and variable
7.	Autonomy is not simply a matter of placing learners into the situations where they have to be independent
8.	Developing autonomy requires conscious awareness of the learning process – i. e. conscious reflection and decision-making

9.	Promoting autonomy is not simply a matter of teaching strategies
10.	Autonomy can take place both inside and outside the classroom
11.	Autonomy has a social purpose as well as the individual actuality
12.	The promotion of autonomy has a pedagogical as well as psychological impact
13.	Autonomy is interpreted differently by people of different cultures

Autonomous learners have the capacity to determine realistic and reachable goals, select appropriate methods and techniques to be used, monitor their own learning process and evaluate the progress of their own studying (Vovk, Emishyants, Zelenko, Drobot & Onufriieva, 2020). According to L. Dam the autonomous learner is an active participant in the social processes of learning and an active interpreter of new information in terms of what he / she has already and uniquely known (Dam, 1990). Autonomous people are intrinsically motivated, perceive themselves as such individuals who can control their decision-making, take responsibility for the outcomes of their actions and have confidence in themselves (Zubiashvily, Kocharian, Lunov, Barinova & Onufriieva, 2020).

Many educational researchers adopted or at least derived his/ her own learner's autonomy definition from Holec's ideas (Holec, 1981). However, some of the authors deal with different aspects of autonomy as well. For example, D. Little (Little, 2000: 16) describes his view of autonomy as possessing strong psychological aspects. He sees autonomous behavior as universal, developing a kind of psychological relationship to both language learning process and content, demonstrated not only the necessary approach to language learning, but transferred to other situations as well.

Nevertheless, P. Benson (Benson, 2001) adds the third definition to the Holec's (Holec, 1981) and Little's (Little,

2000) meanings. He argues that the mentioned ideas underplay the role of control over the learning content and social aspects of learning: «Autonomous learners should, in principle, have the freedom to determine their own goals and purposes if the learning is to be genuinely self-directed. It also has a social aspect, which may involve control over learning situations and call for particular capacities concerned with the learner's ability to interact with others in the learning process» (Benson, 2001: 49).

In conclusion, P.Benson emphasizes: «...psychological and transformative character of learner's autonomy which is often absent from definitions of autonomy in language learning» (Benson, 2001: 50). As P.Benson summarizes, the control over the learning content, materials and processes cannot be achieved by individual choices, but has to be collectively agreed (Benson, 2001: 49).

This view of importance of social interaction corresponds to the Vygotsky's theory about the first language acquisition (Выготский, 1982). D. Little summarizes similarities between the first and the second language acquisition with this theory: «...all human learning may require a social dimension, especially when the object of learning is a language; and it shows how our psychological autonomy derives from social interdependence. It thus provides a general theoretical justification for the central role that Leni Dam assigns to group work conducted in the target language. By talking English the whole time her learners gradually become able to think in English, which is fundamental to their developing autonomy as learners and users of the language» (Little, 2000: 20).

As we have seen there are three main directions of learner's autonomy. When dealing with this concept it is necessary to take cognitive, psychological and social aspects into account. However, when considering the definition of learner's autonomy, it is necessary to look closer at the term «to control».

The term «to control» plays a crucial role in the concept of learner's autonomy. Being the autonomous learner should involve exercising the control over his / her learning. P. Benson puts forward three levels of control over the process of language learning. These are cognitive processes, learning management and learning content. In other words, a language learner should control what he / she learns, how he / she learns and should be able to manage his / her learning. All of the levels are interrelated and thus equally important (Benson, 2001: 50).

The next problem we have to analyze is *control over cognitive processes*. P. Benson (Benson, 2001: 86–98) describes control over cognitive processes in terms of three particular mental processes associated with control. These are attention, reflection and metacognitive knowledge.

The central idea of the attention concept is that «learners must first demonstrate conscious apprehension and awareness of a particular linguistic form before any processing of it can take place» (Benson, 2001: 87). As P. Benson summarizes Schmid's and Tomlin and Villa's theories «although contextual factors undoubtedly influence attention, language learners are in principle able to control what they attend to in linguistic input» (Benson, 2001: 88). As P. Benson concludes, control over learning begins with the conscious focuses on the learner (Benson, 2001: 90).

Reflection is very often seen as a crucial aspect in fostering learner's autonomy. Not only it provides a cognitive basis for control over management, but it may and should lead to deep changes inside the learner. As P. Benson points out these changes may be «difficult and even painful» (Benson, 2001: 92). Reflection should include both beliefs and practice and many authors suppose it should be rather implemented gradually than imposed (Benson, 2001: 94–95). According to H. Holec «deep reflection on beliefs and practices interacts with the learner's expanding knowledge base in the develop-

ment of autonomy» (Holec, 1981: 95). As P. Benson (Benson, 2001: 95) states, it is even possible to claim that the autonomous learner is the person who is capable for actualizing his / her reflection.

Metacognitive knowledge or teaching to learn plays a central role in learner's training in the process of obtaining autonomy. If the pedagogical goal is a less dependent learner then the learner has to know how to learn. As D. Little (quoted in Benson, 2001, p. 98) claims the learning metacognitive knowledge and learning the target language are two inseparable parts of the process of learning. In fact, proficiency in the target language goes hand in hand with the development of metacognitive knowledge (Little, 2000).

When summarizing the importance of control over the cognitive processes, which according to D. Little (Little, 2000: 15) lies in developing a kind of psychological relationship to both the process and the content of learning, we have to take into account the next issue. When carrying out the learner training the steps should be taken gradually and rather on a voluntary basis than imposed. Otherwise, as D. Little (Little, 2000: 13) warns the learners will put on «the mask of autonomy» being able to perform the set of required steps, however «they will not necessarily possess the cognitive capacities that will make these actions systematic or effective» (Benson, 2001: 98).

The next great problem is *control over learning management*. It involves such behaviors that enable learners to plan, organize and evaluate their studying. At the level of learning management control over learning is directly observable as the conscious exercising of various learning strategies. P. Benson gives detailed description about three main categories of language learning strategies. These are cognitive, metacognitive and affective / social ones (Benson, 2001: 81).

A. Chamot (Chamot, 2011) distinguishes two main categories of language learning strategies. These are metacognitive ones and task based strategies. Task-based strategies are

then differentiated into four more categories. The names of the categories are given in terms of commands or recommendations. These are Use what you know, Use your imagination, Use your organizational skills and Use a variety of resources. A. Chamot's publication «The Elementary Immersion Learning Strategies Resource Guide» offered the comprehensive description of the implementation of strategy-based instruction which would be used in the practical part of this article as a foundation for the learners' strategy training.

The next problem which is very important for learner's autonomy is *control over language content*. According to P. Benson exercising with the aim to control over the language content has strong social and psychological meaning: «Control over the content requires, more than any other aspect of autonomy that teachers and education authorities create situational contexts in which freedom of learning is encouraged and rewarded. It also requires that learners develop their capacity to participate in social interactions concerning their learning, to negotiate for the right to self-determine its broad direction and ultimately to participate in the transformation of educational structures» (Benson, 2001: 99).

It is necessary to emphasize the boundaries and constraints of the curriculum; however, there are still a lot of possibilities to give learners freedom, e. g. to choose appropriate vocabulary. This is what P. Benson calls *reactive autonomy*: «The kind which does not create its own directions but, once a direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal. It is the kind of autonomy that causes learners to study vocabulary without being pushed, to take the initiative to do past examination papers or to organize study groups to complete the assignment» (Benson, 2001: 99).

According to many researches the only acceptable outcome is what P. Benson calls *proactive autonomy*. The autonomy which not only determines objectives, selects methods and

evaluates what has been learned, but also sets directions. However, as P. Benson claims the reactive autonomy may be as a step towards proactive autonomy or as a goal on its own. As the main point of view of this research, achieving the reactive autonomous behavior of the learners will be sought (Benson, 2001: 100).

In this article we will use P. Benson's (Benson, 2001: 50) definition of learner's autonomy. Learner's autonomy is «the capacity to take control of one's own learning» where control involves the all mentioned areas.

In this article we have analyzed different views of the learner's autonomy definition. Three levels of control over learning were described and concrete inferences with relevance to lessons were made. In the next our articles the importance of developing autonomous behavior will be discussed.

Autonomy is analyzed by us as the ability of learners to take the initiative in their own learning in a variety of situations and contexts. The last includes the ability not only to take and follow through conscious decisions but also to create a suitable learning environment for themselves. Other skills that are encompassed by the term include the will to seek out people and situations that can facilitate the learning process, and the ability to reflect upon the learning process as a whole (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019).

Promoting learner's autonomy requires teachers' time, efforts, skills and patience. It is especially difficult for teachers to work by exam-driven contexts where the classroom is run in a formal and structured manner.

Teachers play the important role when it comes to promoting autonomy: they listen attentively to the learners and motivate them to take the initiative in their own learning, and support them in formulating realistic goals for themselves and in incorporating these goals into a learning plan. They make material available and give both advice and constructive feedback. Insights from the researches and practice show that

the role of teachers and the interaction between teachers and learners are important factors in developing learner's autonomy.

At lessons in which autonomy is encouraged, learners are called upon to play the active part in shaping the common learning process, for example by bringing their own materials to the classroom, learning to judge their own proficiency by making their own assessments or having their peers assess by themselves, or by reflecting upon the learning processes by keeping a diary of their progress. By negotiating common goals, learning paths and indeed tasks, a community of learners is created that enriches the lesson.

Also we propose three steps to help learners to attain greater autonomy: firstly, the teacher has to make learners aware of autonomy by highlighting new ways of viewing the learning process and motivating the students to reflect upon their learning process and their opportunities for learning, not only in but also outside the classroom. Then, secondly, by practicing new skills, roles and behavioral patterns, the teacher can help learners to change their attitudes. Last but not least is that more and more responsibility is transferred to the learners so that they can influence the lesson design and have greater scope for making and implementing their own decisions with a great respect to materials and exercises.

A key to motivating students helps them to recognize and understand that they can take responsibility by their own learning:

- tie learning to students' personal interests;
- let students to work together to meet learning goals;
- give students a voice in their own learning.

Teaching that fosters motivation to learn is a thoughtful process of aligning students different choices so that students can see the value of these choices as tools for meeting their learning needs and goals. Modeling the skills involved in making well-informed and positive choices, teachers need to re-

flect in real-time conditions. Concurrently, teachers have to set clear learning goals and help students to understand that the choices they can make are within the context of the learning goals set by the teacher. Students learn that they can be successful if they meet clear performance requirements. When students see first-hand that they can be successful, teachers have the opportunity to talk with them about how the standards and expectations are related to their own personal interests or to the skills they will need to succeed in their life.

Conclusions

So, we can propose some *psychological principles of forming learners' autonomy*:

1. *Set clear performance standards from the start.*

Students need to know exactly what is expected of them, how they will be graded, and what supports will be available to them if they need help learning the information or growing their own skills. When teachers formulate some main performance expectations, they have to consider the diverse backgrounds and experiences of each student. Performance outcomes that focus on each student's abilities and strengths lead to more positive student's development and engaged them into the process of learning, particularly if students are from poor communities or have limited supports for learning outside the university.

2. *Help students to develop a sense of ownership over the learning process.*

As a part of the process of offering students meaningful choices, teachers must be clear about how the choices relate to the learning objectives or standards.

For example, teachers can provide students with different choices about how they may demonstrate mastery of a concept, the approach with particular assignments, to provide a kind of the activity when students can work independently or with

peers, and to achieve their competency levels. When students have the opportunity to be involved in making these choices, they take more responsibility for their own learning.

3. *Provide feedback to students that will give them precise information about the particular skills they have acquired and / or need to improve in order to be successful in their class.*

For example, at high school teachers are increasingly being taught and shown how to provide new learning tasks with the opportunities for students to ask questions and to seek a help from their teacher or peers if they are having difficulties understanding concepts or performances required of them. Students learn to use feedback from their teacher and peer to change their conception of how competent they are in different subjects or learning activities. Feedback also helps students to make better learning choices.

4. *Encourage students to assess their own learning progress by using charts or keeping journals, so they can evaluate the progress they are making as they acquire relevant knowledge and skills.*

As students learn to monitor their own progress, they become more motivated by their success and begin to acquire a sense of ownership and responsibility according to the role they play in the growth of the person.

This way of taking part at the lesson still feels unusual for many learners with the aim to initiate successfully this process of reorientation, teachers should talk explicitly to learners about the subject of learner's autonomy and gradually entrust them with more and more great responsibility for the learning process.

Literature

- Выготский Л. С. Мышление и речь: Собрание сочинений в 6-ти томах. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
- Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow : Longman. 170 p.

- Chamot, A. (2011). The Elementary Immersion Learning Strategies Resource Guide. A. Chamot, K. Anstrom, A. Bartoshevsky, A. Belanger, J. Delett, V. Karwan and others. Retrieved September 16, 2014. URL : <http://www.nclrc.org/eils/>.
- Cherry, K. (2013). What Is Motivation? Retrieved November 1, 2014. URL : <http://psychology.about.com/od/mindex/g/motivation-definition.htm>.
- Dam, L. (1990). Learner Autonomy in Practice: An experiment in learning and teaching. *Autonomy in Language Learning*. I. Gathercole (Ed.). Great Britain : Centre for Information on Language Teaching and Research. P. 56–63.
- Holec, H. (1981). Autonomy in foreign language learning. Oxford : Pergamon. 156 p.
- Hořínek, M. (2007). A closer look at learner autonomy – a qualitative study. Retrieved August 2, 2014. URL : http://is.muni.cz/th/12319/ff_m/thesis.pdf.
- Jacob, E. (1999). Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everyday Classroom. New York : State University of New York Press.
- Jarwis, H. (2013). Computers and learner autonomy: Trends and issues. *Teaching English*, 1, 387–410. Retrieved August 29, 2014. URL : http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/British_Council_WEB_pdf.pdf#page=391.
- Little, D. (2000). Why focus on learning rather than teaching? In: D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.). *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference* (Krakow, Poland, May 14–16, 1998), (pp. 3–17). Dublin, Ireland : Centre for Language and Communication Studies. Trinity College.
- Mykhalchuk, Nataliia, & Kryshevych, Olga (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: Збірник наукових праць. Серія: Психологія*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. Вип. 26 (1). С. 265–285. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, (pp. 4–14). Harlow : Longman.
- Smith, C. R. (2006). The history of learner autonomy. Retrieved June 16, 2014. URL : <http://autonomyhistories.pbworks.com/f/The+History+of+Learner+Autonomy.pdf>.

- Vovk, M., Emishyants, O., Zelenko, O., Drobot, O., & Onufriieva, L. (2020). Psychological Features of Experiences of Frustration Situations in Youth Age. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8, 01 (January), 920–924. URL : <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0120-28117>.
- Wikipedia (2020). Project Method. Retrieved June 15, 2014. URL : http://en.wikipedia.org/wiki/Project_method.
- Zubiashvily, I., Kocharian, A., Lunov, V., Barinova, N., & Onufriieva, L. (2020). Phenomenon of money: Social and psychological essence and functions. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (3), 1629–1642. DOI 10.37200/IJPR/V24I3/PR200911. URL : <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85080985552&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&nlo=&nlr=&nls=&sid=a9bdc1bd7fc77b686972b62905a1425e&sot=a&sdt=cl&cluster=scopubyr%2c%222020%22%2ct%2bscoprefnameuid%2c%22Onufriieva%2cL.%2357214601047%22%2ct&sl=23&s=-SOURCE-ID+%2817700156008%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=>.

References

- Vygotskii, L. S. (1982). *Myshleniie i rech: Sobraniie sochinenii v 6-ti tomakh [Thinking and Speech: Collected Issues in 6 Volumes]*. Moskva : Pedagogika. Vol. 2 [in Russian].
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow : Longman.
- Chamot, A., Anstrom, K., Bartoshevsky, A., Belanger, A., Delett, J., Karwan, V., et al. (2011). *The Elementary Immersion Learning Strategies Resource Guide*. Retrieved September 16, 2014. Retrieved from <http://www.nclrc.org/eils/>.
- Cherry, K. (2013). *What Is Motivation?* Retrieved November 1, 2014. Retrieved from <http://psychology.about.com/od/mindex/g/motivation-definition.htm>.
- Dam, L. (1990). Learner Autonomy in Practice: An experiment in learning and teaching. *Autonomy in Language Learning*. I. Gathercole (Ed.). Great Britain : Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford : Pergamon.
- Hořinek, M. (2007). *A closer look at learner autonomy – a qualitative study*. Retrieved August 2, 2014. Retrieved from http://is.muni.cz/th/12319/ff_m/thesis.pdf.

- Jacob, E. (1999). *Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everyday Classroom*. New York : State University of New York Press.
- Jarwis, H. (2013). Computers and learner autonomy: Trends and issues. *British Council ELT. Research Papers, 1*, 387–410. Retrieved August 29, 2014. Retrieved from http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/British_Council_WEB_pdf.pdf#page=391.
- Little, D. (2000). Why focus on learning rather than teaching? In: D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.). *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference* (Krakow, Poland, May 14–16, 1998), (pp. 3–17). Dublin, Ireland : Centre for Language and Communication Studies. Trinity College.
- Mykhalechuk, Nataliia, & Kryshevych, Olga (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psikholingvistika: Zbirnyk naukovykh prats. Serii: Psykholohiia – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics. Collection of scientific issues. Series: Psychology, 26* (1), 265–285. Pereiaslav-Khmelnytskyi : FOP Dombrovska Ya. M. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, (pp. 4–14). Harlow : Longman.
- Smith, C. R. (2006). *The history of learner autonomy*. Retrieved June 16, 2014. Retrieved from <http://autonomyhistories.pbworks.com/f/The+History+of+Learner+Autonomy.pdf>.
- Vovk, M., Emishyants, O., Zelenko, O., Drobot, O., & Onufriieva, L. (2020). Psychological Features of Experiences of Frustration Situations in Youth Age. *International Journal of Scientific & Technology Research, 8* (1), 920–924. Retrieved from <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0120-28117>.
- Wikipedia (2020). *Project Method*. Retrieved June 15, 2014. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Project_method.
- Zubiashvily, I., Kocharian, A., Lunov, V., Barinova, N., & Onufriieva, L. (2020). Phenomenon of Money: Social and Psychological Essence and Functions. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24* (3), 1629–1642. DOI 10.37200/IJPR/V24I3/PR200911. Retrieved from <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85080985552&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&nlo=&nlr=&nls=&sid=a9bdc1bd7fc77b686972b62905a1425e&sot=a&sdt=>

cl&cluster=scopubyr%2c%222020%22%2ct%2b scopref nameauid%2c%22Onufriieva%2c+L.%2357214601047%22%2ct&sl=23&s=SOURCE-ID+%2817700156008%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=.

Михальчук Наталія, Онуфрієва Ліана. Психологічні принципи суверенності студента

АНОТАЦІЯ

Мета статті – визначити суверенність студента як загальнонаукову концепцію, яку можна обґрунтувати з різноманітних точок зору. Окреслено три основні парадигми суверенності; обґрунтовано зміст реактивної й ініціативної суверенності; запропоновано психологічні принципи формування суверенності студентів під час їх навчання у закладах вищої освіти.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати дослідження. У статті запропоновано основні аспекти суверенності студентів, які слід використовувати на заняттях з англійської мови. Такими аспектами вважаються: суверенність – це конструкт дієздатності особистості; суверенність передбачає готовність студентів брати на себе відповідальність власне за свій процес навчання; суверенність має на увазі спроможність і готовність студентів самостійно розпочинати процес пізнавальної діяльності; повна суверенність вважається метою навчання та виховання студентів; можна виокремити деякі ступені суверенності; ці ступені є нестабільними та змінними категоріями; суверенність не лише актуалізує питання створення для студентів ситуацій, коли вони мають бути незалежними та самостійними; розвиток суверенності вимагає свідомого ставлення до процесу навчання – наприклад, свідоме опанування вивченого матеріалу та прийняття виважених рішень; сприяння суверенності є не просто питанням формулювання стратегій здійснення навчальної діяльності; суверенність може мати місце як у парадигмі навчального процесу в закладах вищої освіти, так і поза навчанням у них; суверенність має як соціальне значення, так і суто індивідуальне; суверенність по-різному тлумачиться представниками різних культур.

Виокремлено основні проблеми, які є досить-таки важливими для виховання суверенності студента. Перша проблема – це здійснення контролю за процесом навчання. Наступною проблемою, яка є дуже важливою для формування суверенності студента, є контроль над змістом навчальної дисципліни, що вивчається. Було показано, що реактивна суверенність є саме тією формою, яка не створює концептуально нових напрямків здійснення навчальної діяльності, проте коли ініціюється той чи інший напрямок, то це дає змогу студентам самостійно організовувати власні ресурси для досягнення своєї мети. Проактивна суверенність не лише визначає цілі пізнавальної діяльності, а й обирає методи та засоби здійснення цієї діяльності й оцінює той зміст навчального процесу, яким уже було опановано; суверенність також окреслює парадигму подальшої навчальної діяльності.

Становлення суверенності студентів допомагає їм усвідомити і зрозуміти, що вони можуть узяти на себе відповідальність за власне навчання: навчання студентів стає таким, що цілковито відповідає їх інтересам; студенти починають працювати разом для досягнення цілей свого навчання.

Висновок. У статті запропоновано психологічні принципи формування суверенності студентів. 1. Чіткі стандарти виконання пізнавальної діяльності мають бути встановлені з самого початку. Студенти повинні точно знати, що від них очікує педагог, як вони будуть оцінені та які актуалізаційні напрямки будуть для них доступні, якщо їм знадобиться допомога у вивченні інформації або набутті вмінь і навичок виконання пізнавальної діяльності. Коли викладачі формують певні очікування від ефективності пізнавальної діяльності, вони мають ураховувати набуті студентами знання й особистісно значущий досвід кожного окремого учня. 2. Суверенність фасилітує розвиток у студентів почуття домінування в навчальному процесі. У парадигмі цього процесу викладачі мають пропонувати студентам самостійно обирати найважливіші для них навчальні дисципліни, але при цьому студенти повинні чітко розуміти, яким чином цей вибір співвідноситься з навчальними цілями чи стандартами підготовки майбутнього фахівця. Коли студенти мають змогу бути залученими до здійснення такого вибору, вони беруть на себе більше відповідальності за власне навчання. 3. Студенти мають постійно отримувати зворотний зв'язок із боку педагога, який дасть їм досить точну інформацію щодо набуття конкретних навичок, які вони здобу-

ли та / або які потребують їх удосконалення з метою досягнення неабиякого успіху в своїй навчальній мікрогрупі. 4. Суверенність фасилітує студентів на заохочення оцінювати власне свій успіх у навчанні за допомогою графіків або ведення журналів, щоб вони могли оцінити власне свій прогрес у навчанні, досягнутий ними у процесі набуття відповідних знань, умінь і навичок.

Ключові слова: суверенність студента, реактивна суверенність, проактивна суверенність, управління процесом навчання, зворотний зв'язок, психологічний вплив, прийняття рішень, свідоме відрефлексування своєї діяльності, стратегії викладання.

Михальчук Наталья, Онуфриева Лиана. Психологические принципы суверенности студента

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является определение суверенности студента как общенаучной концепции, которую можно обосновать с различных точек зрения. Обозначены три основные парадигмы суверенности; обосновано содержание реактивной и инициативной суверенности; предложены психологические принципы формирования суверенности студентов во время их обучения в высших учебных заведениях.

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования:** категориальный, структурно-функциональный, анализ, систематизация, моделирование, обобщение.

Результаты исследования. В статье предложены основные аспекты суверенности студентов, которые следует использовать на занятиях по английскому языку. Такими аспектами считаются: суверенность – это конструкт дееспособности личности; суверенность предполагает готовность студентов брать на себя ответственность собственно за свой процесс обучения; суверенность подразумевает способность и готовность студентов самостоятельно начинать процесс познавательной деятельности; полная суверенность считается конечной целью обучения и воспитания студентов; можно выделить некоторые степени суверенности; эти степени – достаточно нестабильные и переменные категории; суверенность не только актуализирует вопрос создания для студентов ситуаций, когда они должны быть независимы

© Mykhalchuk Nataliia, Onufrieva Liana

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.244-268>

и самостоятельны; развитие суверенности требует сознательного отношения к процессу обучения – например, сознательное овладение изученным материалом и принятие на основе этого взвешенных решений; фасилитация становления суверенности актуализирует вопросы формулирования стратегий осуществления учебной деятельности; суверенность может иметь место как в парадигме учебного процесса в высших учебных заведениях, так и вне учебы в них; суверенность имеет как социальное значение, так и сугубо индивидуальное; суверенность по-разному обосновывается представителями разных культур.

Выделены основные проблемы, которые являются довольно-таки важными для формирования суверенности студента. Первая проблема – это осуществление контроля за процессом обучения. Следующей проблемой, которая очень важна для формирования суверенности студента, является контроль над содержанием изучаемой учебной дисциплины. Было показано, что реактивная суверенность является именно той формой, которая не создает концептуально новых направлений осуществления учебной деятельности, однако, когда иницируется то или иное направление, то это дает возможность студентам самостоятельно организовывать свои ресурсы для достижения поставленной цели. Проактивная суверенность не только определяет цели познавательной деятельности, но и выбирает методы и способы осуществления этой деятельности и оценивает тот смысл учебного процесса, который субъектом уже был освоен; суверенность также определяет парадигму дальнейшей учебной деятельности.

Становление суверенности студентов помогает им осознать и понять, что они могут взять на себя ответственность за собственное обучение: обучение студентов становится таким, которое в полной мере соответствует их интересам; студенты начинают работать вместе для достижения целей своего обучения.

Вывод. *В статье предложены психологические принципы формирования суверенности студентов. 1. Четкие стандарты выполнения познавательной деятельности должны быть сформулированы с самого начала. Студенты должны точно знать, что от них ожидает педагог, как они будут оценены и какие направления познавательной деятельности будут для них доступны, если им потребуется помощь в изучении информации или приобретении умений и навыков выполнения деятельности. Когда преподаватели формируют определенные ожидания от*

эффективности познавательной деятельности, они должны учитывать приобретенные студентами знания и личностно значимый опыт каждого отдельного субъекта. 2. Суверенность фасилитирует развитие у студентов чувства доминирования в учебном процессе. В парадигме этого процесса преподаватели должны предлагать студентам самостоятельно выбирать наиболее важные для них дисциплины, но при этом студенты должны четко понимать, каким образом этот выбор соотносится с учебными целями или стандартами подготовки будущего специалиста. Когда студенты имеют возможность быть вовлеченными в осуществление такого выбора, они берут на себя больше ответственности за собственное обучение. 3. Студенты должны постоянно получать обратную связь со стороны педагога, который даст им достаточно точную информацию о приобретении конкретных навыков, которые они получили и / или которые требуют их совершенствования для того, чтобы достичь значимого успеха в своей учебной микрогруппе. 4. Суверенность фасилитирует студентов на поощрение оценивания собственно своего успеха в обучении с помощью графиков или ведения журналов, чтобы они могли оценить свой прогресс в обучении, который студенты достигают, приобретая соответствующие знания, умения и навыки.

Ключевые слова: *суверенность студента, реактивная суверенность, проактивная суверенность, управление процессом обучения, обратная связь, психологическое воздействие, принятие решений, сознательное отрефлексирование своей деятельности, стратегии преподавания.*

Original manuscript received April 20, 2020

Revised manuscript accepted May 25, 2020

Social and Psychological Factors of Civic Identity Formation of an Individual

Соціально-психологічні чинники становлення громадянської ідентичності особистості

Inha Petrovska

Ph.D. in Technical Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-945X>

Researcher ID: B-8482-2019

E-mail: inha.petrovska@lnu.edu.ua

Інга Петровська

Кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is the empirical substantiation of socio-psychological factors of the formation of civic identity of the personality.

The following research methods were used: survey, questionnaires for determining the level and the type of civic identity, the value orientations of the personality, the level of social frustration, social activity. The methods of mathematical-statistical analysis like one-way analysis of variance, multivariate analysis, discriminant analysis, regression analysis were applied. The empirical study involved 350 citizens of Ukraine in the age of 30-50, 119 (34%) of whom were men, 231 (66%) – women.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Petrovska Inha



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Petrovska Inha

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.269-295>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

269

The results of the research. It was found out that the main socio-psychological factors of civic identity formation at its different stages were: basic interpersonal needs (inclusion, affect, trust in relationships), basic beliefs (benevolence of the world, justice of the world, self-value), collectivist values of the family, civic attitudes and behavioral patterns of reference persons, orientation on sociocentric values, social integration, subjectivity of the personality, prosocial orientation and satisfaction of the needs of the person's physical and social existence in the state.

Conclusions. The formation of civic identity of personality is significantly influenced by: the subjective experience of the ability for a citizen to satisfy his / her vital needs in the state, to protect his/her interests, rights and freedom from various illegal encroachments and threats of any kind, as well as feelings, that the state is able to provide all conditions for self-realization and well-being of the person; readiness of the person to unite and to cooperate with other compatriots in order to improve the well-being of the state and its citizens, a desire to help and support others; the ability to be active, initiative, responsible, as well as conscious attitude towards the world; value orientations of the personality, which lead to interaction with the world in a prosocial way; social integration, which contributes to the formation of a sense of «We», the sense of unity and solidarity with fellow citizens; values of the family, based on strong social ties and collective performance of social duties, what causes the development of social cohesion; civic attitudes and behavioral patterns of reference of persons, on which the establishment of one or another level of respect for the state, state language and state symbols is based, the formation of basic elements (positive or negative) of awareness and acceptance / rejection of state and public values, tendency to take active or passive / indifferent civic position; the way which is based on interpersonal needs being satisfied in the childhood, which affected the formation of one or another type of a citizen; basic beliefs, which affect the formation of civic beliefs, the assessment of the person's «social value», and the importance of the man as a member of the society, as they are the basis for the implementation of acts of value choices.

Key words: civic identity; factors of formation; prosociality; subjectivity, social integration.

Вступ

Формування громадянської / державної ідентичності визначено першим завданням Концепції розвитку громадян-

© Petrovska Inha

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.269-295>

ської освіти в Україні (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України 3 жовтня 2018 р.). Розвиток громадянської освіти в Україні, у першу чергу, пов'язується «...з формуванням активного та відповідального громадянина з високим почуттям власної гідності, стійкою громадянською позицією, готовністю до виконання громадянських обов'язків...» (Концепція, 2018: 1).

Лише за умови сформованої позитивної української громадянської ідентичності можливе «відповідальне ставлення до захисту суверенітету і територіальної цілісності України, забезпечення безпеки й усвідомлення спільності інтересів людини та держави, формування навичок, необхідних для активної участі у демократичному житті, вільному суспільстві» (Концепція, 2018: 3–4), що розглядаються як вагомі елементи громадянської освіти.

Особа зі сформованою громадянською ідентичністю здатна до громадянських ініціатив, громадянської відповідальності за суспільно-політичні процеси у державі, активної життєвої позиції, зазвичай демонструє навички конструктивної міжособистісної та суспільної взаємодії, що ґрунтується на взаємоповазі та співпраці, виявляє солідарність і турботу про спільне благополуччя, здатна захищати громадянські права й свободи.

Однак, без розуміння соціально-психологічних чинників становлення громадянської ідентичності особистості реалізація Концепції розвитку громадянської освіти в Україні може не дати очікуваних результатів.

Метою статті є емпіричне обґрунтування соціально-психологічних чинників становлення громадянської ідентичності особистості.

Завдання статті

1. Представити результати емпіричного дослідження чинників становлення громадянської ідентичності особистості.

2. Надати психологічну інтерпретацію соціально-психологічним чинникам становлення громадянської ідентичності особистості.

Методи та методики дослідження

Для визначення особливостей становлення громадянської ідентичності осіб із різним рівнем сформованості громадянської ідентичності (різних типів громадян) автором було розроблено анкету, в якій, окрім соціодемографічних показників (віку, статі, освіти тощо), респондентам було запропоновано оцінити пари протилежних тверджень, визначити, яке з двох тверджень точніше описує особу, і зафіксувати ступінь / силу вираженості кожної характеристики від 0 до 3. Твердження були подані блоками і стосувалися:

– *стосунків особи окремо з батьком і матір'ю* (або опікунами) *в дитинстві* (наприклад, «я знаходився у постійному контакті та взаємодії» – «не було постійного контакту та взаємодії»; «стосунки були близькі, теплі» – «стосунки були байдужі, холодні», «був наявний жорсткий контроль із боку батька (матері)» – «був відсутній контроль із боку батька (матері)», «стосунки були довірчі – недовірчі» тощо). Твердження цього блоку мали на меті з'ясувати характер задоволеності таких базисних міжособових потреб, як включеність, афект, контроль, довірчість. При формулюванні тверджень послуговувалися змістом шкал опитувальника «Базові орієнтації міжособових стосунків» В. Шутца, в адаптації А. Рукавішнікова (Рукавішніков, 1992);

– *досвіду сімейних взаємин, особливостей сімейного виховання* (наприклад, «мене надмірно опікали» – «мене зовсім не опікали»; «надавали право самостійно приймати рішення» – «не надавали право самостійно приймати рішення»; «я постійно опирався волі батьків» – «я легко підкорявся волі батьків»; «батьки прислухалися до моєї точки зору» – «батьки ніколи не прислухалися до моєї точки зору» тощо);

© Petrovska Inha

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.269-295>

– *цінностей батьківської сім'ї* (наприклад, «пріоритетними цінностями батьківської сім'ї були «цінності виживання» – «пріоритетними цінностями батьківської сім'ї були «цінності самовираження»; «прийнято було підтримувати тісні родинні зв'язки» – «не прийнято було підтримувати тісні родинні зв'язки»; «приділялася велика увага розвитку критичного мислення» – «зовсім не приділялася увага розвитку критичного мислення»; «батьки вели зі мною розмови про державу (її історію, політику тощо) – «батьки ніколи не вели зі мною розмов про державу (її історію, політику тощо)»; «батьки завжди залучали мене до різних форм громадянської активності» – «батьки ніколи не залучали мене до різних форм громадянської активності» тощо);

– *досвіду міжособової взаємодії з ровесниками* (окремо у шкільні та студентські роки) (наприклад, «мої стосунки з однокласниками (одногогрупниками) були дружніми» – «мої стосунки з однокласниками (одногогрупниками) були ворожими»; «у школі (університеті / технікумі / училищі) я був аутсайдером» – «у школі (університеті / технікумі / училищі) я був лідером»; «я брав активну участь у шкільних (студентських) заходах» – «я уникав участі у шкільних (студентських) заходах»; «я не боявся відстоювати свою позицію» – «я боявся відстоювати свою позицію»; «у мене було багато інтересів у різних сферах» – «мене особливо нічого не цікавило» тощо);

– *базисних переконань* (наприклад, «у світі більше зла, ніж добра» – «у світі більше добра, ніж зла»; «людям можна довіряти» – «людям не можна довіряти»; «світ справедливий (кожна людина отримує те, на що заслуговує)» – «світ несправедливий (не кожна людина отримує те, на що заслуговує)»; «я вартий поваги і любові» – «я не вартий поваги і любові»; «можливо контролювати події свого життя» – «неможливо контролювати події свого життя» тощо). При формулюванні тверджень послуговувалися змістом шкал опитувальника «Шкала базових переконань» Р. Янов-Бульмана, в

адаптації М. Падун і А. Котельнікової (Падун & Котельнікова, 2008);

– *стилю життя і роботи* (наприклад, «моя активність зазвичай спрямовується на соціально-корисні справи» – «моя активність зазвичай спрямовується на справи, корисні лише для мене»; «я схильний уникати розв’язання складних життєвих завдань» – «я завжди намагаюся розв’язати складні життєві завдання»; «я надаю перевагу індивідуальному стилю в роботі» – «я надаю перевагу колективному стилю в роботі»; «мені вдається підтримувати дружні стосунки з колегами» – «мені не вдається підтримувати дружні стосунки з колегами»; «я повністю задоволений своєю професійною самореалізацією» – «я абсолютно не задоволений своєю професійною самореалізацією»; «маю негативний досвід звернення до установ задля реалізації й обстоювання своїх інтересів» – «маю позитивний досвід звернення до установ задля реалізації й обстоювання своїх інтересів» тощо).

Для виявлення рівня сформованості громадянської ідентичності й типу громадянина («відданий», «поміркований», «амбівалентний», «індиферентний» і «відчужений») використано авторський опитувальник «Рівень і тип громадянської ідентичності особистості» (Petrovska, 2019).

Особливості ціннісно-мотиваційної сфери досліджуваних, зокрема їх ціннісні орієнтації (саморегуляція, стимулювання, гедонізм, досягнення, влада, безпека, конформність, традиції, прихильність, самоорієнтація), визначено за тестом «Портрет цінностей» Ш. Шварца, в адаптації І. Семків (Семків, 2013), а ступінь задоволеності / незадоволеності потреб соціального існування у державі (освітою, матеріальним становищем, житлово-побутовими умовами, станом речей у суспільстві та державі, сферою послуг і побутового обслуговування, сферою медичного обслуговування, власним становищем у суспільстві, умовами професійної діяльності тощо) – за допомогою опитувальника «Рівень соціальної

фрустрованості» Л. Вассермана (Вассерман, 2004). Також було використано методика «Шкала соціальної активності» М. Левицької, в адаптації С. Чолій (Чолій, 2010), що оцінює рівень спонтанної соціальної активності (участь в акціях протесту, підписання петицій, волонтерська праця, участь у голосуваннях під час політичних виборів, висування своєї кандидатури на посади в місцеві та державні органах влади тощо) й організаційної соціальної активності (приналежність до політичних партій, приналежність до професійних асоціацій, праця у структурах самоврядування, приналежність до громадських організацій, приналежність до виборчих комітетів, комісій тощо).

Результати та дискусії

В емпіричному дослідженні взяло участь 350 громадян (по 70 представників кожного типу: «відданих», «поміркованих», «амбівалентних», «індиферентних» і «відчужених») віком 30–50 років: 119 чоловіків (34%), 231 жінка (66%), 192 особи (55%) є жителями міст, 158 осіб (45%) – жителями сільської місцевості.

Проведений порівняльний аналіз (за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA) виявив статистично значущі відмінності між типами громадян (особами з різним рівнем сформованості громадянської ідентичності) за багатьма емпіричними показниками. З метою їх групування, а саме представлення достатньо великої кількості отриманих диференціюючих ознак через якомога меншу кількість найсуттєвіших характеристик, був проведений факторний аналіз методом головних компонент із Varimax-обертанням результуючої нормативної матриці факторних навантажень. На підставі критерію «кам'янистого осипу» було виокремлено 9 факторів, які загалом пояснюють 64,13% загальної дисперсії. Решта дисперсій зумовлена випадковими впливами, які у зазначеній моделі не розглядаються. Внесок окремих факторів у загальну дисперсію склав у різних випадках

від 28,09% до 2,43%. Факторні навантаження представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Факторна структура показників становлення громадянської ідентичності особистості

Назва фактора	Показники	Факторні навантаження	% дисперсії, яку пояснює фактор
1	2	3	4
Суб'єктність	Соціальна активність	0,68968	28,0873
	Відстоювання власної позиції (у шкільні, студентські роки)	0,63289	
	Базисне переконання щодо цінності й значущості власного «Я»	0,59227	
	Ціннісна орієнтація «саморегуляція (самостійність)»	0,58027	
	Широка сфера інтересів	0,57761	
	Інтернальність	0,56573	
	Вирішення складних життєвих завдань	0,56402	
	Відповідальність	0,52755	
Базисні міжособові потреби	Базисна потреба афекту	0,89008	9,3306
	Довірчість у стосунках із батьками	0,84701	
	Базисна потреба включеності	0,81782	
	Щасливе дитинство	0,75022	
	Батьки прислухалися до точки зору дитини	0,69988	
	Цікаве дитинство	0,66019	
	Цінності самовираження як пріоритетні цінності батьківської сім'ї	0,50342	

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Соціо-центричні ціннісні орієнтації	Ціннісна орієнтація «безпека»	0,79180	5,3922
	Ціннісна орієнтація «конформність»	0,77414	
	Ціннісна орієнтація «універсалізм»	0,76223	
	Ціннісна орієнтація «доброчинність»	0,73131	
	Ціннісна орієнтація «традиції»	0,58847	
Громадянські настановлення та взірці поведінки референтних осіб	Участь батьків у різних громадських організаціях	0,77707	4,6354
	Розмови з батьками про державу (історію, політику тощо)	0,66028	
	Залучення дитини до різних форм громадянської активності	0,62178	
	Залучення до обговорення різних тем (побутових, світоглядних)	0,58665	
	Розвиток критичного мислення	0,56047	
	У батьківській сім'ї було прийнято багато читати	0,53331	
Соціальна інтегрованість	Лідерство (у шкільні, студентські роки)	0,74541	4,2256
	Дружні стосунки з однокласниками	0,69348	
	Дружні стосунки з одногрупниками	0,62523	
	Участь у колективних заходах (у шкільні, студентські роки)	0,58040	
	Дружні стосунки з колегами	0,50589	
Колективістські цінності батьківської сім'ї	Святкування важливих подій у великому колі родичів	0,79692	3,6219
	Підтримка тісних родинних зв'язків	0,72966	
	Допомога і турбота про інших	0,68727	

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Задоволеність потреб фізичного та соціального існування у державі	Незадоволеність потреб фізичного та соціального існування у державі	-0,75701	3,3961
	Незадоволеність соціальним статусом	-0,69947	
	Задоволеність професійною самореалізацією	0,58336	
	Досвід звернення до інституцій задля реалізації й обстоювання своїх інтересів	0,57987	
Базисні переконання	Базисне переконання щодо справедливості світу	0,68810	3,0046
	Базисне переконання щодо прихильності світу	0,68277	
	Інтернальність (я сам є причиною того, що відбувається зі мною)	0,58278	
	Базисне переконання щодо цінності й значущості власного «Я»	0,55089	
Просоціальна спрямованість	Надання переваги колективному стилю роботи	0,70788	2,4341
	Спрямованість активності на соціально-корисні справи	0,50115	
Загальний % дисперсії, яку пояснює факторна модель			64,1278

Для визначення «ваги», тобто рівня внесків цих факторів у спроможність розрізняти (дискримінувати) типи громадян, був застосований дискримінантний аналіз із покроковим методом. У якості змінної, що групує дані та на основі якої сформовано підвибірки, обрано типологію громадянської ідентичності (відданий, поміркований, амбівалентний, індиферентний, відчужений), а у якості змінних, що становлять предиктори, було обрано чинники, виявлені у

результаті факторного аналізу. Порівняння змінних за критерієм Wilks' Lambda дало змогу визначити їх внесок у дискримінантну модель у порядку їх вагомості (табл. 2).

Усі дев'ять узагальнених чинників увійшли до дискримінантної моделі. Загальне значення лямбди Уїлкса (Wilks' Lambda) для дискримінантного аналізу з урахуванням усіх дев'яти включених змінних дорівнює 0,43482 (при $p < 0,0000$), що свідчить про достатньо якісний розподіл за цими чинниками осіб із різним рівнем громадянської ідентичності. Отже, результати дискримінантного аналізу підтверджують важливість цих чинників у становленні громадянської ідентичності, зокрема того чи іншого її типу.

Із метою визначення внеску кожного чинника у становлення громадянської ідентичності було використано метод множинного регресійного аналізу. Залежною змінною обрано інтегральний показник громадянської ідентичності, а незалежними змінними – отримані у результаті факторного аналізу і підтвержені дискримінантним аналізом дев'ять узагальнених чинників. Результати регресійного аналізу представлено у табл. 3.

Коефіцієнт множинної кореляції ($R = 0,68$; $p < 0,0000$) регресійної моделі є статистично значущим і визначає високий ступінь залежності інтегрального показника громадянської ідентичності із сукупністю наведених вище змінних. Загалом регресійна модель пояснює 47% ($R^2 = 0,46893034$) дисперсії залежної змінної. Варто зауважити, що визначені змінні, зважаючи на складність феномену громадянської ідентичності, не є єдиними чинниками її становлення, вони діють разом з іншими, не врахованими у цій моделі. Тим не менш, у застосованій регресійній моделі всі чинники мають додатні значення, тобто є такими, що позитивно впливають і сприяють становленню громадянської ідентичності особистості.

Таблиця 2

Результати дискримінантного аналізу щодо спроможності чинників розрізняти осіб із різним рівнем громадянської ідентичності

	Wilks' – Lambda	Partial – Lambda	F-remove – (4,337)	p-level	Toler.	1-Toler. – (R-Sqr.)
Задоволеність потреб фізичного та соціального існування у державі	0,542679	0,801251	20,89804	0,000000	0,925292	0,074708
Просоціальна спрямованість	0,513394	0,846955	15,22399	0,000000	0,940184	0,059816
Суб'єктність	0,502606	0,865134	13,13372	0,000000	0,946004	0,053996
Громадянські настанови / поведінка референтних осіб	0,499132	0,871157	12,46046	0,000000	0,960464	0,039536
Соціоцентричні ціннісні орієнтації	0,484050	0,898299	9,53833	0,000000	0,963413	0,036587
Соціальна інтегрованість	0,472292	0,920664	7,26004	0,000013	0,964419	0,035581
Коллективістські цінності батьківської сім'ї	0,468700	0,927720	6,56404	0,000043	0,970346	0,029654
Базисні переконання	0,467655	0,929791	6,36171	0,000060	0,981834	0,018166
Базисні міжособові потреби	0,450922	0,964296	3,11945	0,015330	0,987885	0,012115

Таблиця 3

Результати множинної регресії щодо інтегрального показника громадянської ідентичності

Regression Summary for Dependent Variable: Інтегральний показник ГІ R = 0,68478488; R ² = 0,46893034; Adjusted R ² = 0,45487261; F(9,340) = 33,357; p < 0,0000; Std. Error of estimate: 16,944						
N = 350	Beta	Std. Err. of Beta	B	Std. Err. of B	t(340)	p-level
Intercept			120,0229	0,905715	132,5173	0,000000
Задовolenість потреб фізичного та соціального існування в державі	0,359109	0,039522	8,2414	0,907011	9,0864	0,000000
Просоціальна спрямованість	0,309261	0,039522	7,0974	0,907011	7,8251	0,000000
Суб'єктність	0,264283	0,039522	6,0652	0,907011	6,6870	0,000000
Соціальна інтегрованість	0,210623	0,039522	4,8337	0,907011	5,3293	0,000000
Коллективістські цінності батьківської сім'ї	0,194742	0,039522	4,4693	0,907011	4,9275	0,000001
Громадянські настановлення / вірці поведінки референтних осіб	0,189299	0,039522	4,3444	0,907011	4,7897	0,000002
Соціоцентричні ціннісні орієнтації	0,175827	0,039522	4,0352	0,907011	4,4489	0,000012
Базисні міжособові потреби	0,114230	0,039522	2,6215	0,907011	2,8903	0,004096
Базисні переконання	0,111350	0,039522	2,5554	0,907011	2,8174	0,005124

Отож, за результатами емпіричного дослідження виявлено, що найпотужніший внесок у становлення громадянської ідентичності (того чи іншого типу громадянина) здійснює *задоволеність потреб фізичного та соціального існування в державі*. Значення Beta-коефіцієнта дорівнює 0,359109, тобто вплив цього предиктора на показник громадянської ідентичності становить 36%.

На зв'язок потреб людини з її політичною / громадянською ідентифікацією звертають увагу як вітчизняні, так і зарубіжні політичні психологи. Зокрема, надзвичайно важливим є задоволення потреби людини у безпеці в державі, де вона проживає, і йдеться не тільки про фізичну безпеку, але й, за словами О. Конфісахора (Конфісахор, 2004), про економічну, правову, інформаційну безпеку. Потреба особистості у безпеці, на думку Н. Хазратової (Хазратова, 2005), є однією з детермінант взаємодії особистості з державою і зумовлює прагнення впорядкованості соціального середовища, його прогнозованості та передбачуваності. Основою переживання громадянської ідентичності, за Н. Хазратовою (Хазратова, 2016: 75), є внутрішня співвіднесеність громадянина з державою, що продукує організаційний простір, у якому розгортається соціальна самореалізація кожного громадянина. На сприйняття держави, її легітимність в очах громадян, окрім задоволеності первинних потреб (фізичного існування в державі), впливають і потреби вищого рівня (соціального існування) – потреби у професійній, духовно-культурній, особистісній самореалізації, потреби у самоповазі тощо.

Слушним є зауваження М. Фаріон і В. Ковча (Фаріон & Ковч, 2013) про те, що в Україні, порівняно з більш розвиненими країнами, держава виявляє малу активність у задоволенні потреб свого населення. Водночас не варто нехтувати, згідно з Л. Ерхардом (Ерхард, 1991), і покладенням на кожного громадянина держави обов'язком відповідальності за свою ініціативу й активність щодо забезпечення власного існування. Проте варто зазначити, що, за даними державної

служби статистики України, за 2018 рік дохід 14 мільйонів українців є меншим за прожитковий мінімум, і це означає, що 33,9% громадян України живуть за межею бідності, а відтак, неспроможні забезпечити навіть власні потреби базового рівня (їжа, одяг, ліки тощо). Зростає кількість мало-забезпечених і непрацевдатних громадян, які перебувають у прямій залежності від матеріальної підтримки держави. Рівень оплати праці, хоч і має тенденцію до зростання, проте не відповідає реальній вартості робочої сили, особливо це стосується висококваліфікованих працівників (викладачів, науковців, медиків, інженерів тощо), які у своїй більшості не отримують того рівня доходу, який міг би забезпечити їм повноцінне задоволення потреб. Це підштовхує багатьох громадян шукати кращої долі в інших країнах. Особливе занепокоєння викликає інтелектуальна міграція, що є серйозним викликом для національної безпеки Української держави.

Значний вплив на становлення громадянської ідентичності також здійснює *просоціальна спрямованість* особистості (відносний внесок її у прогнозування громадянської ідентичності складає 31%). У цілісний конструкт, на думку Н. Корчакової (Корчакова, 2018), просоціальність вибудовується до кінця підліткового віку. А з юнацького періоду просоціальність особистості, на думку вченої, функціонує на одному з чотирьох рівнів: імпульсивно-ситуативної, інертної, зрілої просоціальності чи альтруїзму. Найвища міра продуктивності належить зрілій просоціальності, яка гармонійно поєднує два типи орієнтації: благо Іншого та цінність «Я» як соціального суб'єкта, а також передбачає виокремлення об'єктивних критеріїв доцільності просоціальних форм поведінки, розгортання рефлексивної суб'єктності, отримання особистісного задоволення від дій на благо інших. Відтак, самовизначення особистості в межах континууму «байдужість – імпульсивно-ситуативна просоціальність – зріла просоціальність – альтруїзм» може зумовлювати ста-

новлення того чи іншого типу громадянина – «індиферентного» / «відчуженого», «амбівалентного», «поміркованого» чи «відданого».

Варто зазначити, що оскільки просоціальність особистості формується у процесі розвитку особистості, вона зумовлюється як відповідними *цінностями батьківської сім'ї* (згуртованість, тісні родинні зв'язки, допомога іншим) (вплив на показник громадянської ідентичності – 19%), так і *соціоцентричними ціннісними орієнтаціями* (доброзичливість, конформність, традиції, універсалізм) (вплив на показник громадянської ідентичності – 18%), тобто системою внутрішніх стандартів, ставлень особистості, що спрямовують і спонукають її до реалізації відповідних просоціальних стратегій у взаємодії зі світом. Просоціальність особистості залежить від досвіду міжособових взаємин з однолітками, *соціальної інтегрованості* (вплив на показник громадянської ідентичності – 21%), оскільки доведено (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco & Bartels, 2007), що схильність до соціальної ізоляції та дистанціювання знижує ймовірність виникнення просоціальної поведінки. Дослідження (Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001; Wentzel & McNamara, 1999) виявили, що діти, які відкидаються однолітками, діють менш просоціально, ніж інші. Також доведено, що діти з меншою кількістю друзів демонструють дефіцит основних просоціальних навичок (Schonert-Reichl, 1999; Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001). Соціальна й емоційна дистанційованість зумовлюється, своєю чергою, характером задоволення *базисних міжособових потреб* і *базисними переконаннями* (відносні внески їх у прогнозування громадянської ідентичності складають по 11%), сформованими у дитинстві. Доведено, що діти з низькою соціальною підтримкою батьків / значущих дорослих частіше трактують неоднозначні дії інших людей як агресивні чи корисливі (Anan & Barnett, 1999), оскільки сприймають світ як ворожий, небезпечний. Діти та підлітки зі стабільних,

© Petrovska Inha

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.269-295>

згуртованих сімей мають більше шансів на дії, що приносять користь іншим людям (Romig & Bakken, 1992), а також на ті форми поведінки, що передбачають співробітництво, допомогу, сприяння, альтруїзм, що у подальшому зумовлює формування важливих громадянських цінностей – солідарності, взаємодопомоги, співучасті, відповідальності за благополуччя своїх співвітчизників і суспільства загалом, що й реалізуються у громадянських практиках.

Вагомий вплив на становлення громадянської ідентичності здійснює *суб'єктність* особистості (вплив на показник громадянської ідентичності складає 26%). Розглядаючи суб'єктність як інтегральну властивість особистості, що проявляється у здатності до самостійності, активності, ініціативності, відповідальності, самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення (Петровський, 1996), до усвідомленого та діяльного ставлення до світу і себе у ньому (Волкова, 2005); як ініціативно-творче начало особистості, що допомагає ставити цілі та намічати життєві плани, обирати стратегії життя, створювати умови для розвитку власної особистості (Анциферова, 2000); як «схильність до відтворення і творення себе у відповідних, а іноді й несприятливих умовах, що розкривається в таких поняттях, як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» (Татенко, 1996: 224), звертаємо увагу на особливу важливість цієї категорії для досягнення самоідентичності, побудови цілісного образу «Я», особистісного та соціального самовизначення. Особливо актуальним питання суб'єктності постає в підлітково-юнацькому віці, коли вирішуються найважливіші завдання розвитку особистості, визначення для себе пріоритетних цінностей, життєвих намірів, розуміння власної відповідальності за їх реалізацію тощо. Суб'єктність є елементом зрілої психіки, вона виступає центральним показником особистісної зрілості людини (Татенко, 1996).

Ще одним чинником становлення громадянської ідентичності є *громадянські настановлення / взірці поведінки*

референтних осіб (вплив на показник громадянської ідентичності – 19%). Громадянські настановлення й особистий приклад спочатку батьків, а згодом інших значущих, референтних осіб прямо чи опосередковано впливають на формування всіх компонентів громадянської ідентичності молодій людині. Аналізуючи показники, що утворили цей фактор, можна побачити, що він об'єднав два аспекти – залученість до громадянських практик батьків і / або самої дитини й увагу з боку батьків до розвитку критичного мислення дитини. Слід підкреслити той факт, що найнижчі значення за залученням дитини до обговорення різних тем (побутових, світоглядних, суспільних) та увагою батьків до розвитку критичного мислення демонструють ті досліджувані громадяни, які потрапили до «індиферентного» типу. Натомість, громадяни з розвинутим критичним мисленням схильні приймати більш зважені й обґрунтовані рішення (чому довіряти, а чому ні), більш осмислено та відповідально ставляться до своїх громадянських прав і обов'язків, розуміють причинно-наслідкові зв'язки різних суспільно-політичних явищ і механізмів участі у суспільному та державному житті, а відтак, краще орієнтуються у питаннях, що стосуються державного устрою, державного управління в усіх сферах суспільного життя, що зумовлює розвиток багатьох громадянських компетентностей.

Висновки

Результати емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що основними соціально-психологічними чинниками становлення громадянської ідентичності особистості є:

- *задоволеність потреб фізичного та соціального існування у державі* (суб'єктивне переживання громадянином можливості задовольнити свої життєво важливі потреби у державі, захистити свої інтереси, права і свободи від різноманітних протиправних зазіхань, будь-яких загроз (фізич-

ної, майнової, інформаційної, соціальної, економічної, політичної, екологічної, військової тощо), а також уявлення про забезпечення державою умов для самореалізації та підтримання ефективної життєдіяльності);

- *просоціальна спрямованість* (готовність до кооперації, об'єднання з іншими співвітчизниками з метою покращення благоустрою держави і громадян, бажання допомагати й підтримувати інших);

- *суб'єктність особистості* (здатність до активності, ініціативності, відповідальності, усвідомленого та діяльного ставлення до світу і себе в ньому);

- *соціальна інтегрованість* (сприяє формуванню почуття «Ми», почуття єдності та солідарності зі співгромадянами);

- *колективістські цінності батьківської сім'ї* (зумовлюють розвиток соціальної згуртованості, що базується на спільних цінностях, міцних соціальних зв'язках і спільному виконанні суспільних обов'язків);

- *громадянські настановлення / взірці поведінки референтних осіб* (від значущих інших великою мірою залежить утвердження того чи іншого рівня поваги до держави, державної мови та державних символів, формування засадничих елементів (позитивних чи негативних) усвідомлення та прийняття / неприйняття державницьких і суспільних цінностей, зокрема демократії, соціальної відповідальності, справедливості, поваги до закону, толерантності, самобутності, гідності тощо; здатності до громадянських ініціатив чи обрання пасивно-байдужої громадянської позиції);

- *соціоцентричні ціннісні орієнтації* (сприяють до реалізації відповідних просоціальних стратегій у взаємодії зі світом);

- *базисні міжособові потреби* (характер їх задоволення у дитинстві впливає на формування того чи іншого типу громадянина; схильність дорослої особи до емоційної та соціальної залученості (при позитивному досвіді інтеграції в

сім'ї й адекватних відносинах в емоційній сфері), здатність приймати самостійні відповідальні рішення сприяють становленню «відданого» типу громадянина, натомість соціальна дистанційованість (при недостатній інтеграції чи відкиданні дитини у родині, холодних, байдужих чи недовірливих стосунках із батьками) може сформувати у майбутньому «відчужений» тип; надмірна батьківська опіка чи повне підпорядкування дитини батьківським настановам може зумовити формування «індиферентного» типу громадянина);

- *базисні переконання* (виступають основою / критерієм при виконанні актів ціннісного вибору, впливають на формування громадянських переконань, на оцінку своєї «соціальної цінності» – значущості себе як члена суспільства).

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці програм психологічного супроводу та стимулювання розвитку громадянської ідентичності на різних етапах її становлення через відповідні інститути соціалізації (сім'я, навчально-виховні та позанавчальні заклади, мас-медіа) для реалізації Концепції розвитку громадянської освіти в Україні.

Література

- Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода. *Проблема субъекта в психологической науке*. Москва : Академический проект, 2000. С. 27–42.
- Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Беребин М. А. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и её практическое применение. Пособие для врачей и клинических психологов. Санкт-Петербург, 2004. 28 с.
- Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру. *Мир психологии*. 2005. № 3. С. 35–40.
- Конфисахор А. Г. Психология власти. Санкт-Петербург : Издательский дом «Питер», 2004. 234 с.
- Концепція розвитку громадянської освіти України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p>.
- Корчакова Н. В. Вікова генеза просоціальності особистості: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 476 с.

- Микляева А. В. Шкала самооценки личностной зрелости: опыт разработки и апробации. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8, № 2. С. 52–68.
- Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульмана. *Психологический журнал*. 2008. № 4 (29). С. 98–106.
- Петровский В. А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 440 с.
- Рукавишников А. А. Опросник межличностных отношений. Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1992. 47 с.
- Семків І. І. Адаптація методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» українською мовою. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 1. С. 12–28.
- Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография. Киев : Просвита, 1996. 404 с.
- Фаріон М., Ковч В. Можливості та роль держави в задоволенні потреб суспільства за умов формування інноваційної економіки. *Галицький економічний вісник*. 2013. № 3 (42). С. 53–60.
- Хазратова Н. В. Еволюція громадянської ідентичності в умовах пострадянської України. *Психосоціальний вимір буття особистості в сучасному суспільстві: Зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 20–22 квіт. 2016 р.)*. Львів, 2016. С. 72–76.
- Хазратова Н. В. Психологія відносин особистості й держави: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Луцьк, 2005. 36 с.
- Четверик-Бурчак А. Г. Опис та адаптація опитувальника «Шкала соціального благополуччя» К. Кіза. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2014. № 1099. С. 28–33.
- Чолій С. М. Мотиваційно-ціннісний аспект соціальної активності молоді. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2010. № 10. С. 809–822.
- Эрхард Л. Благополучие для всех. Москва : Начала-Пресс, 1991. С. 230–231.
- Anan, R., & Barnett, D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment. *Developmental Psychology*, 35, 1210–1222.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23–40.

- Petrovska, I. R. (2019). Measuring Civic Identity: Difficulties and Solution. *Psychology and pedagogy in XXI century: methodological framework of the activities of psychologist and educator: collective monograph*. Lviv – Toruń : Liha-Pres. P. 62–82.
- Romig, C., & Bakken, L. (1992). Intimacy development in middle adolescence: Its relationship to gender and family cohesion and adaptability. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 325–338.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 19*, 249–279.
- Twenge, J., Baumeister, R., DeWall, C., Ciarocco, N., & Bartels, J. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 92* (1), 56–66.
- Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19*, 114–125.

References

- Antsyferova, L. I. (2000). Psikhologicheskoe sodержaniie fenomena «subiekt» i granitsy subiektno-deiatelnostnogo podkhoda [The psychological content of the phenomenon of the subject and the boundaries of the subject and activity approach]. *Problema subiekta v psikhologicheskoi nauke – The subject's problem in psychological science*, (pp. 27–42). Moskva : Akademicheskii proiekt, 2000 [in Russian].
- Vasserman, L. I., Iovlev, B. V., & Berebin, M. A. (2004). *Metodika dlia psikhologicheskoi diagnostiki urovnia sotsialnoi frustrirovannosti i yeie prakticheskoe primeneniie [Methodology for the psychological diagnosis of the level of social frustration and its practical application]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Volkova, E. N. (2005). Subiektnost kak deiatelnoie otnosheniie k samomu sebe, k drugim liudiam i k miru [Subjectivity as an active relation to oneself, to other people and to the world]. *Mir psikhologii – The world of psychology, 3*, 35–40 [in Russian].
- Konfiskhor, A. G. (2004). *Psikhologiiia vlasti [The psychology of power]*. Sankt-Peterburg : Izdatelskii dom «Piter» [in Russian].
- Kontseptsiiia rozvytku hromadianskoi osvity Ukrainy [Concept of development of civic education of Ukraine]*. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p> [in Ukrainian].
- Korchakova, N. V. (2018). Vikova heneza prosotsialnosti osobystosti [Age genesis of prosociality of personality]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

- Mikliaieva, A. V. (2017). Shkala samootsenki lichnostnoi zrelosti: opyt razrabotki i aprobatsii [Self-esteem scale of personal maturity: experience of development and approbation]. *Sovremennyye issledovaniia sotsialnykh problem – Modern researches of social problems*, 8 (2), 52–68 [in Russian].
- Padun, M. A., & Kotelnikova, A. V. (2008). Modifikatsiia metodiki issledovaniia bazisnykh ubezhdenii lichnosti R. Yanoff-Bulmana [Modification of the method for the study of basic beliefs of personality of R. Yanoff-Bulman]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 29 (4), 98–106 [in Russian].
- Petrovskii, V. A. (1996). *Lichnost v psikhologii: paradigma subiektnosti [Personality in Psychology: the Paradigm of Subjectivity]*. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].
- Rukavishnikov, A. A. (1992). *Oprosnik mezhlichnostnykh otnoshenii [Questionnaire of Interpersonal Relations]*. Yaroslavl : NPT «Psikhodiagnostika» [in Russian].
- Semkiv, I. I. (2013). Adaptatsiia metodyky Sh. Shvartsa «Portret tsinostei» ukrainskoiu movoiu [Adaptation of Schwartz's «Portrait Values Questionnaire» in Ukrainian]. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 1, 12–28 [in Ukrainian].
- Tatenko, V. A. (1996). *Psikhologhiia v subiektnom izmerenii [Psychology in the Subjective Dimension]*. Kiiev : Prosvita [in Russian].
- Farion, M., & Kovch, V. (2013). Mozhlyvosti ta rol derzhavy v zadovolenni potreb suspilstva za umov formuvannia innovatsiinoi ekonomiky [Opportunities and role of the state in meeting the needs of society under conditions of formation of innovative economy]. *Halyskyi ekonomichnyi visnyk – Galician Economic Bulletin*, 3 (42), 53–60 [in Ukrainian].
- Khazratova, N. V. (2016). Evoliutsiia hromadianskoi identychnosti v umovakh postradianskoi Ukrainy [The Evolution of Civic Identity in post-Soviet Ukraine]. *Psykhosotsialnyi vymir buttia osobystosti v suchasnomu suspilstvi – Psychosocial Survey of being of personality in modern society: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (pp. 72–76). Lviv [in Ukrainian].
- Khazratova, N. V. (2005). *Psykhologhiia vidnosyn osobystosti i derzhavy [Psychology of Relations between the Individual and the State]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].
- Chetveryk-Burchak, A. H. (2014). Opys ta adaptatsiia opytuvalnyka «Shkala sotsialnoho blahopoluchchia» K. Kiza [Description and Adaptation of Kiz's «Social Well-being Scale»]. *Visnyk Kharkivsko-*

- ho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Kharkiv National University. Series «Psychology», 1099, 28–33 [in Ukrainian].*
- Cholii, S. M. (2010). Motyvatsiino-tsinnisnyi aspekt sotsialnoi aktyvnosti molodi [Motivational-value aspect of social activity of youth]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, 10, 809–822 [in Ukrainian].*
- Erkhard, L. (1991). *Blagosostoianiiie dlia vseh [Well-being for everybody].* Moskva : Nachala-Press [in Russian].
- Anan, R., & Barnett, D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment. *Developmental Psychology, 35, 1210–1222.*
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10, 23–40.*
- Petrovska, I. R. (2019). Measuring Civic Identity: Difficulties and Solution. *Psychology and pedagogy in XXI century: methodological framework of the activities of psychologist and educator, (pp. 62–82).* Lviv – Toruń : Liha-Pres.
- Romig, C., & Bakken, L. (1992). Intimacy development in middle adolescence: Its relationship to gender and family cohesion and adaptability. *Journal of Youth and Adolescence, 21, 325–338.*
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 19, 249–279.*
- Twenge, J., Baumeister, R., DeWall, C., Ciarocco, N., & Bartels, J. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 92 (1), 56–66.*
- Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19, 114–125.*

Петровська Інга. Соціально-психологічні чинники становлення громадянської ідентичності особистості

АНОТАЦІЯ

Метою статті є емпіричне обґрунтування соціально-психологічних чинників становлення громадянської ідентичності особистості.

© Petrovska Inha

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.269-295>

Методи дослідження: анкетування, опитувальники на визначення рівня і типу громадянської ідентичності особистості, ціннісних орієнтацій особистості, рівня соціальної фрустрованості, соціальної активності. Застосовано такі методи математико-статистичного аналізу, як однофакторний дисперсійний аналіз, багатофакторний аналіз, дискримінантний аналіз, регресійний аналіз. У емпіричному дослідженні взяло участь 350 громадян України віком 30–50 років, із них 119 чоловіків (34%), 231 жінка (66%).

Результати дослідження. Виявлено, що основними соціально-психологічними чинниками громадянської ідентичності на різних етапах її становлення є: базисні міжособові потреби (включеність, афект, довірчість у стосунках), базисні переконання (прихильність світу, справедливість світу, цінність власного «Я»), колективістські цінності батьківської сім'ї, громадянські настановлення / взірці поведінки референтних осіб, соціоцентричні ціннісні орієнтації, соціальна інтегрованість, суб'єктність особистості, просоціальна спрямованість і задоволеність потреб фізичного та соціального існування у державі.

Висновок. На становлення громадянської ідентичності особистості значний вплив здійснюють: суб'єктивне переживання громадянином можливості задовольнити свої життєво важливі потреби у державі, захистити свої інтереси, права і свободи від різноманітних протиправних зазіхань і будь-яких загроз, а також уявлення про забезпечення державою умов для самореалізації та підтримання ефективної життєдіяльності; готовність особи до кооперації, об'єднання з іншими співвітчизниками з метою покращення благоустрою держави і громадян, бажання допомагати і підтримувати інших; здатність до активності, ініціативності, відповідальності, до усвідомленого та діяльного ставлення до світу і себе в ньому; ціннісні орієнтації особи, які спрямовують до реалізації просоціальних стратегій у взаємодії зі світом; соціальна інтегрованість, що сприяє формуванню почуття «Ми», почуття єдності та солідарності зі співгромадянами; цінності батьківської сім'ї, що базуються на міцних соціальних зв'язках і спільному виконанні суспільних обов'язків і зумовлюють розвиток соціальної згуртованості; громадянські настановлення / взірці поведінки референтних осіб, від яких значною мірою залежить утвердження того чи іншого рівня поваги до держави, державної мови та державних символів, формування засадничих елементів (позитивних чи негативних) усвідомлення та прийняття / неприйняття держав-

ницьких і суспільних цінностей, здатності до громадянських ініціатив чи обрання пасивно-байдужої громадянської позиції; базисні міжособові потреби, характер задоволення яких у дитинстві впливає на формування того чи іншого типу громадянина; базисні переконання, що виступають основою при виконанні актів ціннісного вибору, впливають на формування громадянських переконань, на оцінку своєї «соціальної цінності», значущості себе як члена суспільства.

Ключові слова: громадянська ідентичність, чинники становлення, просоціальність, суб'єктність, соціальна інтегрованість.

Петровская Инга. Социально-психологические факторы становления гражданской идентичности личности

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является эмпирическое обоснование социально-психологических факторов становления гражданской идентичности личности.

Методы исследования: анкетирование, опросники на определение уровня и типа гражданской идентичности личности, ценностных ориентаций личности, уровня социальной фрустрированности, социальной активности. Применены такие методы математико-статистического анализа, как однофакторный дисперсионный анализ, многофакторный анализ, дискриминантный анализ, регрессионный анализ. В эмпирическом исследовании приняло участие 350 граждан Украины в возрасте 30–50 лет, из них 119 мужчин (34%), 231 женщина (66%).

Результаты исследования. Выявлено, что основными социально-психологическими факторами гражданской идентичности на разных этапах ее становления являются: базовые межличностные потребности (включенность, аффект, доверительность в отношениях), базисные убеждения (доброжелательность мира, справедливости мира, ценность собственного «Я»), коллективистские ценности родительской семьи, гражданские установки / образцы поведения референтных лиц, социоцентрические ценностные ориентации, социальная интегрированность, субъектность личности, просоциальная направленность и удовлетворенность потребностей физического и социального существования в государстве.

Вывод. На становление гражданской идентичности личности значительное влияние осуществляют: субъективное переживание гражда-

нином возможности удовлетворить свои жизненно важные потребности в государстве, защитить свои интересы, права и свободы от различных противоправных посягательств и угроз любого рода, а также представление об обеспечении государством условий для самореализации и поддержания эффективной жизнедеятельности; готовность личности к кооперации, объединению с другими соотечественниками с целью улучшения благоустройства государства и граждан, желание помогать и поддерживать других; способность к активности, инициативности, ответственности, к осознанному и деятельному отношению к миру и себе в нем; ценностные ориентации человека, которые направляют к реализации просоциальных стратегий во взаимодействии с миром; социальная интегрированность, которая способствует формированию чувства «Мы», чувства единства и солидарности с согражданами; ценности родительской семьи, основанные на прочных социальных связях и совместном выполнении общественных обязанностей, что обуславливает развитие социальной сплоченности; гражданские установки / образцы поведения референтных лиц, от которых во многом зависит утверждение того или иного уровня уважения к государству, государственному языку и государственным символам, формирование основных элементов (положительных или отрицательных) осознания и принятия / непринятия государственных и общественных ценностей, способности к гражданским инициативам или избрание пассивно-равнодушной гражданской позиции; базисные межличностные потребности, характер удовлетворения которых в детстве влияет на формирование того или иного типа гражданина; базисные убеждения, выступающие основой при выполнении актов ценностного выбора, которые влияют на формирование гражданских убеждений, на оценку своей «социальной ценности», значимости себя как члена общества.

Ключевые слова: гражданская идентичность, факторы становления, просоциальность, субъектность, социальная интегрированность.

Original manuscript received April 03, 2020

Revised manuscript accepted May 16, 2020

The Relationship of Professional Burnout of the Teachers with the Peculiarities of the Value-Sense Sphere and Life Position

Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-сміслової сфери і життєвої позиції

Nataliia Tavrovetska

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Kherson State University, Kherson (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-7386>

Researcher ID: E-6605-2019

E-mail: 1882181@gmail.com

Наталія Тавровецька

Кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, м. Херсон (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is to consider the theoretical and practical approaches in the study of professional and emotional burnout of the teachers in the context of the interrelation of their value-sense sphere and existential sensation. The concepts of «professional and emotional burnout» are analyzed from modern points of view, but they are based on the known theories of H. Maslach and N. Vodopianova. It is noted that burnout in the broadest context, as a state of psycho-emotional and motivational exhaustion, is caused by the imbalance of expenditures and resources of professional activity, which affects the value-

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Tavrovetska Nataliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Tavrovetska Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.296-321>

motivational basis of the regulation of behavior and leads to a long-term decrease in human efficiency in his or her vital sphere of life.

*In order to determine the relationship between expressiveness of professional burnout and peculiarities of value-sense orientations, a complex of **methods and techniques** has been used, such as standardized questionnaire «Professional burnout» (by N. Vodopianova and O. Starchenkova), Questionnaire of Life Orientations (by O. Korzhova), the Schwartz' Theory, the Existence Scale (by A. Längle, K. Orgler), Subjective Alienation Questionnaire (by S. Maddi, in the adaptation of Ye. Osin), Maddi's Vitality Test, the Coping Test (by R. Lazarus and S. Folkman), methods of correlation and factor analysis.*

The results of the research. *It was determined that the acceptance and denial of a number of educators' values were significantly related to the symptoms of burnout – they can be their diagnostic markers, causes or effects. In general, burnout of teachers is accompanied by the desire for inner harmony, the attitude to health and safety as the leading principles of life, the strengthening of hedonistic attitudes, the desire for novelty.*

The correlation analysis has been conducted, which established that the existential fullness of life directly correlated with the level of personal and professional achievements of teachers and was a factor that counteracted burnout. The expressiveness of burnout, on the contrary, correlates with manifestations of self-alienation and loss of sensation in different areas of life.

In conclusions, *it was proved that there are common strategies of life, which regulate the relationships of professional burnout and value-sense orientations of employees and heads of secondary schools, such as exhaustion by self-improvement; hyperhedonism; freedom of thoughts and actions; humanistic position; correspondence to social expectations.*

Key words: *professional burnout, emotional exhaustion, value-sense orientations, professional success.*

Вступ

Питання дослідження емоційного вигорання виникло у психологічних науках у 70-х рр. ХХ ст. Дуже швидко з досліджень стресу в професіях рятувально-комунікативного типу воно поширилося на різні сфери зайнятості, а також на позапрофесійне життя. Сьогодні проблематику емоційного і професійного вигорання активно обговорюють лікарі

та психологи, розв'язують громадські організації й урядові органи, висвітлюють популярні ЗМІ – але проблема залишається гостроактуальною. Сьогодення нашого професійного й особистого життя швидко змінюється під впливом різноманітних стресорів, на які особистість не в змозі ефективно та рівноцінно реагувати. Достеменно невідомо, наскільки поширений цей стан (згідно з опитуванням 2017 р., його відчували понад половину українців); ситуація ускладнюється тим, що емоційне виснаження накопичується роками, упродовж яких людина втрачає здоров'я та контроль над власним життям. Висока поширеність і складні наслідки вигорання зумовлюють необхідність наукового пояснення причин його виникнення, механізмів розвитку і, найголовніше, шляхів відновлення.

Феномен «професійне вигорання» відомий давно, ще з початку минулого століття, він став символом індустріальної епохи. У 1970-х рр. це явище отримало влучну назву *burnout* завдяки автобіографічним публікаціям Н. Freudenberger (Freudenberger, 1974) про демотивацію волонтерів, які працюють у наркологічній клініці. Перші публікації викликали широкий громадський резонанс, що сприяло визнанню і поширенню цього терміна в академічному дискурсі. У загальному вигляді, вигорання визначається як глибока професійна й особистісна криза (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Саме з того часу в фокус уваги науковців потрапила загальна тенденція «зношування» спеціалістів сфери послуг (психологів, лікарів, учителів), чії клієнти, пацієнти або учні, здається, не поліпшуються, не виліковуються та не вчаться. Визначення «професійне вигорання» стало використовуватися для позначення синдрому, що розвивається на тлі хронічного стресу і призводить до виснаження емоційно-енергетичних і особистісних ресурсів людини, яка працює у системі соціономічних професій. Сьогодні це поняття широко застосовується в соціальних науках, психології, освіті та менеджменті.

Найґрунтовніший внесок у психологічне пояснення цього феномену внесли (і продовжують вносити) праці американської дослідниці С. Maslach (С. Maslach, 1976). Вигорання вона визначає як трикомпонентний психологічний синдром, що включає виснаження, цинізм і неефективність на робочому місці. Це індивідуальний досвід переживання стресу, що розглядається в контексті складних соціальних відносин і професійної позиції, уявлень людини про себе та про інших людей на роботі. На відміну від гострих стресових реакцій, які розвиваються у відповідь на конкретні критичні події, вигорання – це кумулятивна реакція на стресори поточної, повсякденної професійної діяльності, своєрідний «процес психологічної ерозії».

З'явилися перші комплексні дослідження, що підтверджують структуру емоційного вигорання та розкривають особливості його ґенезису в представників різних професій. Однією з найбільш теоретично обґрунтованих і методологічно вивіреною стала праця «Синдром вигорання» Н. Водоп'янової й О. Старченкової (Водопьянова, 2013). Автори представили найновіші на той час західні теорії, провели аналіз широкого кола чинників, пов'язаних із професійним стресом і вигоранням, виклали результати власних емпіричних досліджень.

У 2016 р. С. Maslach і М. Leiter (Maslach & Leiter, 2016) визначили, що вигорання «розвивається у відповідь на проблемні відносини між працівниками та їх робочими місцями», не звертаючись до будь-якої конкретної професійної сфери. В останні роки все впевненіше звучить думка про вигорання у життєвих сферах поза роботою: у веденні домашнього господарства, партнерське або батьківське вигорання. З часом було проголошено, що вигорання властиве не тільки соціономічним професіям, воно може виникати в інших професійних групах із високою психоемоційною напруженістю праці: військові, працівники МВС і МНС, підприємці.

Так, у своїй монографії «Психологія професійного вигорання підприємців» Л. Карамушка (Карамушка, 2018) приходиться до висновку, що «існує зв'язок між низкою особистісних характеристик і професійним вигоранням підприємців». У процесі свого дослідження авторка виявляє, що понад третину опитаних підприємців мають високий рівень вираженості всіх складових професійного вигорання. Найвираженішою є така складова, як «редукція особистих досягнень». Дослідники Н. Гончаренко та М. Білоус (Гончаренко & Білоус, 2018) визначають причини й симптоматику емоційного вигорання фармацевтичних працівників, сутність і специфіку психологічних аспектів їх професійної діяльності; установлюють їх особистісні та комунікативні якості й психологічні характеристики, що допомагають у роботі, та такі, що перешкоджають їх професійній діяльності. У результаті виявляють чинники, що можуть впливати на рівень розвитку емоційного вигорання: самопочуття, активність, настрої, тривожність, депресивність, невротичність.

Цікаве дослідження взаємозв'язку між симптомами професійного вигорання педагогів і сімейним статусом проводить група українських дослідниць Г. Фесун, Т. Нечитайло і Т. Канівець (Фесун, Нечитайло & Канівець, 2019). Вони приходять до висновку, що «більшість симптомів професійного вигорання притаманні педагогам, у яких є двоє дітей. Імовірно, відповідальність за життя й добробут двох власних дітей, матеріальні труднощі збільшують психологічне навантаження на вчителів. Їх накопичення, зі свого боку, формує відчуття невдоволеності, роздратованості, що, як наслідок, зумовлює професійні кризи, виснаження та вигорання».

Отже, ми можемо констатувати, що постіндустріальна епоха, з властивим їй пріоритетом самореалізації й особистої відповідальності людини за своє життя і кар'єру, ускладнила механізми розвитку вигорання. Це актуалізує

дослідження ціннісно-сміслових аспектів життєдіяльності, пов'язаних із професійними стресами та їх подоланням.

Мета статті – висвітлити емпірично й статистично доведені чинники зв'язку професійного вигорання з особливостями ціннісно-сміслових орієнтацій і життєвої позиції педагогів.

Завдання статті

1. Представити результати взаємозв'язку між вираженістю професійного вигорання й особливостями ціннісно-сміслових орієнтацій.

2. Розкрити результати факторизації професійного вигорання з особливостями ціннісно-сміслові сфери і життєвої позиції (на прикладі педагогів).

Методи та методики дослідження

Було проведено дослідження педагогів закладів загальної освіти і спеціалізованих шкіл м. Херсона. Опитування проходило в першому навчальному семестрі (листопад 2019 – січень 2020 рр.). Учасники були заздалегідь ознайомлені з метою дослідження і дали згоду на використання своїх даних у наукових цілях. Вибірку склали 86 осіб, серед яких – 20 керівників закладів загальної освіти (директори та заступники директорів): 14 жінок і 6 чоловіків; 66 працівників (вчителі, вихователі, психологи, соціальні працівники) середньої та старшої школи; переважно жінки (75,7%), що відображає демографічну особливість цієї професії. Вік учасників дослідження – від 26 до 58 років (середній вік 33,8 року), стаж педагогічної роботи – від 5 до 36 років.

Для діагностики симптомів вигорання було застосовано стандартизований опитувальник «Професійне вигорання» (Н. Водоп'янової й О. Старченкової) для фахівців соціономічних професій, розроблений у 2003 р. В основі методики – вигорання як динамічний процес, розподілений у часі

© Tavrovetska Nataliia

на окремі фази: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція персональних досягнень. Відповідно, опитувальник містить три симптоматичні шкали, що характеризують фазову динаміку вигорання. Про наявність порушення свідчать високі оцінки за субшкалами емоційного виснаження і деперсоналізації, низькі – за шкалою «Професійна ефективність» (редукція персональних досягнень).

Для діагностики життєвої позиції й ціннісних орієнтацій працівників освітніх установ було використано набір опитувальників.

1. Опитувальник життєвих орієнтацій (О. Коржової) – дає змогу зробити висновок про особливості життєвого самовизначення. Шкали методики відображають базові компоненти життєвих орієнтацій: мінливість – стабільність (прагнення змінюватися або залишатися незмінним); внутрішній – зовнішній локус контролю (прийняття або делегування відповідальності); спрямованість на освоєння внутрішнього – зовнішнього світу (прагнення до самовдосконалення або практичної діяльності); рухливість – інертність (прагнення до нового або звичного).

2. Методика Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості, розроблена на основі авторської теоретичної моделі, – пояснює цінності як універсальні мотиваційні типи, присутні в усіх культурах і соціальних шарах. Методика дає оцінку 10 шкал, які представляють життєво важливі вітальні й базові цінності (потреби окремого індивіда, суспільства, людського виду загалом).

3. Шкала екзистенції (А. Ленглі, К. Орглер) – представляє екзистенціально-аналітичний підхід і призначена для оцінки якості життя людини з точки зору її свідомості й наповненості. Загальний показник опитувальника – екзистенційна наповненість – говорить про здатність «справлятися із самим собою і зі світом і здатність піти на внутрішні й зовнішні вимоги і пропозиції, співвідносячи їх із власними цінностями».

4. Опитувальник суб'єктивного відчуження (С. Мадді; в адаптації Є. Осіна, 2007) – використано для вимірювання переживання індивідом екзистенційного неврозу і смисловтрати в різних сферах життя: відчуження від роботи, суспільства, в міжособистісних відносинах, від сім'ї та самого себе.

5. Тест життєстійкості С. Мадді (російськомовна адаптація виконана у 2006 р. Д. Леонт'євим і О. Расказовою). Життєстійкість включає в себе три компоненти: *залученість* – визначає задоволення від власної діяльності, що передбачає переконаність у доброті світу і впевненість у власних силах; *контроль* – представляє вибір власного шляху, переконаність у тому, що власні зусилля дають можливість впливати на результат того, що відбувається; *прийняття виклику* – відображає переконаність індивіда у тому, що все, що з ним трапляється (як добре, так і погане), сприяє його розвитку за рахунок знань і досвіду.

6. Копінг-тест (Р. Лазаруса і С. Фолкман) – дає змогу вивчити способи подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності. Він включає такі копінг-стратегії: конфронтація, дистанціювання від проблеми, самоконтроль емоцій і поведінки, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, втеча-уникнення, позитивна переоцінка.

Отримані дані було оброблено за допомогою кореляційного і факторного аналізу (програма Microsoft Excel 2010 і SPSS 18.0).

Результати та дискусії

Аналіз результатів ми почали з інтерпретації за опитувальником «Професійне вигорання» (Н. Водоп'янової й О. Старченкової). З табл. 1 бачимо, що хоча середні показники симптомів вигорання у керівників трохи вищі, ніж у працівників, загалом різниця інтегрального показника не має статистичної значущості. Безсумнівно, що рівень про-

фесійного стресу керівництва вищій, ніж у рядових працівників. Їх діяльність супроводжується постійним психічним напруженням, участю у вирішенні конфліктних ситуацій, необхідністю прийняття управлінських рішень, відповідальністю за результати роботи всієї школи, високими вимогами до професійних та особистих якостей, ненормованим робочим графіком тощо. Але при цьому директори мають більшу винагороду за роботу (у вигляді соціальних і матеріальних ресурсів), що допомагає зберігати необхідний адаптаційний баланс. Свідомість власних досягнень допомагає керівникам нейтралізувати емоційне виснаження. Отже, отримані результати не дають підстав говорити про те, що керівники в системі освіти мають ризик вигорання вищій, ніж рядові працівники тієї ж сфери.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз симптомів вигорання ($M \pm SD$) серед працівників і керівників закладів загальної освіти

Шкали	Працівники	Керівники	Розбіжності, U^*
Інтегральний показник	4,75 ± 2,19	5,31 ± 1,31	0,22
Емоційне виснаження	19,51 ± 7,96	20,23 ± 7,65	0,69
Деперсоналізація	8,45 ± 5,36	12,50 ± 4,62	0,01
Професійна успішність	33,70 ± 7,57	36,25 ± 6,68	0,34

Примітка: * – вказана значущість U -критерію Манна – Вітні, $p \leq 0,05$.

Загалом, поширеність синдрому вигорання у вибірці відносно невелика – не більше 18% серед рядових працівників і 15% серед керівництва. При цьому серед працівників число респондентів із низьким рівнем вигорання перевищує число «вигорілих» (загалом, розподіл близький до нормального). Розподіл даних у групі керівників відрізняється від нормального, а також від очікуваного на підставі процесуально-динамічної теорії вигорання. Усі керівники демон-

струють високий або середній рівні професійної ефективності – цей факт зрозумілий, оскільки вони мають очевидні кар’єрні успіхи і досягнення. Крім того, для керівників закладів загальної освіти характерний підвищений показник шкали «Деперсоналізація» (порівняно з працівниками різниці значуща при $p = 0,01$). Жоден керівник не отримав низьку оцінку, зате перевищення нормативних показників виявлено у 40%. У всіх цих випадках висока деперсоналізація поєднується з емоційною залученістю у роботу (низькою виразністю симптому виснаження).

Швидше за все, деперсоналізація керівників не є симптомом або наслідком вигорання на роботі. Це компонент інших особистісних порушень або професійних деструкцій, характерних для менеджерів. У вибірці керівників прояв деперсоналізації прямо пов’язаний із самооцінкою професійної ефективності (хоча кореляція не досягає статистично значущого рівня). Це суперечить логіці розвитку процесу вигорання відповідно до моделі С. Maslach і S. Jackson (Maslach & Jackson, 1996). Такий взаємозв’язок можна пояснити тим, що ефективних керівників дратують повільні й некомпетентні співробітники, вони не дозволяють собі проявляти емоції у відносинах із колегами (неупередженість асоціюється з нечутливістю), використовують підлеглих як інструмент для досягнення поставлених організаційних цілей. Усе це свідчить про те, що механізм розвитку вигорання і структура його окремих компонентів мають професійну специфіку. Отримані результати розширюють ці уявлення, їх слід урахувати в психологічній діагностиці різних категорій керівників.

У результатах кореляційного аналізу звертає на себе увагу негативна кореляція показника професійної успішності та стажу роботи (ця тенденція характерна для всіх категорій працівників освітніх установ). Тобто, з віком відбувається не тільки природне емоційне виснаження, а й знецінення своєї професійної діяльності.

Кореляції окремих проявів редукції професійних досягнень у загальній вибірці педагогів (N = 86)

Деякі пункти шкали «Професійна ефективність»	Професійний стаж	Інтегральний показник вигорання	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Професійна ефективність
4. Результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я докладаю	-0,32**	-0,43***	-0,18	0,04	0,51***
7. У розмові з агресивними або конфліктними працівниками я вмію домовитись і не конфліктувати	-0,23*	-0,16	-0,35**	0,18	0,36**
9. Я вмію зацікавити моїх підлеглих (партнерів)	-0,43***	-0,17	-0,22*	0,24*	0,60***
12. Я працюю із задоволенням, у мене багато планів, пов'язаних із моїм професійним майбутнім. Я вірю в їх здійснення	-0,14	-0,46***	-0,51***	0,07	0,58***
17. Я легко можу створити атмосферу добра та співпраці у колективі	-0,25*	0,13	0,00	0,21	0,12
18. Я легко спілкуюся на роботі з усіма незалежно від їх амбіцій, емоційного стану та манер	0,05	0,05	0,06	0,13	0,13
19. Я задоволений своїми успіхами на роботі й у житті	-0,15	-0,26*	-0,12	-0,15	0,22*
21. Я можу ще багато чого зробити у своєму житті	-0,26*	-0,36**	-0,45***	0,14	0,67***

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Кореляційний аналіз виявив, що з накопиченням професійного стажу (цей показник, своєю чергою, тісно пов'язаний із віком) значуще знижується оцінка зусиль, відданих роботі; вміння уникати конфліктів; здатність мотивувати партнерів і підлеглих; створювати доброзичливу атмосферу співробітництва, а також оцінка власних життєвих перспектив і можливостей.

Щодо інтерпретації показників шкали «Професійна ефективність» Н. Водоп'янова і співавтори (Водоп'янова, 2013) відзначають вплив віку й етапу становлення людини в професії: період професійної адаптації пов'язаний з усвідомленням молодим фахівцем деякої недостатності своїх знань і умінь, тобто низькі бали за шкалою у педагогів-початківців не є симптомом вигорання. У сформованих працівників на етапі зрілості й пізньої зрілості низькі бали за окресленою шкалою свідчать про знижену самооцінку досягнутих результатів і вторинне зниження продуктивності через зміни ставлення до роботи. Наші результати підтверджують ці спостереження.

При порівнянні загальної картини вигорання педагогічних працівників із даними попередніх досліджень ми виявили, що наша статистика більш оптимістична. Так, у дослідженні О. Бондарчук (Бондарчук, 2008) високий рівень вигорання зафіксовано у 28% керівників освітніх установ. Слід урахувати, що на статистику професійного вигорання сильно впливає час проведення дослідження: робота педагога має яскраво виражений річний цикл із піком втоми в квітні-червні та подальшим періодом відновлення.

Кореляційний аналіз виявив низку значущих взаємозв'язків між вигоранням і вищими особистісними диспозиціями. У табл. 3 відображено значущі кореляції (ми орієнтувалися на критичний показник коефіцієнта кореляції Пірсона для вибірки обсягом 80 осіб: 0,815 при $p \leq 0,10$; 0,220 при $p \leq 0,05$; 0,286 при $p \leq 0,01$; 0,361 при $p \leq 0,001$).

Кореляції показників професійного вигорання
з результатами особистісних опитувальників

Шкали особистісних опитувальників	Інтегральний показник вигорання	Емоційне виснаження	Дегерсоналізація	Професійна ефективність
1	2	3	4	5
Вік	–	0,38***	0,29**	–0,28**
Професійний стаж	–	0,28**	0,23*	–0,25*
Методика Ш. Шварца				
Традиції	–	–	–0,26*	–
Самостійність	0,24*	0,31**	–	–
Гедонізм	0,22*	0,19	–	–
Безпечність	0,25*	0,33**	–	–0,32**
Шкала екзистенції А. Ленгле, К. Орглер				
Самодистанціювання	–0,30**	–0,19	–	0,21
Самотрансценденція	–0,20	–	–	0,23*
Відповідальність	–0,26*	–	–	0,25*
Екзистенційна наповненість	–0,24*	–	–	0,26*
Опитувальник життєвих орієнтацій О. Коржової				
Життєва мінливість	0,40***	0,51***	–	–0,39***
Внутрішній локус контролю	–	–	0,29**	–
Спрямованість на освоєння внутрішнього – зовнішнього світу	0,48***	0,41***	–	–0,51***
Життєва рухливість	–	–	0,44***	–
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	0,31**	–	0,03**	–
Опитувальник суб'єктивного відчуження (С. Мадді; в адаптації Є. Осіна)				

Продовження табл. 3

1	2	3	4	5
Загальний показник відчуження	–	–	–	–0,22*
Відчуження від роботи	–	–	–	–0,21
Відчуження від суспільства	–	–	–	–0,23*
Відчуження від інших людей	–	–	0,19	–
Відчуження в родині	0,38***	0,34**	–	–0,19
Відчуження від самого себе	–	–	–	–0,20
Тест життєстійкості С. Мадді				
Залученість	–0,31**	–0,29**	–	0,46***
Контроль	–0,26*	–0,28*	0,18	0,33**
Прийняття ризику	–0,21	–0,26*	–	0,30**
Загальна життєстійкість	–0,24*	–0,25*	–	0,39***

Примітка: у таблиці відображено показники, абсолютне значення яких більше 0,185: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

На підставі даних табл. 3 відзначимо кілька важливих тенденцій.

1. Визнання та заперечення низки ціннісних орієнтирів значуще пов'язано із симптомами вигорання – вони можуть бути їх діагностичними маркерами, причинами або наслідками. Загалом вигорання супроводжується прагненням до внутрішньої гармонії, ставленням до здоров'я і безпеки як провідних життєвих принципів, посиленням гедоністичних установок, прагненням до новизни. Ми вважаємо, що подібні ціннісні орієнтації приходять унаслідок переоцінки життєвих принципів у процесі розвитку кризи і є за своєю природою захисними й компенсуючими. Орієнтація на вибір власних бажань і цілей може лежати в основі вигорання, оскільки активне просування своїх інтересів призводить до «витрачання себе».

Вигорання прямо пов'язано з декларованою і реально діючою цінністю «Безпека». Чим більше емоційно виснажена людина, тим більше значення для неї має безпека і стабільність суспільства, відносин, самої себе. В основі цього зв'язку – функція самозбереження.

Ціннісний ідеал «Самостійність у думках і діях» тісно корелює з емоційним виснаженням і загальним рівнем вигорання. Подібний зв'язок виявлений і з показником «Гедонізм», але механізм формування цих залежностей, швидше за все, різний. Відомо, що одним із наслідків вигорання є потурання власним слабкостям, прагнення до комфорту, пасивного відпочинку і чуттєво-матеріальних задовольень (Левит, 2016).

2. Екзистенційна наповненість життям прямо корелює з рівнем особистих і професійних досягнень педагогів і, очевидно, є чинником, що протидіє вигоранню. Вираженість вигорання, навпаки, корелює з проявами самовідчуження і втратою сенсу в різних життєвих сферах.

3. Найсильніші й глобальні кореляції стосуються показників вигорання і життєстійкості. Професійна ефективність супроводжується високим рівнем залученості, контролем над життєвими обставинами і прийняттям ризику. Емоційне виснаження тягне за собою зниження всіх компонентів життєстійкості.

4. Жоден із показників копінг-стратегій не продемонстрував значних кореляцій із показниками вигорання.

5. Показники життєвих орієнтацій опитувальника О. Коржової демонструють складну структуру кореляцій з окремими симптомами вигорання. Загалом суб'єктна орієнтованість виявилася чинником, що провокує або підсилює вигорання фахівців, і це можна пояснити прискореним витрачанням життєвих ресурсів – фізичних, емоційних, мотиваційних, когнітивних тощо.

Отримані факти суперечать поширеній думці про суб'єктності як основи особистісного зростання та психологічного

благополуччя. Активна життєва позиція приймається та заохочується у більшості культур як найбільш соціально прийнятний тип поведінки і спосіб мислення. Але для самої особистості надмірна залученість небезпечна закономірними наслідками у вигляді емоційного виснаження, розчарування, цинізму, негативізму, знецінення своїх колишніх цілей і досягнень.

Для виявлення внутрішньої структури взаємозв'язків змінних ми провели факторний аналіз (без обертання). У результаті було виокремлено п'ять латентних факторів, які в сукупності пояснюють 84% дисперсії. Як значущі факторні навантаження ми розглядали коефіцієнти кореляції ознаки з фактором, що мають абсолютне значення більше 0,5.

Перший фактор має власну вагу 11,3 і детермінує 25,7% сумарної дисперсії. Головні факторні навантаження належать компонентам вигорання: емоційному виснаженню і редукції професіоналізму, а також показникам суб'єкт-об'єктних орієнтацій – життєвій мінливості (прагненню змінюватися) і спрямованості на освоєння внутрішнього світу (прагненню до самовдосконалення). Ці ознаки супроводжує зниження життєстійкості за рахунок відсутності залученості, замість якої приходить відчуття відчуження, відчуття себе «поза» життям. Фактор отримав назву «Виснаження самовдосконаленням».

Зазначений фактор позитивно корелює з професійним стажем (віком) (0,720), ціннісною орієнтацією на досягнення внутрішньої гармонії (бути в злагоді з собою) (0,730), вираженістю базової цінності «Безпека» (0,787). У цьому випадку важко сказати, чи є вигорання причиною життєвої орієнтації на зміни, або навпаки, завзяте прагнення до самовдосконалення спричиняє вигорання. Фактор негативно корелює з показниками екзистенційної наповненості (-0,599) (окрім шкали «Свобода»), що свідчить про суміжну кризу, відчуття порожнечі й безглуздості життя; це підтверджується прямими кореляціями з окремими різновидами

самовідчуження: від сім'ї (0,585), від самого себе (0,515). Останнє можна трактувати як замітник традиційного симптому деперсоналізації, який не увійшов до фактора. У такому випадку це загальний життєвий цинізм і втрата цілей, які раніше були важливі для індивіда.

Другий фактор має власну вагу 10,8 і детермінує 24,6% сумарної дисперсії. Факторні навантаження частково перетинаються зі змістом фактора 1, але мають протилежний знак: заперечення цінності внутрішньої гармонії та відсутність проявів самовідчуження. Провідна роль тут належить гедонізму (0,926), слідуванню власним бажанням як декларованій цінності й реальному принципу поведінки. Це поєднується з вираженим прагненням до новизни (життєва рухливість (0,801) і цінність стимуляції (0,646)), прагненням не підкорятися традиціям (-0,723), загальноприйнятими соціальними нормам і життєвим обставинам. Це своєрідний різновид активної життєвої позиції, у якій активність спрямована на егоїстичне забезпечення бажань індивіда. Деперсоналізація (0,557) логічно вписується в окреслену тенденцію як знеособлення оточуючих (-0,878), негативне і формальне ставлення до людей, що становлять професійне коло спілкування. Це сучасний тип споживачтва – «брати від життя усе».

Наявність у факторі 2 таких показників, як «Деперсоналізація» і «Відчуження від роботи» (-0,580), свідчить про те, що означений тип життєвої позиції – це не відкрита і радісна взаємодія зі світом, а самозакоханий егоїзм, споживачька позиція. Власні потреби людини стають вище приписів суспільства й інтересів інших людей, які розглядаються лише як перешкоди для вільної поведінки. Фактор позитивно корелює із загальним показником опитувальника копінг-поведінки (0,615), що свідчить про стресовий характер зазначеної життєвої стратегії. Фактор отримав назву «Гіпергедонізм».

Описані два фактори є прихованою основою взаємозв'язку між вигоранням і життєвою (ціннісно-сисловою) орієнтацією особистості. У зв'язку з отриманими результатами підкреслимо, що А. Ленглі (Лэнгле, 2008) розглядає емоційне вигорання як особливу форму екзистенційного вакууму – результат того, що людина упродовж тривалого часу не проживає цінностей у професії, «виконання обов'язку без переживань». З іншого боку, відомо, що вигорання розвивається у найбільш захоплених своєю роботою фахівців: «надмірна захопленість роботою, ставка на професійну діяльність як на основний спосіб самореалізації, обмеження інших життєвих сфер й інтересів, замикання внутрішніх смислів на якій-небудь одній зі сторін власного життя значно збільшує суб'єктивну ціну помилки, невдачі, перетворюючи її в особисту катастрофу, що зачіпає всю ціннісну, смислову сферу, перетворюючись в екзистенційну проблему втрати сенсу» (Бессонова & Лазебная, 2013).

Наступні фактори прямо не стосуються вигорання, але являють собою цікаві варіанти життєвих стратегій, «звільняють» людину від ризику професійного вигорання.

Третій фактор (власна вага 6,6; 15,5% сумарної дисперсії) відображає свободу (0,791) як головний ціннісний вектор, що лежить в основі суб'єктної активності (0,772) і наповненості життя сенсом (0,564). Головну роль тут відіграє екзистенційна свобода як здатність вибирати власні цілі, приймати рішення на основі власних цінностей і знаходити відповідні можливості дій. Прийняття ризику (як позитивних, так і негативних компонентів отриманого досвіду) (0,766) забезпечує загальну життєстійкість (0,540). Декларована цінність самостійності втілена в реальну поведінку. Особливістю системи цінностей є виражена орієнтація на ідеали досягнень, стимуляції та самостійності при відмові від просоціальної спрямованості. Фактор отримав назву «Свобода думок і вчинків».

Четвертий фактор (власна вага 4,6; 10,5% сумарної дисперсії) цікавий тим, що має негативну кореляцію з показником деперсоналізації (-0,505) і відчуження від роботи (-0,595), тобто може розглядатися як сила, що протидіє розвитку цих негативних симптомів. Він являє собою ціннісний ідеал універсалізму (розуміння, терпимість, захист благополуччя всього людства і природи) (0,684) і втілену доброту (збереження благополуччя людей, із якими індивід перебуває в безпосередньому контакті) (0,632). Гуманістично-альтруїстична спрямованість, турбота про інших є професійно-важливою якістю педагогічних працівників. Цей фактор ми назвали «Гуманістична позиція».

П'ятий фактор (власна вага 3,3; 7,5% сумарної дисперсії) представляє тенденції, протилежні описаним у факторі 3. Це відмова від самостійності (-0,541), орієнтація на підтримку традицій (0,605) і конформність у соціальній поведінці (0,512). В основі такої поведінки лежить свідомо відмова від самостійності й самодистанціювання (0,503) – здатність людини відійти на дистанцію стосовно самої себе, відсунути свої бажання, уявлення та почуття. Це забезпечує групову солідарність. Описана стратегія, хоча й дещо суперечить положенням психології суб'єктності, проте є досить ефективною: вона орієнтована на досягнення успіху і позитивно корелює із загальним показником життєстійкості. Фактор отримав назву «Відповідність соціальним очікуванням».

Висновки

Проведене дослідження дало нам змогу сформулювати низку теоретичних і практичних висновків відповідно до поставлених завдань.

1. На основі теоретичного огляду наукової літератури ми розумітимемо вигорання в найширшому контексті – як набутий стан психоемоційного та мотиваційного виснаження, спричинений дисбалансом витрат і ресурсів професійної

діяльності, що зачіпає ціннісно-мотиваційні основи регуляції поведінки та призводить до тривалого зниження ефективності людини в значущій для неї сфері життєдіяльності. У контексті індивідуального подолання проблеми вигорання найперспективнішим є екзистенціальний підхід до вигорання, що висуває на перший план порушення ціннісно-сислової регуляції професійної діяльності, втрату мотивації та переживань, що складають сенс життя людини. Це відкриває широкі можливості для надання психологічної допомоги. Характерною рисою особистостей, стійких до професійного вигорання, є їх здатність формувати і підтримувати в собі позитивні, оптимістичні установки та цінності: щодо самих себе, інших людей і життя взагалі.

2. Установлено, що активна життєва позиція приймається як найбільш соціально прийнятний тип поведінки і спосіб мислення. Однак для самої особистості надмірна залученість несе небезпеку закономірними хворобливими наслідками у вигляді емоційного виснаження, розчарування, цинізму, негативізму, знецінення своїх колишніх цілей і досягнень. Кореляційні зв'язки вказують на такі тенденції у вибірці педагогів: чим більше емоційно виснажена людина, тим більше значення для неї має безпека і стабільність суспільства, відносин, самої себе. Екзистенційна наповненість життя виступає чинником, який протидіє вигоранню, оскільки значуще корелює з рівнем особистих і професійних досягнень педагогів. Високі показники вигорання, навпаки, корелюють із проявами самовідчуження і втратою сенсу в різних життєвих сферах. Як підсумок кореляційних зв'язків установлено, що емоційне виснаження тягне за собою зниження всіх компонентів життєстійкості.

3. Проведене дослідження виявило п'ять загальних стратегій життєтворення, які регулюють взаємозв'язок професійного вигорання і ціннісно-сислових орієнтацій працівників і керівників закладів загальної освіти: виснаження самовдосконаленням; гіпергедонізм; свобода думок і вчин-

ків; гуманістична позиція; відповідність соціальним очікуванням. Порушення смисложиттєвих орієнтацій проявляється в незадоволеності процесом і результатом свого життя в теперішньому та минулому. Вигорання супроводжується відсутністю спрямованості у майбутнє, знеціненням мрій і цілей, які надають сенс життю – саме цей аспект повинен бути мішенню психологічного впливу.

Отримані результати відкривають широкі можливості для психологічної допомоги та профілактики. Важливу перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у проведенні зрізу симптоматики професійного вигорання вчителів (на початку і в кінці навчального року, в періоди семестрової атестації, під час дистанційної роботи), а також у відстеженні психологічних чинників, що провокують і уповільнюють розвиток вигорання упродовж робочого циклу.

Література

- Бессонова Ю. В., Лазебная Е. О. Ценностные предпосылки выгорания субъекта труда. *Выгорание и профессионализация: сб. науч. трудов* / под ред. В. В. Лукьянова и др. Курск : КГУ, 2013. С. 29–43.
- Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Київ, 2008. 34 с.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С., Наследов А. Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология*. 2013. Вып. 4. С. 17–27.
- Гончаренко Н. В., Білоус М. В. Психологічні особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у провізорів-інтернів. *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. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 62–80. DOI 10.32626/2227-6246.2018-40.62-80.
- Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців: монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.

- Левит Л. З. Психология развития и реализации жизненного потенциала субъекта: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Киев, 2016. 605 с.
- Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа. *Вопросы психологии*. 2008. № 2. С. 3–16.
- Фесун Г., Нечитайло Т., Канівець Т. Взаємозв'язок компонентів синдрому «професійного вигорання» з особливостями сімейного статусу в педагогів. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 34. С. 232–248. URL : <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2019-34-232-248>.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. DOI 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9, 16–22.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). The Maslach burnout inventory Manual. *Evaluating stress*, (pp. 191–218). Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press. 34 p.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.). *Handbook of Stress: Vol. 1. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, (pp. 351–357. Academic Press. DOI 10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3.

References

- Bessonova, Yu. V., & Lazebnaia, E. O. (2013). Tsennostnyie predposylki vygoraniia subiekta truda [Value prerequisites for burnout of the subject of labor]. *Vygoraniie i professionalizatsiia – Burnout and Professionalization: Collection of research papers*, (pp. 29–43). V. V. Lukianov and others (Eds.). Kursk : KGU [in Russian].
- Bondarchuk, O. I. (2008). Sotsialno-psykhohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti [Social and psychological foundations of a personal development of heads of secondary schools in the professional activity]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Vodopianova, N. E., Starchenkova, E. S., & Nasledov, A. D. (2013). Standartizirovannyi oprosnik «Professionalnoie vygoraniie» dlia spetsialistov sotsionomicheskikh professii [Standardized questionnaire «Professional burnout» for specialists in socioeconomic professions]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Sociology*, 4, 17–27 [in Russian].
- Honcharenko, N. V., & Bilous, M. V. (2018). Psykhohichni osoblyvosti proiavu syndromu «emotsiinoho vyhorannia» u provizoriv-interniv [Psychological peculiarities of pharmacists-interns' emotional burnout syndrome manifestation]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of Research Pa-*

- pers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University and G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 40, 62–80. DOI 10.32626/2227-6246.2018-40.62-80 [in Ukrainian].*
- Karamushka, L. M., & Hnuskina, H. V. (2018). *Psykhologhiia profesiinoho vyhorannia pidpriyemtsiv [Psychology of professional burnout of entrepreneurs]*. Kyiv : Lohos [in Ukrainian].
- Levit, L. Z. (2016). *Psikhologhiia razvitiia i realizatsii zhiznennogo potentsiala subiekta [Psychology of the development and realization of life potential of the subject]*. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kiev [in Ukrainian].
- Lengle, A. (2008) *Emotsionalnoie vygoraniie s pozitsii ekzistentsialnogo analiza [Emotional burnout from the standpoint of existential analysis]*. *Voprosy psikhologii – Psychology Issues, 2, 3–16 [in Russian]*.
- Fesun, H., Nechytailo, T., & Kanivets, T. (2019). *Vzaiemozviazok komponentiv syndromu «profesiinoho vyhorannia» z osoblyvostiamy siameinoho statusu v pedahohiv [Relationship between components of «professional burnout» syndrome with the peculiarities of family status in educators]*. *Psikhologhichni perspektyvy – Psychological Perspectives, 34, 232–248*. Retrieved from <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2019-34-232-248> [in Ukrainian].
- Freudenberger, H. (1974). *Staff Burnout*. *Journal of Social Issues, 30, 159–165*. DOI 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.
- Maslach, C. (1976). *Burned-out*. *Human Behavior, 9, 16–22*.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach burnout inventory Manual*. *Evaluating stress*, (pp. 191–218). Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout*. In G. Fink (Ed.). *Handbook of Stress: Vol. 1. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, (pp. 351–357). Academic Press. DOI 10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3.

Тавровецька Наталія. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-сміслової сфери і життєвої позиції

АНОТАЦІЯ

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні підходи у дослідженні професійного й емоційного вигорання педагогів у контексті взаємозв'язку їх ціннісно-сміслової сфери й екзистенційного сенсу. Поняття «професійне» й «емоційне вигорання» аналізуються із сучасних позицій,

© Tavrovska Natalia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.296-321>

але спираються на відомі теорії Х. Маслач і Н. Водоп'янової. Зазначено, що вигорання в найширшому контексті – це набутий стан психоемоційного та мотиваційного виснаження, спричинений дисбалансом витрат і ресурсів професійної діяльності, що зачіпає ціннісно-мотиваційні основи регуляції поведінки та призводить до тривалого зниження ефективності людини в значущій для неї сфері життєдіяльності.

Для визначення взаємозв'язку між вираженістю професійного вигорання й особливостями ціннісно-сміслових орієнтацій було використано комплекс **методів і методик**: стандартизований опитувальник «Професійне вигорання» (Н. Водоп'янової й О. Старченкової), Опитувальник життєвих орієнтацій (О. Коржової), методика Ш. Шварца, шкала екзистенції (А. Ленглі, К. Орзлер), опитувальник суб'єктивного відчуження (С. Мадді; в адаптації Е. Осіна), тест життєстійкості С. Мадді, копінг-тест (Р. Лазаруса і С. Фолкман), методи кореляційного і факторного аналізу.

Результати дослідження. З'ясовано, що визнання та заперечення низки ціннісних орієнтирів педагогів значуще пов'язано із симптомами вигорання – вони можуть бути їх діагностичними маркерами, причинами або наслідками. Загалом, вигорання у педагогів супроводжується прагненням до внутрішньої гармонії, ставленням до здоров'я і безпеки як провідних життєвих принципів, посиленням гедоністичних установок, прагненням до новизни.

Проведено кореляційний аналіз, який установив, що екзистенційна наповненість життя прямо корелює з рівнем особистих і професійних досягнень педагогів і, очевидно, є чинником, що протидіє вигоранню. Вираженість вигорання, навпаки, корелює з проявами самовідчуження і втратою сенсу в різних життєвих сферах.

У **висновках** доведено наявність загальних стратегій життєтворення, які регулюють взаємозв'язок професійного вигорання і ціннісно-сміслових орієнтацій працівників і керівників закладів загальної освіти: виснаження самовдосконаленням; гіпергедонізм; свобода думок і вчинків; гуманістична позиція; відповідність соціальним очікуванням.

Ключові слова: професійне вигорання, емоційне виснаження, ціннісно-сміслові орієнтації, професійна успішність.

Тавровецкая Наталия. Взаимосвязь профессионального выгорания педагогов с особенностями ценностно-смысловой сферы и жизненной позиции

АННОТАЦІЯ

Цель статьи – рассмотреть теоретические и практические подходы в исследовании профессионального и эмоционального выгорания педагогов в контексте взаимосвязи их ценностно-смысловой сферы и экзистенциального смысла. Понятия «профессиональное» и «эмоциональное выгорание» анализируются с современных позиций, но опираются на известные теории Х. Маслач и Н. Водопьяновой. Отмечено, что выгорание в самом широком контексте – это приобретенное состояние психоэмоционального и мотивационного истощения, вызванное дисбалансом расходов и ресурсов профессиональной деятельности, затрагивающим ценностно-мотивационные основы регуляции поведения и приводящим к длительному снижению эффективности человека в значимой для него сфере жизнедеятельности.

Для определения взаимосвязи между выраженностью профессионального выгорания и особенностями ценностно-смысловых ориентаций был использован комплекс **методов и методик**: стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» (Н. Водопьяновой и Е. Старченковой), опросник жизненных ориентаций (Е. Коржовой), методика Ш. Шварца, шкала экзистенции (А. Лэнгли, К. Орслер), опросник субъективного отчуждения (С. Мадди; в адаптации Е. Осина), тест жизнестойкости С. Мадди, копинг-тест (Р. Лазаруса и С. Фолкмана), методы корреляционного и факторного анализа.

Результаты исследования. Выяснено, что признание и отрицание ряда ценностных ориентиров педагогов значимо связано с симптомами выгорания – они могут быть их диагностическими маркерами, причинами или последствиями. В целом, выгорание у педагогов сопровождается стремлением к внутренней гармонии, отношением к здоровью и безопасности как ведущим жизненным принципам, усилением гедонистических установок, стремлением к новизне.

Проведен корреляционный анализ, который установил, что экзистенциальная наполненность жизнью прямо коррелирует с уровнем личных и профессиональных достижений педагогов и, очевидно, является фактором, противодействующим выгоранию. Выраженность выгорания, наоборот, коррелирует с проявлениями самоотчуждения и потерей смысла в различных жизненных сферах.

В **выводах** доказано наличие общих стратегий жизнетворения, регулирующих взаимосвязь профессионального выгорания и ценностно-

смысловых ориентаций у педагогов и руководителей общеобразовательных школ: истощение самосовершенствованием; гипергедонизм; свобода мыслей и поступков; гуманистическая позиция; соответствие социальным ожиданиям.

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, ценностно-смысловые ориентации, профессиональная успешность.*

Original manuscript received April 23, 2020

Revised manuscript accepted May 30, 2020

Fiction as a Means of Forming a Teenager as a Subject of Cognitive Activity

Художня література як засіб формування підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності

Nataliia Ternovyk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, International Economic and Humanities University named after Academician Stepan Demianchuk, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-2423>

Researcher ID: AАН-8779-2020

E-mail: nato4ka66@ukr.net

Наталія Терновик

Кандидат психологічних наук, доцент, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне (Україна)

Alla Simko

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-9086>

E-mail: 7kort@ukr.net

Алла Сімко

Кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський (Україна)

The contribution of the author: N. Ternovyk – 50%, A. Simko – 50%.

Авторський внесок: Н. Терновик – 50%, А. Сімко – 50%.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Ternovyk Nataliia, Simko Alla



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Ternovyk Nataliia, Simko Alla

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.322-341>

ABSTRACT

The purpose of our research is to justify methodological backgrounds for the purpose of investigating subjectivity of a personality and to test empirically the level of person's formation of teenagers.

***Methods of the research.** The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The questionnaire method was used as the experimental one. In order to conduct the empirical part of the research, the author's questionnaires were developed for both parents and teachers.*

***The results of the research.** The empirical research that lasted since 2017 to 2019 was described in the article. The task was to identify the specifics of the literary environment of pupils. This task was considered essential, and determining the level of the development of a teenager as a subject of cognitive activity was an additional task. It was noted that the substantive aspect of communication between adolescents was characterized by the imbalance of their interests in relation to different directions of literary culture. The latter one is largely represented by fantastic and detective literature. There is also a general tendency to displace literary classics out of the literary interests of adolescents.*

At the stage of questioning the attempt was made to pre-imagine the degree of the development of a teenager as a subject of cognitive activity due to the influence of the literary environment, which had been determined at the level of studying the pupils' thoughts on literature, the specifics of their literary reality which had been reflected, the means of mastering literary culture. The empirical data obtained indicated a rather weak expression in adolescents' orientation towards another person, penetration into their inner world of the person in a situation of a real communication with other students and teachers.

***Conclusions.** Thus, a comparison of four types of pupils (two experimental and two control classes) within the possibilities presented by the questionnaire leads to the conclusion that the level of the development of adolescents as subjects of cognitive activity is equally low, according to different literary environment of pupils, which is determined by studying in a case of different programs. Teens, as a rule, are not able to carry out the internal dialogue with the text, to substantiate their own position, that is the subjectivity of pupils is not properly developed through either a regular curriculum or a specialized program in the course of «World Literature».*

Increasing the time for quasi-communication of pupils with the literature provided by the program of its in-depth study leads to some positive results, but does not itself eliminate the problem of under-development of a teenager as a subject of cognitive activity. The subjectivity is emphasized to be formed provided by such a deliberate influence of a teacher on pupils, which will change the personal position of teens in literature. One way to achieve this position may be to overcome teens' misunderstanding of literature as a particular form of quasi-communication, established in the course of questioning.

Key words: *literary environment, a subject of cognitive activity, subjectivity of the personality, quasi-communication of students with literature, inner world of the personality.*

Вступ

Процес навчання повинен сприяти розвитку підлітка як суб'єкта діяльності, зміцнювати інтерес школярів до пізнання, відкриття нового, забезпечувати надійність засвоюваних знань і водночас сприяти формуванню в кожній дитині рис пізнавально-активної, реально й творчо мислячої, самокритичної особистості.

Досвід свідчить, що дотепер назбирано психолого-педагогічний матеріал, який дає змогу побачити шляхи конкретної психолого-педагогічної роботи, що активізує суб'єктні сили особистості підлітка (Брушлинський, 1994; Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019). Але поки що не було спеціальних психологічних досліджень, які б розглядали проблему формування підлітка як суб'єкта у якості однієї з важливих складових становлення особистості в пізнавальній діяльності у процесі шкільного навчання.

У контексті порушеної теми звернемо увагу на те, що суб'єктність впливає на розвиток особистості передусім тому, що слугує важливою формою зв'язку індивіда із суспільством, реалізації особистісних і суспільних інтересів, виявлення індивідуальності, самосвідомості, самоорганізації та самореалізації під час пізнавальної діяльності (Рудестам, 1990; Татенко, 1993). Це також підтверджує суперечність

між постійно зростаючими вимогами сучасної школи й індивідуальними якостями особистості підлітка та рівнем розвитку його суб'єктної сутності (суб'єктності). Теоретична нерозробленість і практична значущість визначили проблему нашого дослідження – з'ясувати психологічні умови, що є найефективнішими у плані розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Ідея власне особистісного, індивідуального в людині завжди хвилювала вчених, філософів, психологів, педагогів (Абульханова-Славская, 1993). «Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють» (Титов, 1993: 145). Відомий психолог R. Harre (Harre, 1983) розглядає ідею суб'єктності людини як властивості самодетермінації її буття у світі. Феномен суб'єктності, як стверджує R. Harre, полягає в тому, що людина передбачає себе як причину свого особистісного буття у світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі встановленого (виявлення активної неадаптивності людини), відображення себе в інших людях (буття в іншому і для іншого) й у самій собі (буття в собі і для себе) (Harre, 1983). Психологія, яка з часом усе більше відокремлюється від філософії, не відмовляється від особистісного суб'єкта, а продовжує його розвиток з огляду на власну специфіку. Зазначимо, що історично вітчизняна психологія спиралася і спирається дотепер, переважно, на матеріалістичні погляди. Починаючи з 1920-х років, у вітчизняній психології активно розроблялася проблема методологічної ролі категорії «суб'єкт» для визначення предмета психології. Проте, лише в окремих сучасних дослідженнях характеристика суб'єктності безпосередньо пов'язується з читанням особистістю творів художньої літератури (Михальчук, 2008; Mykhalchuk & Kryshevych, 2019; Чепелева, 1990), а емпіричних досліджень цього плану зовсім бракує. Тому проблема, порушена в цій науковій публікації, є вельми актуальною.

Проте, саме обґрунтування методологічних засад із метою дослідження суб'єктності особистості зовсім недостатньо у психологічній царині. Тому **метою** нашої **статті** стала перевірка рівня сформованості суб'єктності школярів у підлітковому віці.

Методи дослідження

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. У якості експериментального методу використано метод анкетування.

Із метою проведення емпіричної частини дослідження нами було розроблено авторські анкети як для батьків, так і для вчителів. Зокрема, анкета для вчителів містила такі запитання:

1. Як Ваша дитина навчається зі світової літератури?

- 1.1. На «12».
- 1.2. На «12–10» і «9».
- 1.3. На «9».
- 1.4. На «9–7» і «6».
- 1.5. На «6».
- 1.6. На «6–4» і «3».
- 1.7. На «3».

2. Як ставиться Ваша дитина до навчання зі світової літератури?

- 2.1. З великим інтересом.
- 2.2. З інтересом.
- 2.3. Без інтересу.

3. Укажіть причини невисоких успіхів Вашої дитини у вивченні світової літератури.

- 3.1. Слабка попередня підготовка.
- 3.2. Пропуски уроків.
- 3.3. Хвороба.
- 3.4. Зайнятість у господарстві.

- 3.5. Учитель незрозуміло пояснює навчальний матеріал.
- 3.6. Має великий інтерес до інших навчальних предметів.

3.7. Багато часу витрачає на інші види робіт, пов'язаних із навчанням.

3.8. Неуважна на уроці.

3.9. Інші причини.

4. Чи пов'яжете майбутнє Вашої дитини з професією, де застосовуються знання світової літератури?

4.1. Так.

4.2. Частково.

4.3. Ні.

5. Чи маєте Ви філологічну освіту?

5.1. Так.

5.2. Ні.

6. Чи пов'язана Ваша теперішня робота зі світовою літературою?

6.1. Тісно.

6.2. Частково.

6.3. Зовсім не пов'язана.

7. Як часто Ви займаєтеся з Вашою дитиною світовою літературою?

7.1. Дуже часто.

7.2. Часто.

7.3. Коли є вільна хвилина.

7.4. Рідко.

7.5. Не займаюся.

Школярам було поставлено такі запитання:

1. Чи любиш ти читати літературні твори?

2. Скільки літературних творів ти прочитав за останній рік?

3. Із ким ти обговорюєш літературні твори?

4. Чи завжди ти розумієш твір, який прочитав?

5. Які літературні твори тобі найбільше подобаються (класичні, детективні, фантастичні, інші)?

6. Які твори люблять твої батьки і чому?
7. Чи любиш і розумієш ти класичні твори? Якщо ні, то поясни.
8. Якби ти був автором літературного твору, що б ти в ньому розповів?
9. Про що може розповісти літературний твір краще, ніж музика, живопис?
10. Про що ти думаєш, читаючи літературний твір?
11. Як ти вважаєш, чому автор твору хоче, щоб його твір прочитали люди?
12. Які літературні твори ти б хотів прочитати й обговорити на уроках?

Результати та дискусії

На даному етапі емпіричного дослідження, який тривав упродовж 2017–2019 рр., ми ставили завдання виявлення специфіки літературного оточення. Воно поставало як основне, а визначення рівня розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності – як додаткове. В анкетуванні взяли участь 219 школярів 6–8-х класів ЗОШ №№ 7, 11, 12, 13, 15, школи «Центр надії» м. Рівного, Мар'янівської ЗОШ I–III ступенів Горохівського району Волинської області, Горохівської ЗОШ № 1 I–III ступенів Волинської області, Кам'янець-Подільського НВК № 9 імені А. М. Трояна, Кам'янець-Подільської СЗОШ № 1 із поглибленим вивченням німецької мови (тобто, не лише учні експериментальних і контрольних класів, а й інші учні зазначених шкіл, що було зроблено з метою отримання більш точних і надійних результатів).

Нами було сформовано експериментальні та контрольні групи за випадковим методом (125 підлітків):

- експериментальні групи:
 - Е1 (35 учнів) – 8-Б клас ЗОШ № 12;
 - Е2 (25 учнів) – 7-А клас Горохівської ЗОШ № 1;
- контрольні групи:

К1 (35 учнів) – 8-А клас ЗОШ № 12;

К2 (30 учнів) – 7-Б клас Горохівської ЗОШ № 1.

Зміст запитань анкет був спрямований на вивчення якісних характеристик літературного оточення підлітків, таких як: кількість прочитаних літературних творів за останній рік, складність і різноманітність останніх, засоби присвоєння літературної культури, ступінь усвідомлення себе як суб'єкта літературної діяльності (два останні постають як рефлексивні моменти). Відповідно до цього, дані, отримані в результаті анкетування, дали змогу:

а) констатувати кількість прочитаних літературних творів школярами за останній рік;

б) виявити референтних осіб (тобто тих людей, із якими обговорюються прочитані літературні твори);

в) розкрити змістову сторону внутрішнього спілкування школяра з літературним твором;

г) встановити засоби спілкування учнів із літературним твором і ступінь усвідомленості останнього.

Аналіз відповідей школярів, які навчалися як за програмою з поглибленим вивченням світової літератури (класи Е1, К1), так і за стандартною програмою (класи Е2, К2), дає змогу виявити загальні для означеної вікової категорії учнів характеристики літературного оточення. Так, світова література є предметом спілкування для 65% підлітків класу Е1, 61% – К1, 53% – Е2, 74% – К2. Найактивнішим є спілкування школярів із літературних питань із друзями та батьками (56% учнів – у Е1, 52% – у К1, 48% – у Е2, 73% – у К2 відповідно). Учителі зі світової літератури є співрозмовниками учнів на літературні теми для 27% старшокласників у класі Е1, 25% – у К1, 38% – у Е2, 22% – у К2. Тенденція до звуження кола компетентних дорослих, а саме вчителів (порівняно з друзями та батьками), є однією з причин зниження рівня літературного розвитку школярів.

Змістовий аспект спілкування підлітків характеризується незбалансованістю їх інтересів щодо різних напрямів лі-

тературної культури. Остання значною мірою представлена фантастичною та детективною літературою. Водночас цей показник вищий у класі К2. У цьому контрольному класі відзначається деяке збільшення відсоткової частки учнів (за період від 6-го до 8-го класу), які більшою мірою цікавляться названими літературними творами, ніж класичними: 55% учнів – у 6-му класі (К1), 77% – у 8-му класі (К1). У класі Е1 значення окресленого показника становлять 38% і 39%, у Е2 – 66% і 74%, у К2 – 63% і 68% відповідно.

Нами було визначено відсоткову частку представленості розмов чи обговорень, присвячених класичним творам, у спілкуванні школярів (а саме обговорення сюжету творів, головних героїв, розгортання подій тощо): у класі Е1 – 31% і 32%, у класі Е2 – 29% і 37%, у класі К1 – 33% і 34%, у класі К2 – 27% і 25% (дані за 2017–2018, 2018–2019 н. р.).

Спостерігається також загальна тенденція до витіснення літературної класики зі сфери літературних інтересів підлітків. Така тенденція підтверджена і відповідями школярів на запитання анкети про їх літературні інтереси, яке було поставлено в непрямій формі («Які літературні твори ви б хотіли прочитати й обговорити у процесі навчання?»). У відповідях на це запитання відсоткова частка класичних літературних творів складає для Е1 від 6-го до 8-го класів відповідно 48% і 35%, для Е2 – 36% і 22%, для К1 – 30% і 29%, для К2 – 24% і 21%. Різниця в кількісних значеннях цих даних і даних, наведених вище, дає підстави припустити, що мотивація квазіспілкування підлітків із серйозними літературними творами має зовнішній характер: класичні твори для них виступають більшою мірою як навчальний предмет, а не як засіб задоволення особистих інтересів і потреб.

На етапі анкетування ми зробили спробу попередньо уявити ступінь розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності завдяки впливу літературного оточення, що визначалося на рівні вивчення думок школярів про літерату-

ру, специфіку відображуваної ними літературної реальності, засоби присвоєння літературної культури тощо. З цією метою використано запитання, що потребували вибору одного із запропонованих варіантів відповіді, а також відкриті запитання. Необхідно зауважити, що більшість учнів мали труднощі з відповідями на запитання відкритого типу. Це проявлялося в зверненнях підлітків до експериментатора: «Я не знаю», «Нам не говорили» тощо. Подібні труднощі свідчать про орієнтацію на знання, а не на мислення школярів, що загалом відображає переважну спрямованість шкільного навчання. Це підтверджується також і тим, що інструкцію експериментатора («У випадках виникнення труднощів у відповіді на складне запитання не відповідати на нього відразу, а подумати і відповісти на нього пізніше») учні, як правило, не виконували в другій її частині. Сформованість уявлень підлітків щодо специфіки образного відображення дійсності в літературі визначалася шляхом аналізу їх відповідей на запитання анкети: «Якби ти був автором літературного твору, що б ти в ньому розповів?», «Про що може розповісти літературний твір краще, ніж музика, живопис?» Такі запитання були важчими для учнів класів E2, K2. Так, на перше запитання у класі E1 не відповіли 16% учнів, у K1 – 21%, а у класі E2 – 48% підлітків, у K2 – 59%; на друге запитання у класі E1 не відповіли 34% учнів, у K1 – 48%, а у класі E2 – 62% школярів, у K2 – 68%. Зазначені дані підкреслюють протилежність тенденцій у розумінні школярами класів E1, K1 та E2, K2 специфіки літературного образу. Виявлена тенденція підтверджується результатами, що наведено нижче.

Так, розуміння специфіки змісту літературного твору як особистісного переживання людини проявилось у відповідях школярів на запитання, поставлене в непрямій формі: «Як ти вважаєш, чому автор твору хоче, щоб його твір прочитали люди?» та виражається такими значеннями: 54% школярів класу E1 і 51% – класу K1, 65% – E2 і 62% учнів

класу К2 відповіли, що автор пише літературний твір для людей, тому він і зацікавлений, щоб його прочитали; 26% школярів класу Е1, 34% – К1, 18% – Е2, 17% – К2 відповіли, що автор через літературний твір хоче донести людям певну істину, розказати про питання чи проблему, що його турбує; 16% учнів класу Е1 і 29% – класу К1 вважають, що люди, які пишуть твір, обов'язково мають талант, який виражається саме в такій формі. Відповіді на запитання анкети дозволили визначити, чи усвідомлюють учні контакт із літературними творами як комунікативну ситуацію. На це запитання позитивно відповіли 18% школярів класу Е1, 19% – класу Е2, 28% – класу К1, 23% – класу К2. Отримані дані свідчать про те, що літературу як форму спілкування сприймають тільки деякі школярі.

Дані анкети показують слабку вираженість у підлітків спрямованості на іншу людину, проникнення у її внутрішній світ у ситуації реального спілкування з іншими школярами та вчителем. Так, після опитування учнів було з'ясовано, що тільки 58% учнів класу Е1, 69% – Е2, 43% – К1, 46% – К2 змогли назвати найулюбленіші твори батьків і лише четверта частина школярів кожної групи правильно вказала причини батьківських симпатій (цей висновок зроблено завдяки порівнянню відповідей учнів та їх батьків).

Включаючи до анкети запитання «Про що ти думаєш, читаючи літературний твір?», ми передбачали з'ясувати як загальну спрямованість учнів на усвідомлення змісту літературного твору, так і характер їх роздумів. Аналіз відповідей на це запитання дає підстави говорити про дві тенденції у спілкуванні підлітків із літературою – «адекватну» й «неадекватну». Перша характеризує спрямованість школярів на розуміння змісту літературного твору та представлена відповідями: «Думаю про те, що розповідає автор у творі», «Роблю спроби зрозуміти зміст твору», «Уявляю картини, про які розповідається у творі» тощо.

Для «неадекватної» тенденції характерно використання учнями твору як тла, на якому розгортаються часто не пов'язані з його змістом роздуми: «Думаю про все», «Про роздуми, що виникають», «Про вчорашній день», «Про те, читати мені далі чи ні», «Хто з моїх друзів читав цей твір». Хоч у названих відповідях є звернення підлітків до себе, особистісна спрямованість, у них відсутнє необхідне для розуміння твору відокремлення позицій суб'єктів літературного спілкування, що є умовою виходу на вищий рівень розуміння змісту літературного твору. Зазначені відповіді характеризують низький рівень сформованості підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності й експериментальних, і контрольних груп до початку експериментального навчання.

За умов наявності різного ступеня вираженості значень згідно з кожною з двох тенденцій в експериментальних і контрольних класах (табл. 1), чітко виражається загальне для всіх груп деяке зростання значень за другою тенденцією.

Таблиця 1

Питома вага «адекватної» й «неадекватної» тенденцій у квазіспілкуванні учнів експериментальних і контрольних класів із літературою (у %)

Тенденція	2017–2018 н. р.				2018–2019 н. р.			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
«Адекватна»	33,8	32,5	27,6	46,1	34,4	44,7	33,9	38,0
«Неадекватна»	45,3	76,7	54,0	61,5	71,2	62,1	51,0	49,9

Порівняння даних табл. 1 з відповідями учнів на запитання анкети про причини нерозуміння ними класичної літератури говорить про те, що зростання «неадекватної» тенденції у сприйнятті літературних творів підлітками є закономірним процесом і зумовлюється засвоєнням у їх соціальному оточенні стереотипу, згідно з яким класичні твори художньої літератури несучасні та некорисні.

Про це свідчить також зростання відсоткової частки таких відповідей на поставлене запитання, як: «Не знаю, навіть взагалі потрібно читати класичну художню літературу», «Вважаю класичну художню літературу непотрібною для сучасної людини», «Не хочу витрачати час на розуміння літературних творів». Практично як у самих тенденціях, так і в ступенях їх вираженості в контрольних та експериментальних класах не простежується суттєвої різниці.

Висновки

Отже, порівняння чотирьох вибірок учнів (двох експериментальних і двох контрольних класів) у межах можливостей, представлених анкетною, дає підстави зробити висновок щодо однаково низького рівня розвитку підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності незалежно від різного літературного оточення школярів, що визначається навчанням за різними програмами. Це підтверджується майже однаковою представленістю в кожній із груп «адекватної» й «неадекватної» тенденцій сприйняття літератури, уявлень про літературні твори. Адже взаємозв'язку між характером літературного оточення школярів і розвитком учнів як суб'єктів пізнавальної діяльності не виявлено. Одержані результати можна пояснити тим, що шкільна програма поглибленого вивчення світової літератури спрямована лише на те, щоб учні засвоїли якнайбільше нового матеріалу, прочитали набагато більше літературних творів, ніж учні, які займаються за звичайними навчальними програмами. Тобто, вчителі зі світової літератури мають на меті дати учням лише знання фактичного матеріалу, і зовсім не працюють над розвитком психічних процесів особистості, творчих можливостей школярів, зокрема над розвитком підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності. Школярі не вміють критично оцінити літературний твір, зробити власні висновки щодо розвитку подій та охарактеризувати головних героїв твору, висловити особисту точку зору щодо літературного твору загалом. Це

свідчить про те, що учні не вміють проводити «внутрішній діалог» із текстом, обґрунтовувати власну позицію, тобто суб'єктність школярів не розвивається належним чином завдяки чи то звичайній навчальній програмі, чи спеціалізованій програмі з курсу «Світова література».

Дані анкети показують, що літературне оточення учнів класів Е1, К1 є різноманітнішим, ніж літературне оточення учнів класів Е2, К2. Це пояснюється сприятливішими можливостями, які створює програма з поглибленим вивченням світової літератури в плані розширення літературного світогляду школярів і впливу на учнів учителя за рахунок більшого часу його спілкування з ним. Однак різний ступінь вираженості «неадекватних» тенденцій, характерний для обох груп, дає підстави зробити висновок як про потенціал програми з поглибленим вивченням літератури для створення адекватнішого літературного оточення, так і про низьку ефективність системи впливу на школяра в умовах і традиційної, й експериментальної (з поглибленим вивченням літератури) програм. Можна підкреслити при цьому характерну для всіх груп переважну орієнтацію на формальні знання в загальній пізнавальній стратегії орієнтації на знання предмета «Світова література».

Збільшення часу на спілкування школярів із літературою, що передбачається програмою її поглибленого вивчення, призводить до певних позитивних результатів, але само по собі не вирішує проблему недостатнього розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. Можна наголосити, що сформуванню суб'єктності вдасться за умови такого цілеспрямованого впливу вчителя на учнів, який забезпечить зміну особистісної позиції школярів щодо літератури. Одним із засобів досягнення цього може бути подолання встановленого у процесі анкетування учнів нерозуміння ними літератури як особливої форми квазіспілкування. Детальніше вивчення порушених проблем буде предметом дослідження наступних наших публікацій.

Література

- Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Москва : Наука, 1993. 287 с.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
- Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2019. № 26 (1), С. 246–264. URL : <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.
- Михальчук Н. О. Діалогічна взаємодія школярів з іншомовним текстом в детермінації становлення їх суб'єктності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне, 2008. Вип. 41. С. 127–133.
- Рудестам Н. Групповая психотерапия. Москва, 1990. С. 74–75.
- Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності: природа, функції, розвиток. *Психологія суб'єктної активності особистості*. Київ : Ін-т психології АПН України, 1993. С. 91–93.
- Титов В. М. Методологічні проблеми взаємовідношення суб'єкта і діяльності. *Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. Матеріали конференції. Т. 3*. Київ, 1993. С. 142–149.
- Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузу. Київ : Либідь, 1990. 97 с.
- Harre, R. (1983). *Personal being*. Oxford : Blackwell, 1983. 56 p.
- Mykhalchuk, Nataliia, & Kryshevych, Olga (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: Збірник наукових праць. Серія: Психологія*, 26 (1), 265–285. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.

References

- Abul'khanova-Slavskaja, K. A. (1993). *O subiekte psikhicheskoj deiatel'nosti [About the subject of mental activity]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Brushlinskii, A. V. (1994). *Problemy psikhologii subiekta [Problems of the Subject's Psychology]*. Moskva : Institut psikhologii RAN [in Russian].

- Maksymenko, S., Tkach, B., Lytvynchuk, L., & Onufrieva, L. (2019). Neiropsykholinhvistychnе doslidzhennia politychnykh hasel iz zovnishnoi reklamy [A neuropsycholinguistic research of political slogans from outdoor advertising]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psikholingvistika – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 26 (1), 246–264. Retrieved from <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715> [in Ukrainian].
- Mykhalchuck, N. O. (2008). Dialohichna vzaiemodiia shkoliariv z inshomovnym tekstem v determinatsii stanovlennia yikh subiektnosti [Dialogical interaction of pupils with texts written in foreign language in the determination of schoolchildren's subjectivity]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Updating the content, forms and methods of education and upbringing at the educational establishments: Collection of scientific articles «Scientific Notes of RSGU», 41*, 127–133. Rivne [in Ukrainian].
- Rudestam, N. (1990). *Gruppovaia psikhoterapiia [Group Psychotherapy]*. Moskva [in Russian].
- Tatenko, V. O. (1993). Subiekt psykhičnoi aktyvnosti: pryroda, funktsii, rozvytok [The subject of mental activity: nature, functions, development]. *Psykhohohiia subiektnoi aktyvnosti osobystosti – Psychology of subjective activity of the personality*, (pp. 91–93). Kyiv : In-t psykholohii APN Ukrainy [in Ukrainian].
- Tytov, V. M. (1993). Metodolohichni problemy vzaiemovidnoshennia subiekta i diialnosti [Methodological problems of the relationship between the subject and activity]. *Aktualni problemy psykholohii: tradytsii i suchasnist – Actual problems of psychology: traditions and modernity: Proceedings of the conference, 3*, 142–149. Kyiv [in Ukrainian].
- Chepelieva, N. V. (1990). *Psykhohohiia chytannia tekstu studentamy vuzu [Psychology of reading the text by students]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Harre, R. (1983). *Personal being*. Oxford : Blackwell.
- Mykhalchuk, Nataliia, & Kryshevych, Olga (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psikholingvistika – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics: Collection of scientific issues. Series: Psychology*, 26 (1), 265–285. Pereiaslav-Khmelnyskyi: FOP Dombrovska Ya. M. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.

Терновик Наталія, Сімко Алла. Художня література як засіб формування підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності**АНОТАЦІЯ**

Мета нашого дослідження – обґрунтувати методологічні засади дослідження суб'єктності особистості й емпірично перевірити рівень сформованості суб'єктності школярів у підлітковому віці.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. У якості експериментального методу використано метод анкетування. З метою проведення емпіричної частини дослідження було розроблено авторські анкети як для батьків, так і для вчителів.

Результати дослідження. У статті описано емпіричне дослідження, що тривало упродовж 2017–2019 рр. Було поставлено завдання виявлення специфіки літературного оточення. Це завдання вважалося основним, а визначення рівня розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності – додатковим. Зазначено, що змістовий аспект спілкування підлітків характеризується незбалансованістю їх інтересів щодо різних напрямів літературної культури. Остання значною мірою представлена фантастичною та детективною літературою. Спостерігається також загальна тенденція до витіснення літературної класики зі сфери літературних інтересів підлітків.

На етапі анкетування було зроблено спробу попередньо уявити ступінь розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності завдяки впливу літературного оточення, що визначалося на рівні вивчення думок школярів про літературу, специфіки відображеної ними літературної реальності, засобів опанування літературною культурою. Отримані емпіричні дані свідчать про досить-таки слабку вираженість у підлітків спрямованості на іншу людину, проникнення у її внутрішній світ у ситуації реального спілкування з іншими школярами та вчителем.

Висновок. Отже, порівняння чотирьох вибірок учнів (двох експериментальних і двох контрольних класів) у межах можливостей, представлених анкетною, дає підстави зробити висновок щодо однаково низького рівня розвитку підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності незалежно від різного літературного оточення школярів, що визначається навчанням за різними програмами. Учні, як правило, не вміють проводити

«внутрішній діалог» із текстом, обґрунтовувати власну позицію, тобто суб'єктність школярів не розвивається належним чином завдяки чи то звичайній навчальній програмі, чи спеціалізованій програмі з курсу «Світова література».

Збільшення часу на квазіспілкування школярів із літературою, що передбачається програмою її поглибленого вивчення, призводить до певних позитивних результатів, але само по собі не вирішує проблему недостатнього розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності. Можна наголосити, що сформувати суб'єктність вдасться за умови такого цілеспрямованого впливу вчителя на учнів, який забезпечить зміну особистісної позиції школярів щодо літератури. Одним із засобів досягнення цього може бути подолання встановленого у процесі анкетування учнів нерозуміння ними літератури як особливої форми квазіспілкування.

Ключові слова: літературне оточення, суб'єкт пізнавальної діяльності, суб'єктність особистості, квазіспілкування школярів із літературою, внутрішній світ особистості.

Терновик Наталья, Симко Алла. Художественная литература как средство формирования подростка как субъекта познавательной деятельности

АННОТАЦИЯ

Цель нашего исследования – обосновать методологические основы исследования субъектности личности и эмпирически исследовать уровень сформированности субъектности школьников в подростковом возрасте.

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования:** категориальный, структурно-функциональный анализ, методы систематизации, моделирования, обобщения. В качестве экспериментального метода использован метод анкетирования. С целью проведения эмпирической части исследования были разработаны авторские анкеты как для родителей, так и для учителей.

Результаты исследования. В статье описано эмпирическое исследование, которое проводилось в течение 2017–2019 гг. Изначально была поставлена задача выявления специфики литературного окру-

жения подростков. Данная задача считалась основной, а определение уровня развития ребенка как субъекта познавательной деятельности мы рассматривали как дополнительную задачу. Отмечено, что содержательный аспект общения подростков характеризуется несбалансированностью их интересов в отношении различных направлений литературной культуры. Последняя в значительной степени представлена фантастической и детективной литературой. Наблюдается также общая тенденция к вытеснению литературной классики из сферы литературных интересов подростков.

На этапе анкетирования была предпринята попытка сделать предварительные выводы относительно степени развития подростка как субъекта познавательной деятельности благодаря влиянию литературного окружения, которое было определено на уровне изучения мнений школьников о литературе, относительно специфики отображаемой ими литературной реальности, средств освоения литературной культурой. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о достаточно слабой выраженности у подростков направленности на другого человека, их способности проникновения в его внутренний мир в ситуации реального общения с другими школьниками и учителем.

Вывод. Таким образом, сравнение четырех выборок учащихся (двух экспериментальных и двух контрольных классов) в пределах возможностей, представленных методом анкетирования, позволяет сделать вывод о достаточно низком уровне развития подростков как субъектов познавательной деятельности независимо от различного литературного окружения школьников, что определяется их обучением по различным программам. Ученики, как правило, не умеют проводить «внутренний диалог» с текстом, обосновывать собственную позицию, то есть субъектность школьников не развивается должным образом благодаря то ли обычной учебной программе, или специализированной программе по предмету «Мировая литература».

Увеличение времени на квазиобщение школьников с литературой, что предполагается программой ее углубленного изучения, приводит к определенным положительным результатам, но само по себе не решает проблему недостаточного развития подростка как субъекта познавательной деятельности. Доказано, что сформировать субъектность удастся при таком целенаправленном воздействии учителя на учащихся, которое обеспечит изменение личностной позиции школьников к ли-

тературе. Одним из средств достижения этого может быть преодоление установленного в процессе анкетирования учащихся непонимания ими литературы как особой формы квазиобщения.

Ключевые слова: *литературное окружение, субъект познавательной деятельности, субъектность личности, квазиобщение школьников с литературой, внутренний мир личности.*

Original manuscript received April 18, 2020

Revised manuscript accepted May 27, 2020

Triadic Family Interactions in the Context of Bodily-Self Development

Тріадні взаємовідносини в родині у контексті розвитку тілесного Я

Daria Turkova

Ph.D in Psychology, Doctoral Student of Practical Psychology Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3788-1185>

E-mail: tdariamail@gmail.com

Дар'я Туркова

Кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків (Україна)

ABSTRACT

In the article we provide the analytical review of psychological researches concerning family's structure with triadic and dyadic interactions in the context of bodily-self development. The father's role is determined in psychological development of a child. The list of psychological indexes of child's development influenced by father's presence or deprivation of him is given. The descriptions of a family functioning since time of a child appearance are given. Optimal operating of family conditions is determined for healthy development of a child and bodily-self development.

The aim of the article is systematization of the theoretical and applied principles in relation to understanding of psychological sense of triad in the

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Turkova Daria



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Turkova Daria

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.342-362>

context of bodily-self development. The main **method of the research** was the theoretical analysis of scientific literature, that gave an opportunity to find out the role of the triad of «father – mother – child» at bodily-self development of a child.

The results of the research gave an opportunity to define the equal role in rights of father in relation to a mother at the education of a child. The psychological features of a child's development were also defined, that needed a father. Optimal conditions of triadic functioning in family are found out for the sake of bodily-self development.

Conclusions. The triad means the system of «father – mother – child», functioning according to the laws of the theory of family systems. A child's bodily-self development is laid in childhood at the perinatal stage of development in the context of forming the dyad of «mother – child» relation. The birth of a child brings family over to the next stress period, the successful overcoming of that must create the triadic mutual relations with the new roles of father and mother, married couple does not lose an intimate contact with each other as a man and woman. At all stages of a family functioning, including the period of pregnancy and in future the role of a father for harmonious child's development and bodily-self is important and irreplaceable. The dyad of «mother – child» is equivalent to the «father – child» dyad, in case of granting the possibility of paternal attaching to the process of care and education of a child.

Key words: triadic interaction, dyadic interaction, fatherhood, family system, bodily-self development.

Вступ

Говорячи про розвиток тілесного Я в межах родини як одного з інститутів соціалізації, постає питання розуміння самої родини як єдиного цілісного утворення чи комбінації взаємовідносин між її членами. Коли мова йде про дитину, зазвичай, розвиток її особистості розглядають у контексті взаємовідносин із референтною особою, себто матір'ю. Проте, виходячи з розуміння родини як цілісної системи, маємо необхідність зосередити нашу увагу і на взаємовідносинах із батьком. Вивчаючи розвиток тілесного Я в повній нуклеарній родині з акцентом на діадах «мати – дитина» чи «батько – дитина», таке виокремлення залишає одного з батьків

на периферії відносин, хоча йдеться про всю родину загалом, тому доречно зосередитися на тріаді.

Варто звернути увагу, що у деяких публікаціях тріада вказується у послідовності «мати – дитина – батько», «мати – батько – дитина» або «батько – мати – дитина». Для вітчизняних робіт більш характерна послідовність «мати – дитина – батько», а для західних – «мати – батько – дитина». Щодо цього можемо зробити кілька припущень: 1) тріада є цілісною системою, тому не має значення послідовність об'єктів у ній, адже всі вони рівнозначні; 2) виникненню цілісної тріади передують діади, тому послідовність є важливою. У такому разі можемо розглянути два варіанти: 2.1) до сформованої діади «мати – дитина» додається батько; 2.2) діада з подружньої пари долучає до своїх уже створених взаємин дитину. На нашу думку, оптимальною умовою для розвитку тілесного Я та функціонування родини загалом є варіант 2.2 за умови розуміння тріади як системи, що є рідкісним явищем для слов'янського типу родин.

Відтак, метою публікації є систематизація теоретико-прикладних положень щодо розуміння психологічного сенсу тріади у контексті розвитку тілесного Я.

Завдання статті

Визначити психологічні особливості тріадних взаємовідносин стосовно діадних, що функціонують у родині у контексті розвитку тілесного Я.

Методи та методики дослідження

У дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури, що дало змогу з'ясувати роль тріади «батько – мати – дитина» у розвитку тілесного Я дитини.

Результати та дискусії

У дослідженні К. А. Levin і С. Currie (Levin & Currie, 2010) було виявлено зв'язок між спілкуванням систем

«мати – дитина» і «батько – дитина» й задоволеністю життям молоді. Розглядаючи два підходи щодо розуміння благополуччя (еудемонічний – у який люди функціонують у житті та гедонічний – спосіб, у який вони сприймають своє життя), автори пояснюють задоволення життям як міру гедонісу (добробуту), що є показником і психічного благополуччя зокрема. Автори особливо наголошують на важливості стосунків матері й дівчинки. Хлопці, які не проживали у повній нуклеарній родині, мали низький рівень задоволеності життям, навіть коли спілкування з одним із батьків було легким і це явище не залежало від економічного стану родини.

Вивчаючи відмінності між тріадичною взаємодією «мати – батько – дитина» й діадичною – «мати – дитина», E. W. Lindsey та Y. M. Caldera (Lindsey & Caldera, 2006) виявили, що матері менш включені й негативні при тріадичній взаємодії, ніж при діадичній. У тріаді матері синів демонстрували більше емоційності, ніж матері дочок, окрім того, матері були більш включені, ніж батьки. Батьки більше підтримували матерів, а матері були більш настирливі стосовно батьків упродовж тріадних взаємовідносин. На гіпотетичному етапі підсумків з отриманих даних теоретичного аналізу літератури автори також зазначили, що у діадних відносинах мати більш включена, емоційна і сензитивна. Проте автори звертають нашу увагу на нестачу даних про взаємини у системі «батько – дитина», адже таких досліджень не було проведено.

N. Favez, F. Frascarolo та H. Tissot указують, що в історичному плані першочергово велися дослідження системи «мати – дитина» і лише потім почали вивчати систему «батько – дитина», оскільки вважалося, що батько здійснював лише дистальний вплив на розвиток немовляти. Із соціальними змінами західних суспільств наприкінці 1960-х – на початку 1970-х рр. виникло покоління «нових батьків», які почали брати на себе обов'язки з догляду за своїми діть-

ми. Після цих змін численні дослідження були присвячені розвитку відносин «батько – дитина», повторюючи протоколи, які використовувалися у дослідженнях стосунків «мати – дитина». Результати показали схожість між матерями та батьками у здатності розуміти емоційні сигнали своїх дітей, крім того, взаємодія «батько – немовля» аналогічна взаємодії «мати – немовля», але з відмінностями в бажаних темах взаємодій: батьки більш схильні використовувати фізичну гру і бути непередбачуваними у своїх стимулах щодо дитини. Також було з'ясовано, що батькова психопатологія також негативно впливає на розвиток дитини (Favez, Frascarolo & Tissot, 2017). Результати цих досліджень показали, що обидва батьки є важливими партнерами для дитини, що висунуло на перший план питання про координацію між матір'ю та батьком щодо їх відповідних переконань й очікувань щодо батьківства, а також їх щоденної взаємодії з немовлям. У зв'язку з цим емпіричні дані свідчать про справжній ефект, коли сім'я взаємодіє як триада (Favez, Frascarolo & Tissot, 2017).

Із цього приводу спостереження N. Favez і F. Frascarolo надають дані, що якщо традиційні оцінки стосунків «мати – дитина» (та «батько – дитина») залишаються важливими у практиці раннього втручання, то вони повинні бути відмежовані й доповнені оцінкою триадних відносин; насправді на самі діади, а не тільки на дитину, впливає триадний контекст. Кілька досліджень показали, що діади «мати – дитина» чи «батько – дитина» взаємодіють по-різному, коли їх оцінюють поодиноці або в присутності іншого з батьків. Отже, триадна оцінка в рамках системних консультацій виявилася дуже багатим і доповнюючим інструментом для діадичних оцінок з метою орієнтування та керівництва втручанням (Favez & Frascarolo, 2011).

Вивчаючи розвиток триадичних взаємодій у системі «мати – батько – дитина», N. Favez і F. Frascarolo (Favez & Frascarolo, 2011) концептуалізують триадні відно-

сини з точки зору «сімейного союзу», а саме: здатності сім'ї виконувати командні завдання. Основна передумова підходу N. Favez і F. Frascarolo полягає в тому, що сімейний союз відіграє роль соціального навчального контексту для дитини. Альянс буде «функціональним», коли партнери зможуть скоординуватися у більшості ситуацій і коли емоції будуть здебільшого позитивні та доброзичливі, тоді як він буде «дисфункціональним», коли координація систематично складна (або й неможлива) у зв'язку з конфліктом між батьками або виключенням одного з батьків із тристоронніх стосунків, а взаємодії повторюються холодно і віддалено. На думку авторів, кілька досліджень, проведених у клінічних і дослідницьких умовах, показали вплив якості взаємовідносин спільного батьківства і тим самим тріадну динаміку реляції на розвиток дитини. У цьому контексті вони згадують роботи С. Мінухіна, які продемонстрували, як дитина може бути «тріангульованою» між її батьками і розвивати симптом, що дає змогу відволікти їх від конфлікту.

Колектив авторів (Venturelli, Cabrini, Fruggeri & Cigala, 2016) надає аналітичний огляд 26 досліджень, присвячених тріадній взаємодії «мати – батько – дитина» за допомогою спостережувальних процедур. Автори дійшли висновку, що навіть якщо всі розглянуті дослідження були покликані проаналізувати тріади, дуже мало використано цілісно тріадичних категорій: більшість із них зосереджувалися на окремих членах тріади або на батьках стосовно дитини. На думку авторів, варто зосередити увагу саме на тріаді (взаємодії всіх її членів).

Визнання важливості тріадного рівня відбулося також унаслідок досліджень, які показали вплив на дитину взаємовідносин батьків: на розвиток дитини впливає співпраця та конфлікт між батьками. Ця співпраця або її відсутність осмислювались як співпрацюючі стосунки – тобто, батьки підтримували один одного чи ні, у своїх стосунках із дитиною на інструментальному й емоційному рівнях. N. Favez,

Ф. Frascarolo та Н. Tissot було виявлено, що кожен партнер здійснює вагомий внесок у сімейну взаємодію, включаючи немовля. Більш того, навіть коли один із батьків не активний у взаємодії, достатньо лише його присутності для внесення модифікацій у взаємодію іншого батька з дитиною (Favez, Frascarolo & Tissot, 2017).

Н. Favez і Ф. Frascarolo (Favez & Frascarolo, 2011) зосередили увагу на спостереженні за невербальним обміном із трьома людьми, щоб запропонувати підхід, який урахує всіх партнерів у взаємодії, включаючи дитину. Вони ставили за мету: описати еволюцію сімейного союзу впродовж перших років; визначити чинники, що пояснюють розвиток функціонального чи дисфункціонального союзу; оцінити наслідки впливу якості союзу на емоційно-пізнавальний розвиток дитини. Результати цього дослідження показують, що сімейна тріада, якість взаємодії якої оцінювали дослідники з точки зору сімейного союзу, встановлюється дуже рано – ще до народження першої дитини, ймовірно, залежно від конституції альянсу під час вагітності. Тоді він є відносно стабільним, оскільки для більшості сімей ресурси і труднощі, які спостерігаються під час вагітності, залишаються подібними впродовж перших двох років життя дитини. Для невеликої кількості з них альянс погіршується між третім і дев'ятим місяцями. Ці різні траєкторії, що мають різні передумови і наслідки для розвитку дитини, автори узагальнюють таким чином: високий і стійкий альянс сприяє розвитку розуміння психічних станів і захищає проти порушень поведінки. Погіршення альянсу не має наслідків для когнітивного розвитку, але відзначається емоційним негативом, який проявляється в поведінкових розладах і конфліктному уявленні про сімейні стосунки. Низький і стабільний союз відрізняється «порожністю», меншою працездатністю у розумінні психічних станів у дітей, а також відносно низькою симптоматикою погіршення поведінки.

N. Favez і F. Frascarolo наводять кілька клінічних наслідків, що випливають із цих результатів. По-перше, наявність зв'язку між тріадними взаємодіями та кількома змінними, що стосуються емоційно-когнітивного розвитку дитини, свідчить про те, що тріадичну динаміку слід приймати і враховувати для повнішого розуміння реляційного контексту, який впливає на майбутнє дитини. Тоді відносно неглибокі зв'язки альянсу з реляційними змінними діадного рівня (суміжне задоволення, прихильність у діаді «мати – дитина») показують, що тріадні взаємодії уможливають інший рівень реляційних змінних сім'ї (Favez & Frascarolo, 2011).

У зазначеному контексті варто згадати теорію сімейних систем. Г. Я. Варга наголошує, що положення «Ціле більше, ніж сума його частин» у системній теорії складає основу принципу тотальності, або нон-сумарності. Закони функціонування системи не зводяться до суми законів функціонування її підсистем (елементів, об'єктів). Система якісно відрізняється від своїх елементів і їх сукупності. Усі частини і процеси цілого взаємовпливають і взаємообумовлюють один одного. У системному підході лінійна причинно-наслідкова логіка існувати не може, вона замінюється на кругову логіку, в якій головне запитання «Навіщо?» Для того, щоб виявити психодинаміку сімейного життя, необхідно перейти до системного мислення. Елементи системи пов'язані один з одним через будь-яку взаємодію, і будь-яка взаємодія несе інформацію системі як про окремі елементи, так і про усю систему загалом (Варга, 2011).

Описуючи життєвий цикл родини за 8 стадіями, Г. Я. Варга (Варга, 2011) зазначає, що перша стадія – монади – після одруження змінюється діадою, на яку припадає перша криза, коли люди починають жити разом і мають домовитися, за якими правилами відбуватиметься спільне життя. Фактично, мова йде про взаємовідносини чоловіка і жінки. З появою дитини подружжя переходить до стадії тріади і нової кризи (ми не зупинятимемося на мотивах на-

родження дитини, що є вкрай важливим для аналізу мікроклімату родини, проте нас цікавить лише структура родини). Г. Я. Варга називає це структурною кризою родини, за якої виникає відчуття, що подружжя віддалилося один від одного, часто чоловік говорить, що почувається самотньо, покинуто, занедбано, адже дружина займається або своєю вагітністю, або своєю дитиною. Настає пік подружніх зрад, а також потреба передомовлятися, оскільки функції й обов'язки в родині мають змінитися. На думку Варги, поява дитини збільшує дистанцію між подружньою парою (мати – дитина – батько), але робить сімейну структуру стійкішою.

Є. В. Фісун, узагальнюючи досвід Дж. Брауна, Д. Крістенсен, С. Мінухіна й Ч. Фішмана, зазначає, що подружжя підсистема, співпадаючи за своїм складом із батьківською, має інші завдання і функції та включає тільки патерни трансакцій, пов'язані з проявом уваги один до одного, але не до дітей. Останні стереотипи взаємодії є функцією батьківської підсистеми. Одним із життєво важливих завдань подружньої підсистеми є вироблення кордонів, які захищають кожного з подружжя, залишаючи йому територію, необхідну для задоволення власних психологічних потреб без втручання родичів, дітей та інших членів сім'ї. Адекватність таких кордонів – один із найважливіших аспектів життєздатності сімейної структури (Фісун, 2017).

М. М. Володін і П. І. Сидоров стверджують, що головні зміни у взаємовідносинах подружньої пари настають саме після народження дитини. Навіть коли дитина є улюбленою та бажаною, вона порушує подружні взаємини між чоловіком і жінкою, подружжя має надати пріоритет відновленню інтимних взаємин, які були до її народження.

Ігнорування подружніх взаємовідносин призводить до того, що один із батьків, а іноді й обидва, вважають себе відсунутими на другий план через дитину (Володин & Сидоров, 2009: 81).

Посилаючись на дослідження М. Малер, автори (Володин & Сидоров, 2009: 83) говорять, що діада «мати – дитина» виникає раніше, ніж тріада, проте дослідження Редхольм і Ларсен, у якому через 15 хвилин після народження дитину передавали притиснути до тіла батька, показало виникнення ідентичних реакцій між батьком і дитиною, як це було у варіанті «мати – дитина». Отже, автори підтвердили очевидний для психологів факт, що роль батька у взаємовідносинах із дітьми нічим не замінна: дослідження Р. Парке показало, що діти, яких батько допомагав пеленати, купати, годувати, виявляються терплячішими до присутності незнайомої людини; з раннього дитинства спостерігаються відмінності у взаємовідносинах дитини з батьком і матір'ю: за доглядом і пестощами діти йдуть до матері, погратися – до батька; дивлячись на матір, дитина частіше посміхається, а на батька – сміється.

Г. Я. Варга (Варга, 2011), згадуючи дослідження С. Мінухіна, у своїй роботі стверджує, що він багато працював із бідними негритянськими родинами і так званими «жіночими сім'ями»: мати і діти – у центрі сім'ї, батько – на периферії: він або алкоголік, або наркоман, або десь пропадає. Така структура склалася не випадково: за часів рабства було не прийнято зберігати і культивувати сімейні зв'язки рабів. Чорношкірого раба використовували як виробника, у нього були жінки і діти, але не було сім'ї. Роль чоловіка і батька була принижена, в популяції вона досі не відновлена. С. Мінухін створив цілу систему включення периферійного батька в сім'ю і вибудовування здорової подружньої коаліції. Учений посилював подружні зв'язки, підвищував внутрішньосімейний статус батька, його авторитет, змінюючи тим самим структуру сімейної системи.

Отже, маючи за методологічну основу вищезазначене, ми виходимо з позиції, що тріада є системою і складається з чоловіка і дружини (які виконують роль батька і матері) та дитини. У перинатальний період і період немовлячого віку

об'єктивно діадичні взаємини матері та дитини ближчі, ніж взаємини батька і дитини. Відповідно, говорячи про тріаду, ми говоримо «батько – мати – дитина» і взаємини між ними діють за законами теорії сімейних систем.

Порушуючи проблему формування психосоматичної компетентності в психологічному консультуванні подружніх пар, К. В. Седих (Седих, 2017) відзначає негативний вплив подружніх конфліктів на соматичне здоров'я партнерів. Причому, подружню пару дослідниця розглядає як окрему систему (підсистему) ширшої системи – нуклеарної сім'ї (родини), а психосоматичний прояв – як симптом (проблему), що виникає саме у взаємодії і є породженням цієї взаємодії.

Так, у дослідженні колективу авторів (Simonelli, Parolin, Sacchi, De Palo & Vieno, 2016) вивчався вплив подружніх стосунків та участі батька в догляді за дітьми на тенденцію розвитку якості взаємодії «мати – батько – дитина». На думку авторів, подружні стосунки прийнято вважати найважливішими сімейними підсистемами, створюючи основу для емоційно-реляційного функціонування всієї родини та впливаючи на сімейні взаємодії під час переходу до батьківства. Подружнє задоволення мислиться як конструкція, що підлягає змінам, із певними траєкторіями з часом, відповідно до різних переходів розвитку в життєвому циклі сім'ї. Результати показали, що сімейні взаємодії зростають із часом, а зниження подружньої адаптації пов'язане з поліпшенням якості сімейних взаємодій. Автори підкреслюють, що участь батька прогнозує якість сімейних взаємодій із найраніших стадій життя дитини. У довгостроковій перспективі сімейні взаємодії та якість подружжя демонструють протилежні тенденції розвитку, а участь батька є особливо важливою рисою сім'ї.

Для хлопчиків, які зростають без батька, у подальшому житті властиві проблеми у сферах статевої ролі та розвитку статевої ідентичності. Також відсутність батька в родині

призводить до проблем не лише економічного і соціально-го спектра, а й психоемоційного розвитку дитини (Cabrerera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000).

Вивчаючи особливості образу тіла у дітей старшого дошкільного віку, які виховуються в умовах батьківської депривації в різні періоди дитинства, Н. М. Горшкова (Горшкова, 2013) дійшла до таких висновків:

1. Існує зв'язок між порушенням образу тіла в дошкільному віці й досвідом батьківської депривації. Образ тіла дітей, які виховуються в умовах батьківської депривації, має низку особливостей, що відрізняють їх від дітей із повних сімей.

2. Існує зв'язок між особливостями образу тіла дітей і періодом дитинства, впродовж якого дитина виховувалася без батька.

3. Кордони образу тіла дітей, які виховуються без батька, характеризуються слабкою диференціацією, нестійкістю, акцентуацією на бар'єрній функції.

4. Образ тіла дітей, які виховуються без батька упродовж дитячого і раннього віку, найбільшою мірою відрізняється від образу тіла дітей, які виховуються у повних сім'ях.

Результати дослідження Н. М. Горшкової у співавторстві з О. В. Філіповою (Горшкова & Филиппова, 2013) поглибили уявлення про шкоду, завдану відсутністю батька при вихованні дитини, а саме про негативний вплив на образ тіла. Отже, дослідження образу тіла у дітей, які виховуються без батька в різні періоди дитинства, дало авторам підстави говорити про певні особливості образу тіла.

1. Для дітей, які виховуються без батька з народження (тільки матір'ю), характерні нестійкість і проникність тілесних кордонів, порушення уявлень про себе в тимчасовій перспективі, порушення координації головних вимірів образу тіла (симетрії й інтеграції), слабкий зв'язок між сферою контролю і сферою потягів, тобто регуляція тілесних функцій не сформована.

2. Для дітей, які виховуються без батька в дитячому і ранньому віці, характерні порушення уявлень про себе в тимчасовій перспективі та цілісності тілесних кордонів; бар'єрна функція кордонів акцентується; часто зустрічаються вихід за свої тілесні кордони, відторгнення, проєктування частини себе зовні; цим дітям властива також така стратегія побудови контакту зі світом, як уникнення контактів.

3. Для дітей, які виховуються без батька з трьох років, характерні порушення цілісності тілесних кордонів, акцентуація на функції бар'єрності кордонів.

Отримані результати Н. М. Горшкова й О. В. Філіпова розглядають як підтвердження теоретичних положень, існуючих у психології, про роль батька в психічному розвитку дитини. Їх результати дають уявлення про неявні тілесні зміни в образі Я дітей, які виховуються без батька в різні періоди дитинства.

Багато років досліджуючи й аналізуючи психологічні напрацювання з проблеми визначення ролі батька в розвитку дитини, М. Е. Lamb (Lamb, 2010) виокремив три важливі чинники впливу: 1) доступність (фізична присутність), навіть якщо він безпосередньо не бере участь у спільній діяльності з дитиною; 2) відповідальність за прийняття рішень щодо догляду за дітьми, охорони здоров'я й освіти; 3) залученість, що включає пряму взаємодію батька та дитини в ігрових ситуаціях і щоденному догляді.

Зазначені вище дані не суперечать і конкретизуються у результатах наших особистих досліджень (Туркова, 2019; Туркова & Ляса, 2019). Так, нами вивчався якісний вплив особистості матері та батька на тілесне Я дитини, а також у контексті вивчення розвитку тілесного Я дитини молодшого шкільного і підліткового віку. В якості предиктора було визначено психологічну відстань між батьками та дитиною. Виявилось, що чим більша психологічна відстань у дитини молодшого шкільного віку з матір'ю, тим краще у неї роз-

винена здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я. І навпаки, чим ближче дитина до матері, тим гірше проявляється суб'єктивність. Чим ближчою психологічно є дитина до батька, тим краще у неї розвинена здатність фіксувати і концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, що проявляється у їх диференційованій вербалізації. І навпаки, збільшення відстані погіршують показники інтрацептивності у дитини. Також нами було виявлено, що для дитини немає суттєвої різниці у психологічному впливі окремо батька чи матері, проте фігура батька більше впливає на розвиток загального показника психосоматичної компетентності, а матері – на самооцінку дитини молодшого шкільного віку. При одночасному впливі батька й матері на розвиток тілесного Я молодшого школяра пріоритет надається батькові, як це в подальшому зберігається й у підлітковому віці (Туркова, 2019). А результати емпіричного дослідження когнітивно-емоційних аспектів тілесного Я членів сім'ї дитини-підлітка встановили взаємозв'язок тілесного локусу контролю з психосоматичною компетентністю й дали змогу виявити, що в розвитку тілесного Я підлітка значну роль відіграє особа батька. Цікавим виявилось те, що спільна поведінка батьків дійсно виступає своєрідним міксом уособленої поведінки подружньої пари. Провівши паралель із поведінкою підлітка, можемо побачити, що адаптивні й відносно адаптивні механізми усереднено відображають поведінку батька й матері, проте неадаптивні механізми схожі на спільну стратегію батьків. Це означає, що у конфліктних ситуаціях батьки й дитина демонструють однакові неадаптивні копінги, і це призводить до патової ситуації непорозуміння (Туркова & Ляса, 2019).

Урахувавши показник гестаційної домінанти матері під час вагітності на розвиток тілесного Я дитини, у нашому ретроспективному опитуванні жінок було виявлено, що чинником, який сприяє зростанню показника діалогічності тілесного Я матері, є оптимальний тип психологічно-

го компонента гестаційної домінанти, що характеризується відповідальним, без зайвої тривоги, ставленням до вагітності, зрілими подружніми взаєминами, бажаною вагітністю. Оптимальний тип сприяє формуванню гармонійному сімейному вихованню дитини. Нами було підтверджено, що задля створення оптимальних умов розвитку тілесного Я дитини необхідно враховувати психосоматичні особливості матері під час вагітності, адже при роботі з родиною дошкільника актуальний стан матері скоріше наслідок, ніж причина (Туркова, 2019).

Висновки

Отже, враховуючи результати нашого аналітичного дослідження й попередньо отримані емпіричні результати, можемо дійти таких висновків щодо розуміння тріадних взаємин у родині в контексті розвитку тілесного Я.

1. Під тріадою розуміється система «батько – мати – дитина», яка функціонує за законами теорії сімейних систем і, відповідно, будь-які психотерапевтичні втручання повинні здійснюватися на засадах системної сімейної психотерапії.

2. Розвиток тілесного Я дитини закладається ще на перинатальній стадії розвитку в контексті формування діади «мати – дитина». Якість цього процесу залежить від психологічного показника гестаційної домінанти матері під час вагітності й ролі батька, який продовжує виступати у цей період частиною системи «чоловік – дружина».

3. Народження дитини призводить родину до чергового стресового періоду, успішне подолання якого має створити тріадні взаємини, у яких із новими ролями батька й матері подружжя не втрачає інтимний контакт один з одним у якості чоловіка та дружини.

4. На всіх етапах функціонування родини, в тому числі під час вагітності й у подальшому, важлива та незамінна роль батька для гармонійного розвитку дитини загалом і тілесного Я зокрема. Діада «мати – дитина» рівнозначна діаді

«батько – дитина», в разі надання можливості батькові долучитися до процесу догляду та виховання дитини (важливим є навіть тактильний контакт одразу після народження).

5. Починаючи з молодшого шкільного віку й до підліткового включно – посилюється референтність особи батька стосовно матері в контексті розвитку тілесного Я дитини.

Зазначені висновки спонукають нас бачити у перспективі подальших досліджень розробку й апробацію системи розвитку тілесного Я у тріадних взаєминах родини («батько – мати – дитина») залежно від етапу онтогенезу дитини.

Література

- Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию. Москва : Когито-Центр, 2011. 182 с.
- Горшкова Н. М. Особенности образа тела у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в разные периоды детства: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. 26 с.
- Горшкова Н. М., Филиппова Е. В. Особенности образа тела у детей дошкольного возраста, воспитывающихся без отца в различные периоды детства. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 3. С. 66–77.
- Перинатальная психология и психиатрия: В 2 т. / под ред. Н. Н. Володина, П. И. Сидорова. Москва : Академия, 2009. Т. 2. 256 с.
- Седих К. В. Формування психосоматичної компетентності в психологічному консультуванні подружніх пар. *Психологія і особистість*. 2017. № 2 (12). С. 158–167.
- Туркова Д. М. Особливості розвитку тілесного Я молодшого школяра у контексті сімейних відносин. *Психологічний часопис: Збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. № 10. Вип. 5. С. 156–167.
- Туркова Д. М. Психологічний компонент гестаційної домінанти як предиктор психосоматичної кризи. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми)*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 237–240.

- Туркова Д. М., Ляса М. В. Когнітивно-емоційні аспекти тілесного Я членів сім'ї. *Психологічний часопис: Збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. № 9. Вип. 5. С.118–130.
- Фисун Е. В. Брак и дети. Системная психотерапия супружеских пар / сост. А. Я. Варга. Москва : Когито-Центр, 2017. 342 с.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development, 71* (1), 127–136.
- Favez, N., & Frascarolo, F. (2011). Le développement des interactions triadiques mère-père-enfant [The development of mother-father-child triadic interactions]. *Devenir, 23* (4), 359–377.
- Favez, N., Frascarolo, F., & Tissot, H. (2017). The family alliance model: a way to study and characterize early family interactions. *Frontiers in Psychology, (Vol. 8)*. URL : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01441>.
- Lamb, M. E. (2010). The role of the father in child development. 5th Edition. Cambridge : John Wiley & Sons Inc. 672 p.
- Levin, K., & Currie, C. (2010). Family structure, mother-child communication, father-child communication, and adolescent life satisfaction: A cross-sectional multilevel analysis. *Health Education, 110* (3), 152–168.
- Lindsey, E., & Caldera, Y. (2006). Mother – Father – Child Triadic Interaction and Mother – Child Dyadic Interaction: Gender Differences Within and Between Contexts. *Sex Roles, 55* (7–8), 511–521.
- Simonelli, A., Parolin, M., Sacchi, C., De Palo, F., & Vieno, A. (2016). The role of father involvement and marital satisfaction in the development of family interactive abilities: A multilevel approach. *Frontiers in psychology, 7*, 1725. URL : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01725>.
- Venturelli, E., Cabrini, E., Fruggeri, L., & Cigala, A. (2016). The study of triadic family interactions: the proposal of an observational procedure. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 50*, 655–683.

References

- Varga, A. Ya. (2011). *Vvedeniie v sistemnuuu semeinuuu psikhoterapiuu [Introduction to the systemic family therapy]*. Moskva : Kogito-Tsentr [in Russian].
- Gorshkova, N. M. (2013). Osobennosti obraza tela u detei starshego do-shkolnogo vozrasta, vospityvaiushchikhsia v usloviikh otsovskoi

- deprivatsii v raznyie periody detstva [Features of the body image of children in preschool age raised in the father's deprivation in the different periods of their childhood]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva : Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet [in Russian].
- Gorshkova, N. M., & Filippova, E. V. (2013). Osobennosti obraza tela u detei doshkolnogo vozrasta, vospityvaiushchikhsia bez ottsa v razlichnyie periody detstva [Features of the body image in preschool children raised without father in different periods of their childhood]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 18 (3), 66–77 [in Russian].
- Volodin, N. N., & Sidorov, P. I. (Eds.). (2009). *Perinatalnaia psikhologiiia i psikhiatriia [Perinatal psychology and psychiatry]*. (Vol. 2.). Moskva : Akademiia [in Russian].
- Sedykh, K. V. (2017). Formuvannia psykhosomatychnoi kompetentnosti v psykholohichnomu konsultuvanni podruznykh par [The formation of psychosomatic competence in the couple's psychological counseling]. *Psykhoholiiia i osobystist – Psychology and personality*, 2 (12), 158–167 [in Ukrainian].
- Turkova, D. M. (2019). Osoblyvosti rozvytku tilesnoho Ya molodshoho shkoliara u konteksti simeinykh vidnosyn [The characteristics of bodily-self development at primary schoolchildren in the context of family relations]. *Psykhoholichnyi chasopys – Psychological journal: Collection of research papers*, 10 (5), 156–167. Kyiv : Instytut psykhoholii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Turkova, D. M. (2019). Psykhoholichnyi komponent hestatsiinoi dominyanty yak predyktor psykhosomatychnoi kryzy [Psychological component of gestational dominant as a predictor of psychosomatic crisis]. *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiazh zhyttia – Personality in crisis conditions and crisis life situations: Proceedings of the fifth International scientific and practical conference*, (pp. 237–240). Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Turkova, D. M., & Liasa, M. V. (2019). Kohnityvno-emotsiini aspekty tilesnoho Ya chleniv simi [Cognitive and emotional aspects of family members' bodily-self]. *Psykhoholichnyi chasopys – Psychological journal: Collection of research papers*, 9 (5), 118–130. Kyiv : Instytut psykhoholii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Fisun, E. V. (2017). Brak i deti [The marriage and children]. *Sistemnaia psikhoterapiia supruzheskikh par – Systemic therapy of married couples*. A. Ya. Varga (Ed.). Moskva : Kogito-Tsentr [in Russian].

- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development, 71* (1), 127–136.
- Favez, N., & Frascarolo, F. (2011). Le développement des interactions triadiques mère-père-enfant [The development of mother-father-child triadic interactions]. *Devenir, 23* (4), 359–377 [in French].
- Favez, N., Frascarolo, F., & Tissot, H. (2017). The family alliance model: a way to study and characterize early family interactions. *Frontiers in Psychology, (Vol. 8)*. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01441>.
- Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development*. 5th Edition. Cambridge : John Wiley & Sons Inc.
- Levin, K., & Currie, C. (2010). Family structure, mother-child communication, father-child communication, and adolescent life satisfaction: A cross-sectional multilevel analysis. *Health Education, 110* (3), 152–168.
- Lindsey, E., & Caldera, Y. (2006). Mother – Father – Child Triadic Interaction and Mother – Child Dyadic Interaction: Gender Differences Within and Between Contexts. *Sex Roles, 55* (7–8), 511–521.
- Simonelli, A., Parolin, M., Sacchi, C., De Palo, F., & Vieno, A. (2016). The role of father involvement and marital satisfaction in the development of family interactive abilities: A multilevel approach. *Frontiers in psychology, 7*, 1725. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01725>.
- Venturelli, E., Cabrini, E., Fruggeri, L., & Cigala, A. (2016). The study of triadic family interactions: the proposal of an observational procedure. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 50* (4), 655–683.

Туркова Дар'я. Тріадні взаємовідносини в родині у контексті розвитку тілесного Я

АНОТАЦІЯ

У цій статті наведено аналітичний огляд психологічних досліджень щодо структури родин із тріадними та діадними взаємовідносинами в контексті розвитку тілесного Я. Визначено роль батька у психологічному розвитку дитини. Надано перелік психологічних показників розвитку дитини, на які впливає присутність батька або його депривація. Перелічено характеристики функціонування родини у разі появи дитини. Визна-

чено оптимальні умови функціонування родини для здорового розвитку дитини й розвитку тілесного Я.

Метою публікації є систематизація теоретико-прикладних положень щодо розуміння психологічного сенсу тріади у контексті розвитку тілесного Я.

Основним **методом дослідження** слугував теоретичний аналіз наукової літератури, що дало змогу з'ясувати роль тріади «батько – мати – дитина» у розвитку тілесного Я дитини.

Результати дослідження дали змогу визначити рівноправну роль батька стосовно матері при вихованні дитини. Також було визначено психологічні якості розвитку дитини, що потребують саме долучення батька. З'ясовано оптимальні умови функціонування тріади в родині за для розвитку тілесного Я.

Висновок. Під тріадою розуміється система «батько – мати – дитина», яка функціонує за законами теорії сімейних систем. Розвиток тілесного Я дитини закладається ще на перинатальній стадії розвитку в контексті формування діади «мати – дитина». Народження дитини призводить до чергового стресового періоду в родині, успішне подолання якого має створити тріадні взаємини, у яких з новими ролями батька й матері подружжя не втрачає інтимний контакт один з одним у якості чоловіка та дружини. На всіх етапах функціонування родини, в тому числі під час вагітності й у подальшому, важлива і незамінна роль батька для гармонійного розвитку дитини загалом і тілесного Я зокрема. Діада «мати – дитина» рівнозначна діаді «батько – дитина», в разі надання можливості батькові долучитися до процесу догляду та виховання дитини.

Ключові слова: тріадні взаємовідносини, діадні взаємовідносини, батьківство, сімейна система, розвиток тілесного Я.

Туркова Дарья. Тριάдные взаимоотношения в семье в контексте развития телесного Я

АННОТАЦИЯ

В данной статье предоставлен аналитический обзор психологических исследований относительно структуры семей с триадными и диадными взаимоотношениями в контексте развития телесного Я. Определена роль отца в психологическом развитии ребенка. Предоставлен перечень

© Turkova Daria

психологических показателей развития ребенка, на которые влияет присутствие отца или его депривация. Описаны характеристики функционирования семьи при появлении ребенка. Определены оптимальные условия функционирования семьи для здорового развития ребенка и развития телесного Я.

Целью публикации является систематизация теоретико-прикладных положений относительно понимания психологического смысла триады в контексте развития телесного Я.

Основным **методом исследования** служил теоретический анализ научной литературы, что дало возможность выяснить роль триады «отец – мать – ребенок» при развитии телесного Я ребенка.

Результаты исследования дали возможность определить равноправную роль отца по отношению к матери при воспитании ребенка. Также были определены психологические качества развития ребенка, что требуют именно участия отца. Выявлены оптимальные условия функционирования триады в семье для развития телесного Я.

Вывод. Под триадой понимается система «отец – мать – ребенок», которая функционирует за законами теории семейных систем. Развитие телесного Я ребенка закладывается еще на перинатальной стадии развития в контексте формирования диады «мать – ребенок». Рождение ребенка приводит к очередному стрессовому периоду в семье, успешное преодоление которого должно создать триадные взаимоотношения, в которых с новыми ролями отца и матери супружеская пара не теряет интимный контакт друг с другом в качестве мужа и жены. На всех этапах функционирования семьи, в том числе во время беременности и в дальнейшем, важна и незаменима роль отца для гармонического развития ребенка вообще и телесного Я в частности. Диада «мать – ребенок» равнозначна диаде «отец – ребенок», в случае предоставления возможности отцу приобщиться к процессу ухода и воспитания ребенка.

Ключевые слова: триадные взаимоотношения, диадные взаимоотношения, отцовство, семейная система, развитие телесного Я.

Original manuscript received April 20, 2020

Revised manuscript accepted May 29, 2020

The Influence of Personal Factors on the Process of Facilitative Interaction

Вплив особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії

Nataliia Khupavtseva

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Rivne State University of the Humanities, Rivne (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8883-7686>

Researcher ID: AAC-2156-2019

E-mail: natalahupavceva@gmail.com

Наталія Хупавцева

Кандидат психологічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне (Україна)

ABSTRACT

The purpose of the article is to reveal the personal factors of facilitative interaction that most effectively influence on the successful realization of the subjects' activity in general and cognitive activity in particular.

Methods of the research. The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research. It has been proved that some misunderstandings in the perception of a task or a problem were a major factor affecting facilitative interaction. Another factor that may indirectly cause the effect of the presence of observers is the state of arousal in which a person is performing this task or

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Khupavtseva Nataliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International** (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Khupavtseva Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.363-385>

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

363

problem at the time. It was noted that a sufficiently strong level of excitation decreases substantially at the presence of observers, and a weak level – in a case of absence of observers. Consequently, the presence of observers generally facilitates a simple task and impairs the resolution of a complex, incomprehensible or intangible subject. Another factor that needs to be taken into account is the relationship between the disturbance caused by the presence of observers or participants in a joint activity and the performance of that activity, which requires a clear coordination of personal movements or efforts.

The skills of «emotional teaching» are defined, which can be called the techniques of pedagogical facilitation (based on empathy, respect, sincerity): teachers ignore the emotional manifestations of their students, thereby causing their aggression; teachers' statements, as a rule, do not correspond to feelings, they are not sincere, except in some cases when they condemn and blame the students; the teacher responds not to the true feelings of each student, but to those that he / she himself / herself imparts to him / her, in his / her own statements he / she only sometimes is sincere, but tries not to express positive emotions; the teacher responds only to the superficial feelings of the student, but does it quite accurately and often he / she is not afraid to express both positive and negative feelings, but does not confirm it aloud, expresses his / her feelings in a non-verbal way; the teacher responds to the hidden, deep feelings of each student, helps students to understand why they feel in such a way, gives a sincere reaction at both verbal and non-verbal levels, both positive and negative, while negative assessment does not diminish the student's self-esteem in any way.

Conclusions. *The author of the article proposed the personal factors which in a great degree determined the effectiveness of facilitative interaction: a moderate level of anxiety of the person; incomplete (partial) understanding of the teacher's task or problem; the average level of nervous excitement that facilitates the acceptance of facilitative interaction in the process of performing the activity; the emotional presentation of the context of a task or a problem or the emotional teaching of educational material in a case of pedagogical facilitation; compression of the sphere of authoritative influence on pupils; mutual understanding of participants of the facilitative interaction; mutual acceptance of individual psychological qualities of each other; abilities to put oneself on the place of others, to identify himself / herself with them; to actualize trust of participants of facilitative interaction; updating the subjectivity of the person (in this case, the most important are subjective parameters of the teacher's person, which are necessarily taken into account by pupils or students,*

and they play the important role); the formation of significant psychological status of the personality.

Key words: *facilitative interaction, personal factors, anxiety, understanding of a task or a problem, nervous excitement, emotional presentation of the context, individual psychological qualities.*

Вступ

Психологічних досліджень фасилітативної взаємодії не так багато в науковій теоретичній парадигмі. Сучасні дослідження свідчать про те, що форма оцінки істотно впливає на ефективність фасилітації. У дослідженнях І. М. Фейгенберга (Фейгенберг, 1981) студенти опановували складним психомоторним навиком за умов дотримання: безпосередньої оцінки діяльності, оцінки результату діяльності (маємо на увазі непряму оцінку), діяльність без будь-якої оцінки. Результати підтвердили припущення К. Роджерса (Роджерс, 1984: 235) щодо фасилітації як результату набутої реакції в ситуації оцінювання. Дослідження також свідчило про те, що безпосередня оцінка (у разі здійснення спостереження за процесом діяльності) більшою мірою здійснювала вплив на особистість, ніж непряма оцінка, за умов якої учасники спільної діяльності могли оцінювати лише кінцевий результат, а не саму по собі діяльність.

Цей висновок можна підтвердити деякими прикладами з повсякденного життя. Наприклад, учень завжди відчуває занепокоєння, якщо вчитель постійно слідкує за тим, як школяр виконує завдання, але відчуває себе набагато спокійніше, виконуючи роботу наодинці, й потім здає її вчителю в вигляді самостійної роботи або реферування. Емпіричні дослідження також підтвердили той факт, що соціальне збудження сприяє актуалізації домінуючої реакції, незалежно від того, чи вона є адекватною або ні. Окрім того, А. Б. Орлов (Орлов, 1994: 7) з'ясував, що студентам університету в присутності інших людей потрібно набагато менше часу для ви-

вчення досить простого лабіринту і більше часу – для вивчення складного.

Л. К. Малштейн зі співробітниками виявив, що успішні гравці в більярд зі студентського союзу Віргінського політехнічного інституту (ті, хто потрапив до вищої ліги у 71% випадків за умов прихованого спостереження) грали набагато краще (81% успішних ігор), коли четверо або більше спостерігачів приходили подивитися на їхню гру. Цікавим також був результат у тих спортсменів, які грали недостатньою мірою добре (у котрих, як правило, результативність становила 36%), які за умов публічного виступу грали набагато гірше (25% успішних ігор) (Малштейн, 1991: 43).

Спортсмени, як правило, досягають вищих результатів, граючи «вдома», і нерідко їхні результати поліпшуються завдяки енергійній підтримці уболівальників. Дослідження понад 80000 матчів в університетському і професійному спорті Канади, Англії та США виявило, що команди виграють у середньому на своєму полі 6 ігор із 10 (дещо менше (5 ігор із 10) у бейсболі й американському футболі, дещо більше (8 ігор із 10) у баскетболі та європейському футболі). Перевага гри «вдома» має місце завдяки кращому знайомству гравців із місцевими умовами, відсутності переїздів, які втомлюють спортсменів, почуттю домінування, що виникає завдяки контролю своєї території, а також завдяки актуалізації командної ідентичності під впливом привітань та оплесків «своїх» уболівальників (Малштейн, 1991: 47). Відтак, у цьому випадку фасилітативний вплив здійснює оточуючий простір.

Отже, роботи зарубіжних авторів довели, що спільна діяльність сприяє успішному виконанню завдань, які вимагають невеликого обсягу часу для навчання суб'єктів соціальної взаємодії. Цей висновок підтверджує гіпотезу R. Zajonc і S. Sales, які виявили, що участь у спільній діяльності підвищує швидкість реакції та досягнення успіху у виконан-

ні простих психомоторних завдань (Zajonc & Sales, 1966: 160–168).

Проте, до сих пір питання психологічних чинників, що дають підстави досить точно стверджувати, як саме присутність інших, сторонніх людей, які спостерігають за процесом виконання певною особистістю пізнавальної діяльності, впливає на результат цієї діяльності. Психологи стверджують, що такими психологічними характеристиками можуть бути особистісні властивості та якості індивіда, особливості конкретної ситуації й виконання завдання або задачі.

Тому **мета** нашої **статті** – розкрити особистісні чинники фасилітативної взаємодії, які найбільшою мірою ефективно впливають на успішність реалізації пізнавальної діяльності.

Завдання статті

1. Проаналізувати особистісні чинники, окреслити їх вплив на фасилітативну взаємодію загалом і на педагогічну фасилітацію зокрема.

2. Описати, яким чином рівень тривожності людини зумовлює результат фасилітативної взаємодії.

3. Розглянути питання впливу присутності сторонніх осіб на залежність «збудження – виконання діяльності».

4. Проаналізувати питання впливу особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії під час освітнього процесу.

Методи дослідження

Для розв’язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні методи дослідження: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати та дискусії

Схарактеризуємо *особистісні чинники*. На особливу увагу заслуговує тривожність як властивість людини, що акту-

алізує її особистісну диспозицію. Зокрема, Т. Г. Браже виявила, що у високотривожних дітей темп виконання діяльності, як правило, знижується, а в низькотривожних – зростає у присутності сторонніх спостерігачів. Також Т. Г. Браже припустила, що присутність іншої людини сприймається високотривожними дітьми як ситуація оцінки, при цьому тривога суттєво заважає працювати. Для низькотривожних дітей спостерігач постає як стимул виконання успішнішої діяльності (Браже, 1995: 69). У дослідженнях В. К. Вілюнаса було отримано аналогічні результати. Присутність спостерігача (або спостерігачів) суттєво заважала високо- і середньою мірою тривожним жінкам, але не заважала низькотривожним (Вілюнас, 1990).

Однак в емпіричних дослідженнях М. І. Єрецького (Єрецький, 1988) не було виявлено, що рівень тривожності людини опосередковує вплив ефекту присутності стороннього спостерігача на виконання психомоторного завдання. Різниця в результатах може бути пов'язана з різними шкалами особистісної тривожності, а також із різницею у вибірках респондентів і типах завдань. У всякому разі, слід було здійснити додаткові емпіричні дослідження, щоб зрозуміти, як саме тривожність впливає на поведінку людини в присутності інших людей. З ефектом фасилітації, безсумнівно, щільно пов'язаний і рівень підготовленості людини. Так, К. Інгенкамп (Ингенкамп, 1991) припустив, що більш підготовленим виконавцям присутність сторонніх осіб заважає, є меншою мірою підготовленим, навпаки, допомагає. Останній висновок великою мірою суперечить гіпотезі, сформульованій Р. Зайонса (Zajonc, 1965).

У сучасних нейропсихолінгвістичних дослідженнях (Лернер, 1996: 7–11; Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019: 246–264) виявлено, що діяльність людей із повільним і середнім темпами виконання завдань відповідає гіпотезі Р. Зайонса, але на швидкість присутність інших не впливає жодним чином. Емпіричні дослідження Р. Мар-

тене були пов'язані з рівнем підготовленості осіб до виконання одного виду діяльності, зокрема, в них порівнювалися спортсмени і люди, які не займаються спортом. Усім їм пропонувалося виконати завдання щодо втримання рівноваги в присутності спостерігачів. Виявилось, що люди, які не займалися професійним спортом, виконували завдання в присутності сторонніх набагато краще, ніж спортсмени (Мартене, 1979).

Останнє ми можемо пояснити так. Спортсмени, добре підготовлені в одному виді спорту, необов'язково мають характеризуватися високою здатністю й щодо виконання нових, більшою мірою складних для них рухів. Але, з іншого боку, навряд чи варто було очікувати, що спортсмени передбачали, що від них очікують деякої переваги у виконанні нових завдань і, отже, в присутності аудиторії, яка виконувала роль експертів, гірше виступали люди, які не займаються спортом, від яких експерти не очікували успіху. Цей взаємозв'язок рівня підготовленості й успішності виконання завдання в присутності спостерігачів вимагав здійснення подальших емпіричних досліджень.

Певні непорозуміння у сприйнятті завдання або задачі є основним чинником, який впливає на фасилітативну взаємодію. Іншим чинником, який може опосередковано зумовити ефект присутності сторонніх спостерігачів, є стан збудження, у якому перебуває людина на момент виконання певного завдання або задачі. Якщо за домінуючу реакцію прийняти виконання адекватної дії, то, ґрунтуючись на гіпотезі фасилітації, можна передбачити, що підвищення рівня збудження, викликане присутністю сторонніх осіб, сприятиме виконанню поставленого завдання або задачі.

Також є деякі підстави вважати, що за умов опанування завданням й оволодіння навчальним матеріалом збудження, яке постійно зростатиме, не буде до безкінечності сприяти поліпшенню виконання завдання або задачі. Коли людина досягає винятково високого рівня збудження, процеси

сприйняття і регуляції рухів загалом порушуються. Тому можна припустити, що помірне підвищення збудження суттєво полегшить виконання добре вивченого завдання, але безперервне зростання збудження, врешті-решт, погіршить його. Ця залежність, експлікована в гіпотезі інвертованої U-подібної кривої, або в законі Єркаса – Додсона, є однією з найвідоміших гіпотез у психології.

На взаємозв'язок «збудження – виконання діяльності» впливає ще й та обставина, чи є домінуюча реакція правильною або неправильною, а також особистісні та ситуативні чинники, особливості формулювання завдання і передумови, які викликають збудження.

Отже, психологи зіштовхнулися з необхідністю розглянути питання впливу присутності сторонніх осіб на залежність «збудження – виконання діяльності». Отримані дані дали підстави припустити, що мало збуджена людина виконуватиме завдання відповідно до гіпотези R. Zajonc (Zajonc, 1965: 274), а якщо особистість збуджена помірною мірою – то ефективність виконання завдання буде набагато вища за умов присутності сторонніх. Але якщо людина із самого початку досить сильно збуджена, то присутність сторонніх ще сильніше збуджує її, й вона починає виконувати завдання все гірше і гірше. Тому ці дані дозволяють припустити, що якщо людина великою мірою збуджена, то присутність сторонніх може діяти на неї заспокійливо і не посилювати, а зменшувати, рівень збудження (Мескон, 1994).

Отже, досить сильний рівень збудження суттєво знижується в присутності сторонніх осіб, а слабкий рівень, навпаки, посилюється. Присутність сторонніх, як правило, полегшує виконання простого завдання і погіршує розв'язання складного, не зрозумілого або не опанованого суб'єктом. Інший чинник, який треба брати до уваги, – це взаємозв'язок між порушенням, викликаним присутністю спостерігачів або учасників спільної діяльності, й виконанням цієї діяль-

ності, що вимагає чіткої координації рухів або неабияких зусиль із боку особистості.

Проаналізуємо питання впливу особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії під час освітнього процесу. Впродовж педагогічної фасилітації К. М. Левітан пропонує вчителям та учням усе робити разом. Учений пропонує розрізняти вчителя (який займається освітою своїх учнів, «підтягуванням» їх до певного заданого рівня) і педагога (який допомагає учням у їх власній навчальній активності). Автор доводить, що треба бути Педагогом, а не «Вчителем». Ця на перший погляд недостатньою мірою важлива роль педагога в реальному процесі шкільного навчання вимагає величезної самоповаги, неабиякого особистісного потенціалу, бездоганних навичок конструктивної взаємодії. Педагог як професіонал характеризується особливою емпатійністю: він бачить і чує всі негаразди, помилки й невдачі, вміє допомагати тільки тоді, коли його допомога дійсно є необхідною (Левітан, 1991). Справжній педагог ніколи не виявляє ініціативу самостійно, навіть не завжди повертає до себе увагу, проте він уміє робити все таким чином, щоб учні самі проявляли активність. Про це говорить і М. В. Кларін, коли критикує традиційний «школярський» підхід до навчання за типом простої передачі інформації. Учений наголошує на тому, що слід зробити процес навчання шляхом особистісного зростання. За цим підходом, учителеві більшою мірою слід бути фасилітатором (людиною, яка суттєво полегшує ініціативу й особистісну взаємодію учнів між собою), ніж власне ініціатором особистісного розвитку, варто більше підтримувати підопічних осіб, ніж оцінювати їх (Кларін, 1989).

М. І. Махмутов також вважає, що педагогу, який створює найбільшою мірою позитивні умови для особистісного зростання своїх учнів і себе самого, досить важливо оволодіти навичками «емотивного викладання». Крім власне викладання свого предмета, педагогові слід актуалізувати емоційні прояви (свої власні й учнів) як такі, що містять

особливий зміст. Педагог, байдужий до почуттів і переживань учнів, завжди стикається з труднощами у процесі викладання навчальних предметів. Чим досвідченішим є вчитель, тим більше уваги на уроці він приділяє емоційному настрою в класі загалом і кожного окремого учня зокрема. На думку М. І. Махмурова, існує чотири навички «емотивного викладання», які можна назвати техніками педагогічної фасилітації (базуються на емпатії, повазі, щирості):

– педагог ігнорує емоційні прояви своїх учнів, викликаючи тим самим їхню агресію; висловлювання педагога, як правило, не відповідають почуттям, вони є нещирими, за винятком окремих випадків, коли вони засуджують і звинувачують школярів;

– педагог реагує не на справжні почуття учня, а на ті, які він сам йому навіює; у власних висловлюваннях він лише інколи буває щирим, але позитивні емоції намагається не виявляти;

– педагог реагує лише на поверхневі почуття учня, але робить це досить точно і часто; не боїться висловлювати як позитивні, так і негативні почуття, але не підтверджує це вголос, висловлює свої почуття у невербальний спосіб;

– педагог реагує на приховані, глибинні почуття кожного учня, тим самим допомагаючи школярам усвідомити, чому вони відчувають те, що саме вони відчувають; дає щиру реакцію як на вербальному, так і на невербальному рівні, як позитивну, так і негативну оцінку, при цьому негативна оцінка жодним чином не принижує почуття власної гідності учня (Махмуров, 1972).

А. Я. Наїн зазначає, що фасилітація – це зміна ефективності діяльності учня впродовж контакту з учителем або з іншими школярами. Навіть пасивна присутність педагога в класі великою мірою активізує учнів, спрямовує їх діяльність у потрібному напрямку, стабілізує її поза цілеспрямованих дій із боку педагога. Однак, феномен фасилітації має неабиякий вплив тільки в тому випадку, якщо педагог є ав-

торитетним, референтним, визнаним. Тоді внаслідок педагогічної взаємодії виникають різні психологічні новоутворення особистісного та міжособистісного характеру, які прийнято називати «змiнами», або «феноменами» (Наин, 1990).

Феномен авторитету педагога має неабияке значення в реалізації стратегій педагогічної взаємодії, які він використовує. Спостереження за навчальною діяльністю свідчать про те, що педагог може бути досить-таки авторитетною особою для учнів будь-якого віку, але підстави для визнання його авторитету різноманітні. Для молодших школярів учитель є авторитетом з огляду на авторитетність своєї ролівої позиції. Стосовно цього віку школярів можна говорити, скоріше за все, щодо авторитету ролі, ніж авторитету особистості. При цьому за вчителем визнається право на прийняття відповідальних рішень щодо певної ситуації як стосовно конкретного учня, так і щодо класу загалом, як у навчальній, так і в інших видах діяльності.

Для дитини лише авторитету ролі вчителя недостатньо. Проте, в ситуаціях, значущих як для класу, так і для вчителя, домінуючим залишається право на прийняття відповідального рішення. У ситуаціях, які є особистісно значущими для дитини, особливо в умовах позанавчальної діяльності, така довіра авансується вчителеві меншою мірою. Таке компресування сфери авторитетного впливу, визнання авторитету лише в одній або деяких сферах навчальної взаємодії називають «специфікацією авторитету» педагога.

Якщо дитина визнає за вчителем право на прийняття відповідального рішення і в особистісно значущій ситуації, то такий стан речей є проявом справжнього авторитету особистості педагога. У старшокласників великою мірою посилюється авторитет учителя за рахунок зменшення орієнтації на роль. Учителі часто стають референтними у зв'язку з цілковитим визнанням їх особистості. Водночас авторитет педагога актуалізується тільки як реакція на його шанобливе ставлення до учнів.

Однією з детермінант фасилітативної взаємодії є взаєморозуміння, яке визначається як деяка стала система почуттів і взаємостосунків, що дає змогу великою мірою узгоджено досягати мети спільної діяльності або спілкування і максимально сприяє дотриманню довіри й інтересів, надаючи можливості для саморозкриття здатності кожного учасника цієї взаємодії. Фасилітативне взаєморозуміння в окреслений спосіб забезпечує такий рівень «спільності», коли між учасниками педагогічного процесу немає авторитарного домінування, емоційної напруги, недовіри і незацікавленості всім, що відбувається у цьому процесі.

Однією з головних умов виникнення феномену взаєморозуміння є взаємне прийняття індивідуальних психологічних властивостей один одного, вміння поставити себе на місце інших, ідентифікуватися з ними. Взаєморозуміння є наслідком гуманістичної орієнтації педагогів, які сприймають успіхи учнів і цілі їх навчальної діяльності як свої власні.

У процесі фасилітативної взаємодії феномен довіри є близьким за своїми характеристиками до феномену взаєморозуміння. Довіра є почуттям відкритості світу людей, явищ, процесів. Довіра не означає дещо прийняти на віру, не усвідомлюючи глибинної сутності явища. Довіра може бути інтуїтивною або усвідомленою, безпосередньою чи опосередкованою. Відсутність довіри, відчуження від дитини є однією з головних деструктивних причин, що затримує розвиток особистості. Діти відчують гостру потребу в тому, щоб їм довіряли як авторитетні значущі однолітки, так і дорослі люди, педагоги тощо.

У процесі розвитку дитини відбувається становлення її базової довіри до всього світу. Світ має опановувати свідомістю дитини не завдяки певним загрозливим поштовхам, а таким, які задовольняють дитину, приносять їй радість. Завжди слід звертати увагу на досягнення дитини, щоб вона накопичувала досвід позитивної оцінки, вчилася рефлексувати. Позитивний відгук, похвала, прийняття досягнень як

особистісно значущих моментів суттєво підвищують, розвивають і підтримують самооцінку та самоповагу дитини.

Із самого раннього віку дитина відчуває ставлення інших людей, яке для неї набуває неабиякої значущості. Тому вже з дошкільного віку закладаються моделі довірчого, гуманного ставлення до інших людей. Особистісний розвиток дитини є наслідком турботи щодо неї, розуміння її. Дитина повинна завжди відчувати, як дорослі переживають за неї, щоб навчитися думати і піклуватися про інших. Отже, особистість іншого має стати частиною життєвого світу дитини, а дитина має навчитися бачити в іншій людині особистість. Тільки за таких умов дитина повною мірою сприйматиме значущість фасилітативної взаємодії.

У фасилітативній взаємодії, на нашу думку, виявляється феномен «відображеної суб'єктивності». У його виникненні неабияку роль відіграють суб'єктивні параметри особистості педагога, які осмислюються й обов'язково враховуються учнями. З психологічного образу вчителя ці параметри експлікуються на особистісну сферу учнів. Образ учителя може бути як реальним, так і уявним. У деяких випадках уявний образ є, разом із тим, реальним за ефективністю впливу, як, до речі, й реальний учитель. У такій фасилітативній взаємодії відбувається трансляція суб'єктивності педагога, а саме його здатності здійснювати смислові перетворення у структурі особистості учнів.

Одним зі значущих конструктивних феноменів фасилітативної взаємодії є психологічний статус особистості, без набуття якого не може існувати процес активного прогресивного розвитку і саморозвитку особистості. Психологічний статус характеризує не тільки реальне місце учня в системі міжособистісних взаємостосунків, але й позицію в класі, сім'ї, групах однолітків, яку він відносить до самого себе. Потреба в побудові себе як особистості, в самовдосконаленні тощо не виникає спонтанно – вона становиться у процесі фасилітативної взаємодії. Саме педагогічний вплив дає змогу

учневі усвідомити розбіжність «Я-реального» та «Я-ідеального», без чого не може відбутися особистісний розвиток. Фасилітативна взаємодія виконує функцію не тільки допомоги і захисту дитини від невпевненості, страху невиконання навчальних завдань і задач, а й допомагає утвердженню статусу учня, формуванню його рольової позиції. Фасилітативна взаємодія передбачає неабияку увагу, надану людині в ситуації, коли вона є ще об'єктивно неуспішною; ця увага може виявлятися у формі або прямого висловлювання, або імпліцитних фреймів чи скриптів. Фасилітативна взаємодія також передбачає реалізацію школярем впливів на іншу особистість. Своєю чергою, здійснюючи фасилітативний вплив на учня, педагог звертається до його особистості незалежно від його невдач і успіхів, помилок і досягнень. Для ефективної фасилітативної взаємодії, відтак, визначальним стає безумовне прийняття іншого, причому неважливими є кінцеві результати фасилітативної взаємодії, оцінки з навчального предмета, зовнішні риси. Фасилітативно взаємодіяти слід із кожною дитиною, і для цього потрібно лише постійно бачити й актуалізувати увагу на її сильних сторонах.

Моделі фасилітативної взаємодії не створюються самі по собі. Вони мають соціокультурну значущість, відображають специфіку життєвого шляху педагога, його вікові, особистісні характеристики, а також рівень професійної компетентності й педагогічної творчості.

Проаналізовані феномени фасилітативної взаємодії зумовлюють необхідність відповідності особливостей організації цієї взаємодії психологічним характеристикам учасників навчального процесу. Для цього педагог повинен опанувати прийомами психологічної діагностики, корекції, консультування. У цьому випадку педагогічні дії вирізнятимуться не пошуковим або орієнтовним характером, а виваженим, науково обґрунтованим тощо.

В. Т. Кудрявцев наполягав на необхідності врахування таких підходів для створення на заняттях середовища,

© Khupavtseva Nataliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.363-385>

оптимального для розв'язання навчальних завдань на основі співпраці педагога з учнями:

– інтерактивного, заснованого на свободі тих, хто навчається; у цьому плані важливим є зворотний зв'язок у системі «учитель – учень», організація продуктивного спілкування вчителя й учнів, урахування реакцій учнів і оптимізація освітнього середовища з метою підвищення ефективності процесу навчання. До інтерактивних методів навчання відносяться, зокрема, навчальна дискусія, евристична бесіда, диспут, різноманітні за формою рольові й імітаційні ігри, що моделюють ситуації, які виявляються у процесі розв'язання школярами проблем, завдань і задач;

– фасилітативного, який передбачає створення на заняттях середовища, оптимального для розв'язання завдань і задач на основі співпраці педагога з учнями, прийняття й постійної підтримки учнів, віри в їх здатності, можливості, на основі взаємоповаги та довіри. Фасилітативний підхід сприяє розвитку активної особистісної позиції, найповнішому задоволенню пізнавальних і творчих потреб, тобто, і самореалізації учнів (Кудрявцев, 1991).

Отже, на нашу думку, можна виокремити такі **особистісні чинники**, які зумовлюють ефективність здійснення фасилітативної взаємодії (рис. 1):

- помірний рівень тривожності особистості;
- неповне (часткове) розуміння сформульованого вчителем завдання або задачі;
- середній рівень нервового збудження, який сприяє прийняттю фасилітативної взаємодії у процесі виконання діяльності;
- емотивна презентація контексту завдання або задачі чи емотивне викладання навчального матеріалу в разі здійснення педагогічної фасилітації;
- компресування сфери авторитетного впливу дорослих;
- взаєморозуміння учасників фасилітативної взаємодії;

- взаємне прийняття індивідуальних психологічних властивостей один одного;
- уміння поставити себе на місце інших, ідентифікуватися з ними;
- довіра до учасників фасилітативної взаємодії;
- актуалізація суб'єктності особистості (у цьому випадку неабияку роль відіграють суб'єктивні параметри особистості педагога, які осмислюються й обов'язково враховуються учнями);
- формування значущого психологічного статусу особистості.



Рис. 1. Особистісні чинники, що зумовлюють ефективність здійснення фасилітативної взаємодії

Висновки

Педагог повинен допомагати учням розв'язувати не тільки навчальні, а й особистісно значущі завдання; у цьому плані й має прийти на допомогу фасилітативна взаємодія. Однак, у реаліях педагогічного процесу успішність школяра є основним показником його невдач і досягнень упродовж усього часу перебування в школі. Високий рівень успішності зазвичай асоціюється у батьків із загальним благополуччям учня, а низька успішність сприймається як показник неабияких труднощів, неблагополуччя школяра. Останнє

суттєво спотворює й ускладнює становище учня, адже сукупність психологічних чинників, що впливають на організацію фасилітативної взаємодії, нерідко підміняється одним із них. При цьому такі характеристики школяра, як ділова та колективістська спрямованість, високорозвинені здібності, зовнішність, особистісні властивості, вік, товариськість, готовність допомогти товаришеві, манери поведінки тощо, залишаються не врахованими або не прийнятими до уваги.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури переконливо свідчить про те, що фасилітативна взаємодія дійсно значною мірою полегшує, сприяє, стимулює організацію навчального процесу в сучасній середній школі, активізує особистісний розвиток учнів, що щільно пов'язано з наданням учням більшої свободи і відповідальності, із загальною парадигмою гуманізації міжособистісного спілкування в школі.

Література

- Браже Т. Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции. *Педагогика*. 1995. № 3. С. 69–73.
- Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации. Москва : Изд-во Московского университета, 1990. 183 с.
- Ерецкий М. И. Совершенствование обучения в техникуме. Москва : Высшая школа, 1988. 264 с.
- Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Москва : Педагогика, 1991. 240 с.
- Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. Москва : Знание, 1989. 80 с.
- Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, структура, перспективы. Москва : Знание, 1991. 79 с.
- Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1991. 168 с.
- Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 7–11.
- Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2019. № 26 (1). С. 246–264. URL : <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.

- Малштейн Л. К. Формы активного обучения. Свердловск : СИПИ, 1991. 76 с.
- Мартене Р. Социальная психология и спорт. Москва : Физкультура и спорт, 1979. 176 с.
- Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань : Таткнигоиздат, 1972. 351 с.
- Мескон М. Х. Основы менеджмента. Москва : Дело ЛТД, 1994. 702 с.
- Наин А. Я. Обучение как управляемый процесс. Челябинск : Челябинский государственный институт физической культуры, 1990. 63 с.
- Орлов А. Б. Фасилитатор и группа: от персонального к трансперсональному общению. *Московский психотерапевтический журнал*. 1994. № 2. С. 8–13.
- Роджерс К. Р. Эмпатия. Психология эмоций. Тексты. Москва : МГУ, 1984. С. 234–238.
- Фейгенберг И. М. Проблемные ситуации и развитие активности личности. Москва : Знание, 1981. 48 с.
- Zajonc, R., & Sales, S. (1966). Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 160–168.
- Zajonc, R. (1965). Social facilitation. New York : Science. P. 269–274.

References

- Brazhe, T. G. (1995). Sovremennaiia attestatsiia uchitelei: tseli i tendentsii [Contemporary certification of teachers: goals and trends]. *Pedagogika – Pedagogics*, 3, 69–73 [in Russian].
- Viliunas, V. K. (1990). *Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii [Psychological mechanisms of motivation]*. Moskva : Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
- Yeretskii, M. I. (1988). *Sovershenstvovanie obucheniia v tekhnike [Improving the process of education in college]*. Moskva : Vysshaia shkola [in Russian].
- Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogicheskaia diagnostika [Pedagogical diagnostics]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
- Klarin, M. V. (1989). *Pedagogicheskaia tekhnologiia v uchebno protsesse: analiz zarubezhnogo opyta [Pedagogical technology in the educational process: the analysis of foreign experience]*. Moskva : Znaniie [in Russian].
- Kudriavtsev, V. T. (1991). *Problemnoie obuchenii: istoki, sushchnost, struktura, perspektivy [Problematic education: origin, essence, structure, prospects]*. Moskva : Znaniie [in Russian].

- Levitan, K. M. (1991). *Lichnost pedagoga: stanovlenie i razvitie [The personality of a teacher: formation and development]*. Saratov : Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta [in Russian].
- Lerner, I. Ya. (1996). Razvivaiushcheie obucheniiie s didakticheskikh pozitsii [Teaching from didactic positions]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2, 7–11 [in Russian].
- Maksymenko, S., Tkach, B., Lytvynchuk, L., & Onufriieva, L. (2019). Neiropsykholinhvistychnе doslidzhennia politychnykh hasel iz zovnishnoi reklamy [A neuropsycholinguistic research of political slogans from outdoor advertising]. *Psycholinguistics. Psikholinhvistyka. Psikholingvistika – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 26 (1), 246–264. Retrieved from <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715> [in Ukrainian].
- Malshtein, L. K. (1991). *Formy aktivnogo obucheniiia [Active Training Forms]*. Sverdlovsk : SIPI [in Russian].
- Martene, R. (1979). *Sotsialnaia psikhologiiia i sport [Social Psychology and Sports]*. Moskva : Fizkultura i sport [in Russian].
- Makhmutov, M. I. (1972). *Teoriia i praktika problemnogo obucheniiia [Theory and practice of problem education]*. Kazan : Tatknigoizdat [in Russian].
- Mescon, M. H. (1994). *Osnovy menedzhmenta [Management basics]*. Moskva : Delo LTD [in Russian].
- Nain, A. Ya. (1990). *Obucheniiie kak upravliaiemyi protsess [Learning as a Guided Process]*. Cheliabinsk : Cheliabinskii gosydarstvennyi institut fizicheskoi kultury [in Russian].
- Orlov, A. B. (1994). Fasilitator i gruppa: ot personalnogo k transpersonalnomu obshcheniiu [Facilitator and group: from personal to transpersonal communication]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal – Moscow Psychotherapeutic Journal*, 2, 8–13 [in Russian].
- Rogers, K. R. (1984). *Empatiiia. Psikhologiiia emotsii. Teksty [Empathy. Psychology of emotions. Texts]*, (pp. 234–238). Moskva : MGU [in Russian].
- Feigenberg, I. M. (1981). *Problemyie situatsii i razvitiie aktivnosti lichnosti [Problem situations and the development of the activity of the personality]*. Moskva : Znaniie [in Russian].
- Zajonc, R., & Sales, S. (1966). Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 160–168.
- Zajonc, R. (1965). *Social facilitation*. New York : Science.

Хупавцева Наталія. Вплив особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії

АНОТАЦІЯ

Мета статті – розкрити особистісні чинники фасилітативної взаємодії, що найбільшою мірою ефективно впливають на успішність реалізації діяльності суб'єкта взагалі та пізнавальної діяльності зокрема.

Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні **методи дослідження**: категоріальний, структурно-функціональний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Результати дослідження. Доведено, що певні непорозуміння у сприйнятті завдання або задачі є основним чинником, що впливає на фасилітативну взаємодію. Іншим чинником, який може опосередковано зумовити ефект присутності сторонніх спостерігачів, є стан збудження, у якому перебуває людина на момент виконання певного завдання або задачі. Зазначено, що досить сильний рівень збудження суттєво знижується у присутності сторонніх, а слабкий рівень, навпаки, посилюється. Отже, присутність сторонніх осіб, як правило, полегшує виконання простого завдання і погіршує розв'язання складного, не зрозумілого або не опанованого суб'єктом. Інший чинник, який треба брати до уваги, – це взаємозв'язок між порушенням, викликаним присутністю спостерігачів або учасників спільної діяльності, й виконанням цієї діяльності, що вимагає чіткої координації рухів або неабияких зусиль із боку особистості.

Визначено навички «емотивного викладання», які можна назвати техніками педагогічної фасилітації (базуються на емпатії, повазі, щирості): 1) педагог ігнорує емоційні прояви своїх учнів, викликаючи тим самим їх агресію; висловлювання педагога, як правило, не відповідають почуттям, вони не є щирими, за винятком окремих випадків, коли вони засуджують і звинувачують школярів; 2) педагог реагує не на справжні почуття учня, а на ті, які він сам йому навіює; у власних висловлюваннях він лише інколи буває щирим, але позитивні емоції намагається не виявляти; 3) педагог реагує лише на поверхневі почуття учня, але робить це досить точно і часто; не боїться висловлювати як позитивні, так і негативні почуття, але не підтверджує це вголос, висловлює свої почуття у невербальний спосіб; 4) педагог реагує на приховані, глибинні почуття кожного учня, тим самим допомагаючи школярам усвідомити, чому вони відчувають саме те, що вони відчувають; дає щирі реакції як на вер-

бальному, так і на невербальному рівні, як позитивну, так і негативну оцінку, при цьому негативна оцінка жодним чином не принижує почуття власної гідності учня.

Висновок. Виокремлено такі особистісні чинники, які зумовлюють ефективність здійснення фасилітативної взаємодії: помірний рівень тривожності особистості; неповне (часткове) розуміння сформульованого вчителем завдання або задачі; середній рівень нервового збудження, який сприяє прийняттю фасилітативної взаємодії у процесі виконання діяльності; емотивна презентація контексту завдання або задачі чи емотивне викладання навчального матеріалу в разі здійснення педагогічної фасилітації; компресування сфери авторитетного впливу дорослих; взаєморозуміння учасників фасилітативної взаємодії; взаємне прийняття індивідуальних психологічних властивостей один одного; уміння поставити себе на місце інших, ідентифікуватися з ними; довіра до учасників фасилітативної взаємодії; актуалізація суб'єктності особистості (у цьому випадку неабияку роль відіграють суб'єктивні параметри особистості педагога, які осмислюються й обов'язково враховуються учнями); формування значущого психологічного статусу особистості.

Ключові слова: фасилітативна взаємодія, особистісні чинники, тривожність, розуміння завдання або задачі, нервове збудження, емотивна презентація контексту, індивідуальні психологічні властивості.

Хупавцева Наталья. Влияние личностных факторов на процесс фасилитативного взаимодействия

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – обосновать личностные факторы фасилитативного взаимодействия, которые в наибольшей степени эффективно влияют на успешность реализации деятельности субъекта вообще и познавательной деятельности в частности.

Для решения поставленных в работе задач использованы следующие теоретические **методы исследования:** категориальный, структурно-функциональный анализ, систематизация, моделирование, обобщение.

Результаты исследования. Доказано, что неопределенность в восприятии задачи или задания есть основным фактором, влияющим на фасилитативное взаимодействие. Другим фактором, который может

© Khupavtseva Nataliia

косвенно актуализировать эффект присутствия посторонних наблюдателей, является состояние возбуждения, в котором находится человек на момент выполнения данной задачи или задания. Указано, что достаточно сильный уровень возбуждения существенно снижается в присутствии посторонних людей, а слабый уровень, наоборот, усиливается. Итак, присутствие посторонних, как правило, в большей степени облегчает выполнение простой задачи и ухудшает решение сложной, непонятной либо не освоенной субъектом. Другой фактор, который надо учитывать, – это взаимосвязь между нарушением, вызванным присутствием наблюдателей или участников совместной деятельности, и выполнением этой деятельности, требующей четкой координации движений или значительных усилий со стороны личности.

Определены навыки «эмотивного преподавания», которые можно назвать техниками педагогической фасилитации (базируются на эмпатии, уважении, искренности): 1) педагог игнорирует эмоциональные проявления своих учеников, вызывая тем самым их агрессию; высказывания педагога, как правило, не являются истинными, за исключением отдельных случаев, когда они осуждают или обвиняют школьников; 2) педагог реагирует не на настоящие чувства ученика, а на те, которые он сам ему внушает; в собственных высказываниях он только иногда бывает искренним, но положительные эмоции старается не проявлять; 3) педагог реагирует только на поверхностные чувства ученика, но делает это достаточно точно и часто; не боится высказывать как положительные, так и отрицательные чувства, но не подтверждает это вслух, а выражает свои чувства невербально; 4) педагог реагирует на скрытые, глубинные чувства каждого ученика, помогая школьникам тем самым понять, почему они чувствуют то, что именно они чувствуют; дает истинную реакцию как на вербальном, так и на невербальном уровне, как положительную, так и отрицательную оценку, при этом отрицательная оценка никоим образом не унижает чувство собственного достоинства ученика.

Вывод. Выделены следующие личностные факторы, которые обуславливают эффективность осуществления фасилитативного взаимодействия: умеренный уровень тревожности личности; неполное (частичное) понимание сформулированной учителем задачи или задания; средний уровень нервного возбуждения, который способствует принятию фасилитативного взаимодействия в процессе выполнения

деятельности; эмотивная презентация контекста задачи или задания или эмотивное преподавание учебного материала при актуализации педагогической фасилитации; компрессирование сферы авторитетного влияния взрослых; взаимопонимание участников фасилитативного взаимодействия; взаимное принятие индивидуальных психологических свойств друг друга; умение поставить себя на место других, идентифицироваться с ними, доверие к участникам фасилитативного взаимодействия; актуализация субъектности личности (в данном случае большую роль играют субъективные параметры личности педагога, которые осмысливаются и обязательно учитываются учениками); формирование существенного психологического статуса личности.

Ключевые слова: *фасилитативное взаимодействие, личностные факторы, тревожность, понимание задачи или задания, нервное возбуждение, эмотивная презентация контекста, индивидуальные психологические свойства.*

Original manuscript received April 15, 2020

Revised manuscript accepted May 26, 2020

Peculiarities of the Socio-Demographic «Portrait» of the People Searching for a Marriage Partner Online

Особливості соціодемографічного «портрета» осіб, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі

Vitaliia Shebanova

Dr. in Psychology, Professor, Professor of the Department of
Practical Psychology, Kherson State University, Kherson (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1658-4691>

Researcher ID: D-2740-2019

E-mail: vitaliashebanova@gmail.com

Віталія Шебанова

Доктор психологічних наук, професор, професор кафедри
практичної психології, Херсонський державний університет,
м. Херсон (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is to find out the peculiarities of the socio-demographic «portrait» of the people who are searching for a marriage partner online.

Research methods and techniques are the methodological tools of the research which included the analysis and generalization of works devoted to the study of the virtual discourse of the people searching for a marriage partner online; content analysis of personal data in the context of identifying the peculiarities of language self-presentation of the users searching for a marriage partner online. Data collection for the empirical study was carried out on the site Love.ua.

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Shebanova Vitaliia



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Shebanova Vitaliia

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.386-406>

The sample of the research consisted of 120 Internet pages on the dating site (50 female and 70 male profiles). All obtained empirical data were analyzed separately for the sample of men and the sample of women. The significance of the difference was calculated using Fisher's φ -test.

The results of the research made it possible to determine the peculiarities of the socio-demographic «portrait» of the people who are searching for a marriage partner online.

Conclusions. The identified gender characteristics in the answers to the questionnaires of a dating site reflect the real socio-demographic trends in Ukrainian society.

It was found that for most men, the situation of online dating is a continuation of a real life situation, expanding its capabilities. Women mostly turn to a dating site as an alternative (compensation) to a real life situation. Adolescents and young people use the site as a «training» platform, learning to flirt and trying different tactics of behavior towards people of the opposite sex.

It is investigated that when creating the self-presentation on a dating site, the author is limited by the framework of the template (questionnaire) that regulates communicative behavior, but he is given relative autonomy to create his own image. The users of a site usually avoid answering questions related to their social status, education and financial status. However, in the case of a serious attitude to acquaintance, this information is necessary, because it relates to the similarity of a social base of future partners.

Key words: Internet communication, linguistic self-presentation of a personality, analysis of personal data, online dating, partner search.

Вступ

Наприкінці ХХ ст. завдяки розвитку технологій з'явився новий спосіб комунікації – спілкування з віртуальним співрозмовником за допомогою електронних засобів. Інтернет надав змогу людині значно розширити межі спілкування, залучив особистість до процесу комунікації навіть тоді, коли у реальному житті у неї існують певні бар'єри для цього. У наш час для того, щоб познайомитися, знайти друга, чоловіка / дружину чи коханця, достатньо звернутися з відповідним запитом в інтернет-мережу, де існує значна кількість сервісів знайомств. Частина користувачів цих сервісів

має серйозні наміри та дійсно бажає знайти собі партнера для тривалих стосунків.

Основна особливість віртуального спілкування – це можливість повного управління враженням про себе. Саме тому науковці підкреслюють першорядну важливість самопрезентації, самоподачі в інтернет-просторі (Чернобровкіна, 2018; Шебанова & Яблонська, 2019; Lea & Spears, 2017; Suler, 2018; Vasalou & Joinson, 2019). З іншого боку, постає проблема правильного сприйняття партнера по спілкуванню, який постає перед людиною винятково віртуально – через посередництво текстових повідомлень і графічних образів (Бугайова, 2008; Митина & Войскунский, 2015, Шебанова & Тавровецька, 2018). Недостатність інформації про реальні якості співрозмовника, наділення його бажаними уявними властивостями й достоїнствами, відсутність візуальної складової у спілкуванні роблять партнера привабливішим, дозволяють вибудовувати ідеальний образ, який, завдяки відповідності всім критеріям іншого учасника, здатний викликати широкий спектр почуттів – від зацікавленості до закоханості та глибоких емоцій. Усе це зумовлює актуальність вивчення психологічних аспектів онлайн-пошуку шлюбного партнера.

Мета статті – з'ясувати особливості соціодемографічного «портрета» осіб, які шукають партнера в інтернет-мережі.

Завдання статті

1. Описати організацію збору даних в онлайн-середовищі.
2. На основі аналізу анкетних даних користувачів про себе та свої очікування від потенційного партнера визначити особливості самопрезентації осіб, які шукають партнера в інтернет-мережі.

Методи та методики дослідження

Методичний інструментарій дослідження передбачав аналіз та узагальнення праць, присвячених вивченню вірту-

ального дискурсу; контент-аналіз анкетних даних у контексті виявлення особливостей мовної самопрезентації користувачів, які шукають партнера в інтернет-мережі.

Збір даних для емпіричного дослідження проведено на сайті Love.ua. Це український сервіс нових знайомств і ефективного спілкування з елементами розваг. Аудиторія сайту складається з українців і українок віком 18–45 років. Цей ресурс був обраний як поле дослідження з таких причин:

1) він відображається на перших позиціях при пошуковому запиті, отже, привертає до себе увагу найбільшої кількості зацікавлених користувачів;

2) сайт позиціонує себе як ресурс «знайомств для шлюбу та серйозних стосунків в Україні», що відповідає предмету нашого дослідження (зауважимо, що метою користування сайтом у частини користувачів є відкрите надання сексуальних послуг, проте такі анкети нами не аналізувалися);

3) сторінки користувачів містять відкриту статистику онлайн-спілкування (товариськість, популярність, відкритість), а також статистику переглядів профілю, котра свідчить про ефективність самоподачі.

Етичний аспект доступу до особистої інформації користувачів ми врахували, оскільки всі дані анкет і фотографії розміщено у відкритому доступі. Для взаємодії та спілкування на сайті потрібно зареєструватися, але перегляд анкет доступний будь-якому користувачеві в мережі Інтернет.

Відбір сторінок для участі у дослідженні здійснено за допомогою фільтра. У першу чергу, були відібрані особи віком від 25 до 40 років (для нас цікаві дорослі люди зі сформованою особистістю та достатнім життєвим досвідом у сфері інтимних стосунків). Другий фільтр стосувався мети розміщення анкети на сайті. Із запропонованих варіантів ми обрали такі:

- шлюб, створення родини;
- кохання, романтичні стосунки;

– народження та виховання дітей.

Серед масиву відібраних анкет за вищезначеними критеріями нами проаналізовано кожен третю (щоб уникнути впливу особистих переваг і симпатій дослідника). Завдяки цьому було сформовано вибірку, що налічувала 120 інтернет-сторінок на сайті знайомств (50 жіночих і 70 чоловічих профілів). Усі отримані емпіричні дані було проаналізовано окремо для вибірок чоловіків і жінок. Значущість різниці у вибірках різної статі перевірено за допомогою ϕ -критерію Фішера.

Результати та дискусії

Для створення власного привабливого образу користувач використовує готовий шаблон, представлений адміністрацією сайту знайомств, як єдиний спосіб реєстрації на сайті. Шаблон виконано у формі анкети із закритими відповідями, що відображаються на сторінці самопрезентації. Прагматична спрямованість сайту зумовлює зміст запитань анкети. Саме ці пункти, за задумом авторів, повинні найповніше розкрити особистість потенційного партнера по спілкуванню і стосунках за мінімальної витрати ресурсів. Користувач вільний обирати: відповідати або не відповідати на конкретні запитання, відображати правдиву інформацію чи будувати більш презентабельний образ, що допоможе досягти поставленої мети. Користувачеві достатньо обраного імені (паспортні дані вказувати не потрібно), на сторінці не повідомляється адреса електронної пошти, що передбачає спілкування винятково за допомогою сайту зі збереженням анонімності людини.

Отже, при створенні самопрезентації на сайті знайомств автор обмежений шаблоном, що регламентує його комунікативну поведінку, однак користувачеві надано відносну автономію творення власного образу.

Опишемо статистику відповідей на запитання реєстраційної анкети. Це дасть нам змогу змалювати актуальний

на даний час соціодемографічний «портрет» користувачів сайту знайомств.

1. Вік людини та вік бажаного партнера. Організовуючи вибіркове дослідження, ми обмежили вік комунікантів інтервалом 25–40 років, на який припадає не тільки найпродуктивніший репродуктивний період життя, але й досягнення особистісної зрілості та стабілізація професійної кар'єри. Саме у цей період пошук шлюбного партнера втрачає характер експериментування і становлення сексуальної ідентичності. Людина має достатній життєвий досвід (у тому числі й у стосунках із протилежною статтю) і більш-менш реалістичні уявлення як про себе, так і про бажаного супутника життя. У межах означеного життєвого періоду вік користувачів сайту знайомств представлено таким чином:

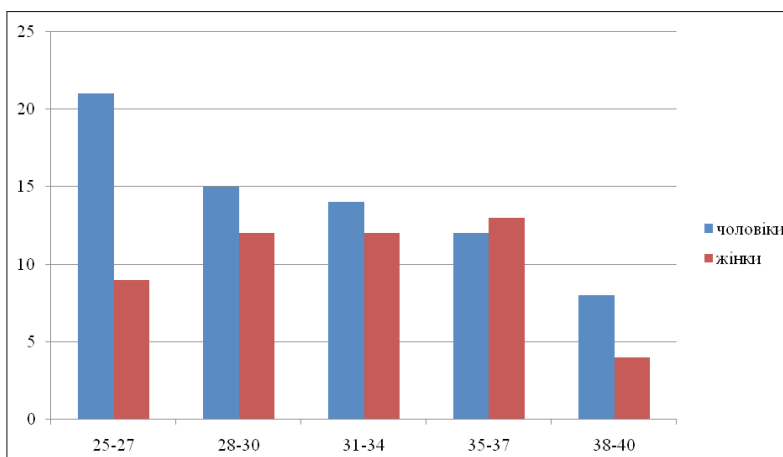


Рис. 1. Вік користувачів сайту знайомств (у межах періоду 25–40 років)

Із рис. 1 бачимо, що найактивніший сегмент користувачів сайту складають чоловіки у віці до 28 років. Відзначимо, що з віком їх активність пошуку партнера поступово спадає. Імовірно, це пояснюється тим, що на вік 25–27 років при-

падає найактивніший пошук пари для стабільних стосунків. Відомо, що однією з особливостей сучасного демографічного розвитку європейських країн є те, що вік чоловіків і жінок при укладенні шлюбу поступово збільшується. Так, за даними Державної служби статистики України найбільша кількість чоловіків, які уклали шлюб у 1990 р., була у віковій групі 20–24 роки, у 2017 р. – 25–29 років. Відповідно, найбільша кількість жінок припадала у 1990 р. до 20 років, у 2000 р. – на 20–24 роки. Відзначимо, що такі тенденції і до сьогодні залишилися без змін (Державна служба статистики України, 2018). Зауважимо, що шлюб передують достатньо тривалий період дошлюбних відносин, оптимальна тривалість якого складає від 1 до 3 років (Шнейдер, 2018). Отже, для більшості молодих чоловіків ситуація знайомства в Інтернеті фактично є продовженням реальної життєвої ситуації, розширенням її можливостей.

Серед жінок найбільша активність на сайті представлена у віковій групі 28–37 років. Ми пов'язуємо це із ситуацією, коли перший шлюб розірвано (більшість шлюбів в Україні реєструється у віці 20–24 років) або перші тривалі стосунки принесли розчарування. На нашу думку, саме у такому випадку жінка звертається до сайту знайомств як альтернативи (компенсації) реальної життєвої ситуації.

Зауважимо, що при обробці анкетних даних користувачів сайту знайомств ми виявили випадки недостовірної інформації про вік. Найчастіше це стосується молодих хлопців, які вказують нереальні завищені показники (порівняно з фотографією). Це означає, що підлітки та юнаки використовують сайт знайомств як «тренувальний майданчик», навчаючись залицянню і випробовуючи різні тактики поведінки щодо жінок. Такий спосіб знайомства дозволяє уникнути публічного приниження та соціального осуду, відповідно, є безпечнішим для самооцінки і самоприйняття.

На рис. 2, 3 представлено графічне порівняння власного віку комунікантів і бажаного віку партнера. При цьому

зазначимо, що ми виключили з розгляду анкети, у яких не вказаний вік бажаного партнера, а також анкети, у яких залишено стандартне формулювання віку «за умовчанням» (18–30 років).

Загалом, очікування чоловіків і жінок відповідають один одному.

Жінки здебільшого шукають партнера, приблизно однакового за власним віком або старшого за віком. Як бачимо з рис. 2, нижня межа віку бажаного партнера переважно співпадає з віком самих жінок. Однак можна побачити цікаву тенденцію, що з віком у жінок діапазон вікової привабливості партнера розширюється.

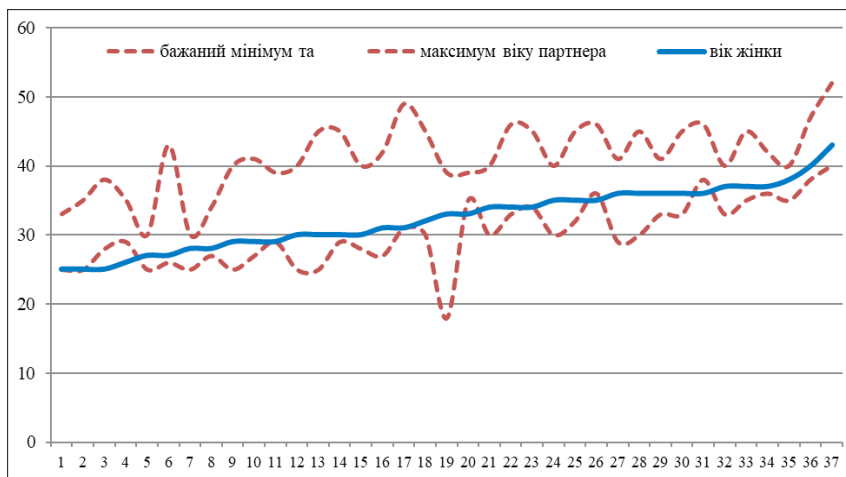


Рис. 2. Вік бажаного партнера в уявленнях жінок

Чоловіки загалом указують значно ширший віковий діапазон стосовно бажаного партнера, ніж жінки. Зокрема, 47% користувачів узагалі не вказують цієї інформації або залишають стандартне формулювання «18–30». З іншого боку, серед тих, хто вказав вік бажаної партнерки, переважають поціновувачі молодших жінок (рис. 3). Окрім того,

як бачимо з рис. 3, у чоловіків зі збільшенням віку ця тенденція стає все виразнішою.

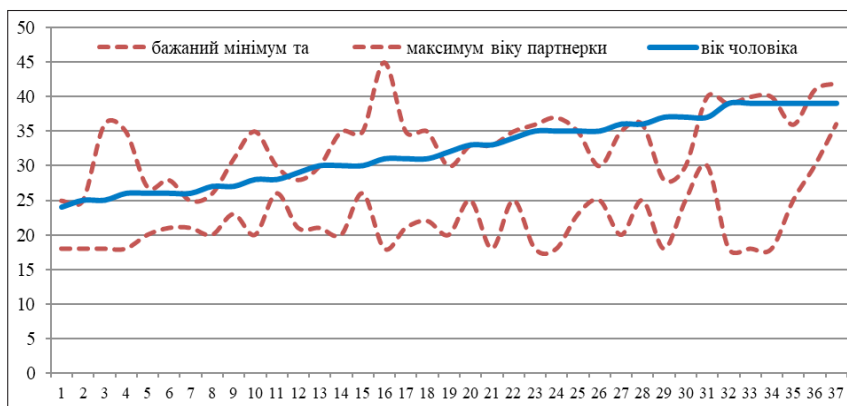


Рис. 3. Вік бажаної партнерки в уявленнях чоловіків

Ми пов'язуємо описану ситуацію перш за все з традиційним розподілом жіночих і чоловічих ролей у подружжі: чоловік у стосунках є головним, домінантним (що передбачає більший життєвий досвід і компетенцію, а, відповідно, й вік), а жінка – підлеглою, залежною та поступливою. І хоча патріархальні інститути шлюбу вже давно неактуальні, проте їх традиції залишилися у вигляді вікових очікувань щодо шлюбного партнера.

2. Місто, у якому проживає людина. Розглянемо географію користувачів сайту знайомств. Безумовна перевага належить Києву – 34% чоловіків і 44% жінок зазначають його як місто проживання. Отже, темп і спосіб життя столиці сприяють залученню саме до онлайн-комунікації та знайомства. Значущо менше представлені великі міста-мільйонники – Харків, Одеса та Львів. 14,3% чоловіків і 10% жінок представляють малі міста й села. Наведена статистика не означає, що мешканцям невеликих населених пунктів важко знайти партнера саме у своєму місті (саме в цьому

випадку віртуальне знайомство найшвидше та найпростіше перевести в реальне спілкування). Поле пошуку на сайті надзвичайно широке – наприклад, відносно міста Херсона сервіс пропонує 485 анкет чоловіків і жінок.

Узагалі, за допомогою інтернет-мережі люди отримали можливість суттєво розширити географію пошуку партнера. Згадаємо, яку шалену затребуваність мали шлюби з іноземцями наприкінці 1990-х рр.

3. Сексуальна орієнтація. Цей пункт був включений до розгляду тому, що ми звернули увагу на досить значну кількість анкет, у яких у рубриці «шукаю» була вказана відповідь «хлопця або дівчину». Таких виявилось 22% серед жінок і 20% серед чоловіків. При детальнішому розгляді анкет ми помітили, що здебільшого у цих випадках метою спілкування серед інших указані дружні відносини, а також має місце досить поверхове інформаційне наповнення профілю (єдина фотографія, повна відсутність анкетних даних тощо). У випадку ретельнішої самопрезентації подібні анкети мали вказівку на гетеросексуальну орієнтацію респондентів. Отже, зазначений відсоток не можна вважати таким, що реально відображає розповсюдженість одностатевих зв'язків. Безумовно, це питання потребує уточнення та перевірки і є цікавою перспективою подальших досліджень.

4. Житлові умови, стосовно яких нас найбільше цікавив факт спільного проживання з батьками. Проблема встановлення близьких стосунків часто пов'язана з тим, що молода людина до періоду шлюбного віку не достатньою мірою звільнена від ролі «дитини» в батьківській родині. Тривалий період виховання дитини дозволяє краще і повніше підготувати її до життя, але одночасно фіксує, а то й просто стагнує дитячо-батьківські відносини. Ми поділяємо позицію Л. Б. Шнейдер, яка відзначає, що батьки можуть підготувати дитину до самостійного свідомого шлюбного вибору, а можуть і заплутати в сімейних зв'язках навіки (Шнейдер, 2018).

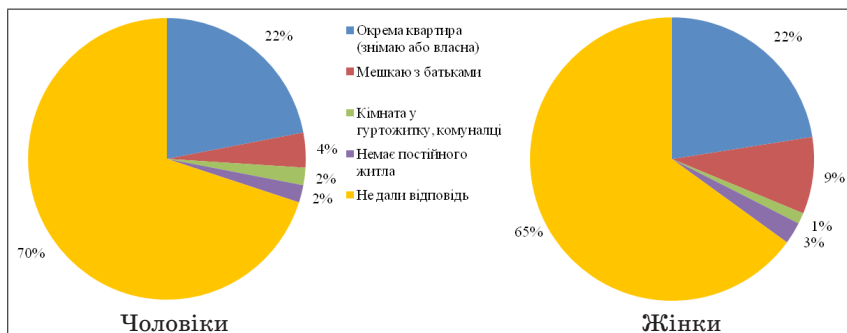


Рис. 4. Відповіді на анкету сайту знайомств щодо житлових умов

Як бачимо з рис. 4, користувачі сайту знайомств при пошуку партнера у більшості випадків приховують інформацію щодо власних житлових умов. Серед тих, хто надав ці відомості, однакова кількість чоловіків і жінок (по 22%) мають окреме житло, 9% чоловіків і 4% жінок мешкають разом із батьківською родиною.

5. Робота, освіта й дохід. Так само, як і в попередньому випадку, користувачі сайтів знайомств часто пропускають відповідь на запитання про власні статки. Серед тих, хто відповів на це запитання, переважають чоловіки та жінки зі стабільним середнім доходом (34% і 32% відповідно). Жінки порівняно частіше за чоловіків указують невеликий прибуток (18% жінок, порівняно з 3% чоловіків). Чоловіки частіше за жінок презентують себе як заможних (10% і 4% відповідно). Звичайно, критерії великого або невеликого заробітку багато в чому є суб'єктивними.

Як показав аналіз анкет, користувачі сайту знайомств зазвичай уникають відповідей на запитання, пов'язані з їх соціальним статусом і матеріальним становищем. Ми вважаємо, що у випадку серйозного ставлення до знайомства і пошуку відповідного для себе партнера, ця інформація є

необхідною. Адже вона стосується схожості соціального ба-
зису потенційних партнерів.

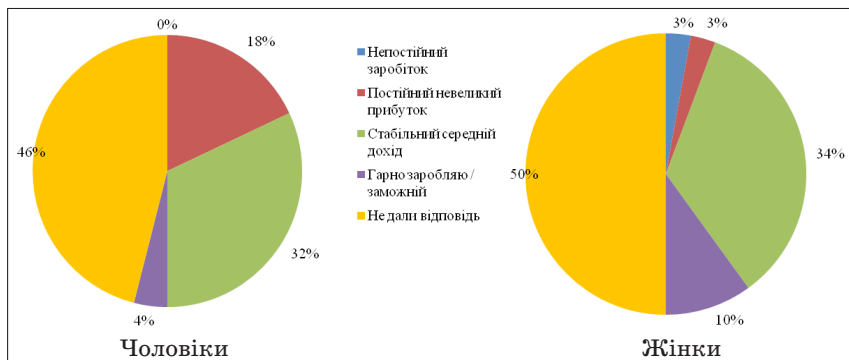


Рис. 5. Відповіді на запитання анкети сайту знайомств щодо рівня заробітку

Те ж саме стосується і рівня освіти комунікантів. Ця інформація також розкривається чоловіками з невеликою готовністю (рис. 6).

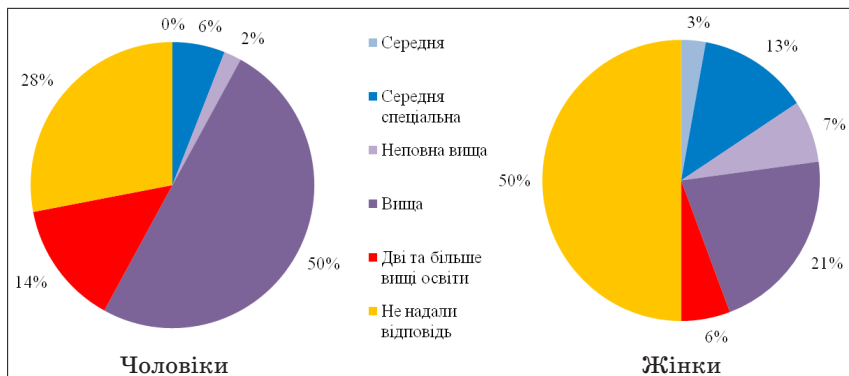


Рис. 6. Відповіді на запитання анкети щодо рівня освіти

Як бачимо, жінки на сайті знайомств значно рідше приховують (або вважають неважливою) інформацію щодо

власної освіти, водночас мають набагато вищий рівень освіти, ніж чоловіки. Загалом 64% користувачів-жінок мають вищу освіту або отримали її декілька разів. Серед чоловіків відповідна група складає 27% ($\phi^*_{\text{емп}} = 4,10$, різниця достовірна за $p \leq 0,000$).

6. Наявність дітей і ставлення до цього є важливим орієнтиром стосовно сімейного статусу партнера і можливості майбутніх сімейних відносин. Половина чоловіків не відповідають на запитання про наявність дітей, серед жінок таких 30%. Приблизно однакова кількість представників обох статей не мають дітей (30% чоловіків і 28% жінок) або вказують, що не мають, але б хотіли мати дитину (13% і 14% відповідно). 24% жінок, зареєстрованих на сайті знайомств, мають дітей і мешкають разом із ними, що є типовою ситуацією при розлученні подружжя. Для матерів-одиначок, зайнятих роботою та вихованням дітей, сайт знайомств часто є найдоступнішою можливістю знову розпочати стосунки з чоловіком.

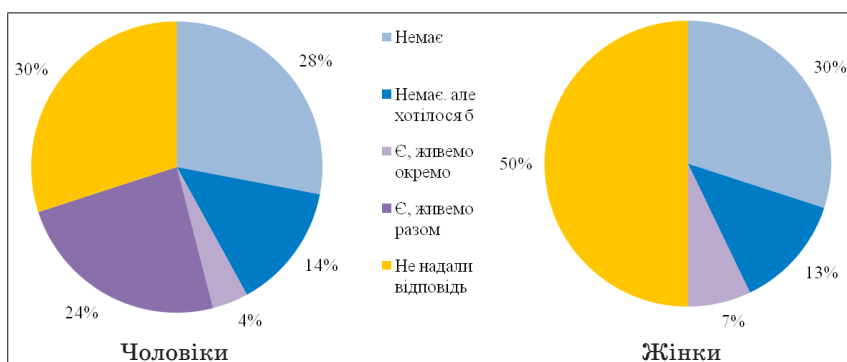


Рис. 7. Відповіді на запитання анкети щодо наявності дітей

7. Одне з головних і обов'язкових запитань анкети реєстрації на сайті стосується **мети знайомства**. Нагадаємо, що при відборі складу вибірки ми обрали анкети, у яких

зазначено такі цілі знайомства: шлюб, створення родини, кохання, романтичні стосунки, народження та виховання дітей. Проте користувачі зазвичай указують декілька цілей, статистику яких відображено на рис. 8.

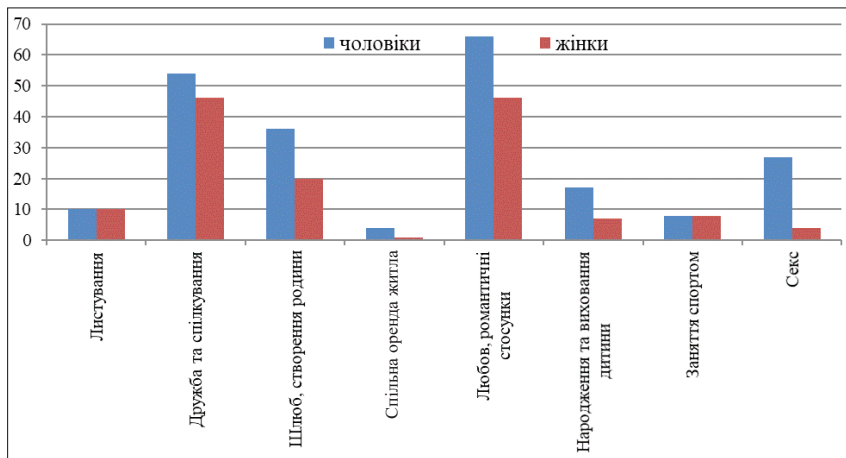


Рис. 8. Мета реєстрації анкети на сайті знайомств

Зазвичай, користувачі незалежно від статі вказують у цьому пункті два варіанти відповіді – дружнє спілкування та романтичні стосунки. Цю комбінацію можна вважати стандартною. Тому будь-які відхилення від неї є інформативними. Якщо користувач указує шлюб і народження дитини як мету знайомства, це дійсно означає, що він готовий до серйозних стосунків.

Із табл. 1 ми бачимо приблизно однаковий розподіл відповідей у представників чоловічої та жіночої статі, проте спостерігається певна різниця, значущість якої перевірено за допомогою ϕ -критерію Фішера. Чоловіки набагато більше зацікавлені у сексі й відверто заявляють про це (міжгрупова різниця достовірна за $p \leq 0,000$). Жінки достовірно частіше, ніж чоловіки, шукають у партнері дружніх стосунків і спілкування ($p \leq 0,01$).

Таблиця 1

Мета спілкування на сайті знайомств у чоловіків і жінок

	Чоловіки (70 осіб)	Жінки (50 осіб)	ф*емп	Рівень достовір- ності
Листування	14,3%	20%	0,82	–
Дружба та спілкування	77,1%	92%	2,29	$p \leq 0,011$
Шлюб, створення родини	51,4%	40%	1,24	–
Спільна оренда житла	5,7%	2%	1,07	–
Любов, романтичні стосунки	94,3%	92%	0,49	–
Народження та виховання дитини	24,3%	14%	1,42	–
Заняття спортом	11,4%	16%	0,72	–
Секс	38,6%	8%	4,14	$p \leq 0,000$

Порівняння результатів нашого дослідження з іншими підтверджує факт, що більшість користувачів сайтів знайомств – це вільні чоловіки і жінки, без вищої освіти, із середнім доходом (Ухова, 2014; Чернобровкіна, 2018).

Висновки

Виявлені статеві особливості у відповідях на запитання анкети сайту знайомств відображають реальні соціально-демографічні тенденції в українському суспільстві.

Для більшості чоловіків ситуація знайомства в Інтернеті є продовженням реальної життєвої ситуації, розширенням її можливостей. Жінки здебільшого звертаються до сайту знайомств як до альтернативи (компенсації) реальної життєвої ситуації. Підлітки та юнаки використовують сайт як «тренувальний майданчик», навчаючись залицянню та випробовуючи різні тактики поведінки відносно осіб протилежної статі.

При створенні самопрезентації на сайті знайомств автор обмежений рамками шаблону (анкети), що регламентує ко-

© Shebanova Vitaliia

мунікативну поведінку, однак йому надано відносну автономію творення власного образу. Користувачі сайту зазвичай уникають відповідей на запитання, пов'язані з їх соціальним статусом, освітою і матеріальним становищем. Проте у випадку серйозного ставлення до знайомства ця інформація є необхідною, адже вона стосується схожості соціального багнису майбутніх партнерів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. У наших наступних публікаціях ми зупинимося на аналізі текстової та графічної самопрезентації чоловіків і жінок для пошуку партнера.

Окрім того, вважаємо, що необхідно детально вивчити гендерні стереотипи, уявлення, установки, домінуючі в Інтернеті, з'ясувати їх вплив і взаємозв'язок з аналогами в реальному світі, а також виявити причини і прогнозування наслідків трансформацій, що відбуваються у цій галузі. Проте соціально-психологічні дослідження у цій сфері не встигають за стрімким розвитком інформаційного середовища. Процеси, що відбуваються в Інтернеті та під впливом Інтернету, вивчаються із запізненням на 3–5 років, але в ідеалі повинні випереджати і прогнозувати розвиток соціальних процесів.

Література

- Бугайова Н. М. Віртуальні романтичні стосунки в інтернеті, кіберсексуальна залежність. URL : <http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/3.htm>.
- Державна служба статистики України. Статистика шлюбного віку жінок та чоловіків по Україні в період з 1990–2018 роки URL : https://dostup.pravda.com.ua/request/statistika_shliubiv_ta_rozluchie.
- Мацюк В. В. Психологічні механізми формування у молоді образу майбутнього шлюбного партнера: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2019. 21 с.
- Митина О. В., Войскунский А. Е. Интернет в гендерном измерении. *Введение в гендерные исследования* / под общ. ред. И. В. Костиковой. Москва : Аспект-Пресс, 2015. С. 204–216.

- Ухова Л. В. Социокультурный «портрет» потребителя брачной рекламы. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-portret-potrebitelya-brachnoy-reklamy>.
- Чернобровкина И. Г. Гендерные аспекты в анализе интернет-коммуникаций. *Интегративный поход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции*. Москва : СВИВТ, 2018. С. 155–162.
- Шебанова В., Тавровецька Н. Застосування інструментарію візуально-нарративного підходу у психологічній допомозі особистості. *Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 381–402. URL : <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-381-402>.
- Шебанова В., Яблонська Т., Нікнейм як засіб мовної самопрезентації в Інтернеті осіб з порушеннями харчової поведінки. *Психолінгвістика*. 2019. Вип. 25 (1). С. 409–430. URL : <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-409-430>.
- Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2018. 512 с.
- Lea, M., & Spears, R. (2017). Paralanguage and social perception in computer-mediated communication. *Journal of Organizational Computing*, 4, 321–341.
- Suler, J. (2018). The Basic Psychological Features of Cyberspace Elements of a Cyberpsychology Model. *The Psychology of Cyberspace*, 8. URL : <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>.
- Vasalou, A., & Joinson, A. (2019). Me, myself and I: The role of interactional context on self-presentation through avatars. *Computers in Human Behavior*, 25, 510–520.

References

- Buhaiova, N. M. (2008). *Virtualni romantychni stosunky v interneti, kiberseksualna zalezhnist [Virtual romantic relationships on the Internet, cybersexual addiction]*. Retrieved from <http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/3.htm> [in Ukrainian].
- Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy (2018). *Statystyka shliubnoho viku zhinok ta cholovikiv po Ukraini v period z 1990–2018 roky [Statistics of marriage age of women and men in Ukraine in the period from 1990–2018]*. Retrieved from https://dostup.pravda.com.ua/request/statistika_shliubiv_ta_rozluchie [in Ukrainian].
- Matsiuk, V. V. (2019). Psykholohichni mekhanizmy formuvannia u molodi obrazu maibutnioho shliubnoho partnera [Psychological mechanisms

- of formation in youth of the image of the future marriage partner]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Mitina, O. V., & Voiskunskii, A. E. (2015). Internet v gendernom izmerenii [Internet in the gender dimension]. I. V. Kostikova (Ed.). *Vvedeniie v gendernyie issledovaniia – Introduction to gender studies*, (pp. 204–216). Moskva : Aspekt-Press [in Russian].
- Ukhova, L. V. (2014). Sotsiokulturnyi «portret» potrebitelia brachnoi reklamy [Sociocultural «portrait» of the consumer of marriage advertising]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-portret-potrebitelya-brachnoy-reklamy> [in Russian].
- Chernobrovkina, I. G. (2018). Gendernyie aspekty v analize internet-kommunikatsii [Gender aspects in the analysis of Internet communications]. *Integrativnyi podkhod k psikhologii cheloveka i sotsialnomu vzaimodeistviuu liudei – Integrative approach to human psychology and social interaction of people: Proceedings of the X All-Russian Scientific and Practical Conference*, (pp. 155–162). Moskva : SVIVT [in Russian].
- Shebanova, V., & Tavrovetska, N. (2018). Zastosuvannia instrumentariiu vizualno-naratyvnogo pidkhodu u psykholohichnii dopomozhi osobystosti [Application of the Instrumentarium of a Visual-Narrative Approach in Psychological Assistance to Personality]. *Psycholinguistics. Psykholingvistyka. Psikholingvistika – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 24 (1), 381–402. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-381-402> [in Ukrainian].
- Shebanova, V., & Yablonska, T. (2019). Nikneim yak zasib movnoi samoprezentatsii v Interneti osib z porushenniamy kharchovoi povedinky [Nickname as a means of linguistic self-presentation in the internet of people with eating disorders]. *Psycholinguistics. Psykholingvistyka. Psikholingvistika – Psycholinguistics. Psycholinguistics. Psycholinguistics*, 25 (1), 409–430. Retrieved from <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-409-430> [in Ukrainian].
- Shneider, L. B. (2018). *Psikhologiya semeinykh otnoshenii [Psychology of family relations]*. Moskva : EKSMO-Press [in Russian].
- Lea, M., & Spears, R. (2017). Paralanguage and social perception in computer-mediated communication. *Journal of Organization Computing*, 4, 321–341.
- Suler, J. (2018). The Basic Psychological Features of Cyberspace Elements of a Cyberpsychology Model. *The Psychology of Cyberspace*. Retrieved from <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>.

Vasalou, A., & Joinson, A. (2019). Me, myself and I: The role of interactional context on self-presentation through avatars. *Computers in Human Behavior*, 25, 510–520.

Шебанова Віталія. Особливості соціодемографічного «портрета» осіб, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі

АНОТАЦІЯ

Мета статті – з'ясувати особливості соціодемографічного «портрета» осіб, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі.

Методи дослідження. Методичний інструментарій дослідження передбачав аналіз та узагальнення праць, присвячених вивченню віртуального дискурсу осіб, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі; контент-аналіз анкетних даних у контексті виявлення особливостей мовної самопрезентації користувачів, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі. Збір даних для емпіричного дослідження здійснено на сайті Love.ua.

Вибірка дослідження налічувала 120 інтернет-сторінок на сайті знайомств (50 жіночих і 70 чоловічих профілів). Усі отримані емпіричні дані було проаналізовано окремо для вибірок чоловіків і жінок. Значущість різниці обраховано за допомогою F -критерію Фішера.

Результати дослідження дали змогу визначити особливості соціодемографічного «портрета» осіб, які шукають шлюбного партнера в інтернет-мережі.

Висновок. Виявлені статеві особливості у відповідях на запитання анкети сайту знайомств відображають реальні соціально-демографічні тенденції в українському суспільстві.

З'ясовано, що для більшості чоловіків ситуація знайомства в Інтернеті є продовженням реальної життєвої ситуації, розширенням її можливостей. Жінки здебільшого звертаються до сайту знайомств як до альтернативи (компенсації) реальної життєвої ситуації. Підлітки та юнаки використовують сайт як «тренувальний майданчик», навчаючись залицянню та випробовуючи різні тактики поведінки відносно осіб протилежної статі.

Досліджено, що при створенні самопрезентації на сайті знайомств автор обмежений рамками шаблону (анкети), що регламентує комунікативну поведінку, однак йому надано відносну автономію творення

власного образу. Користувачі сайту зазвичай уникають відповідей на запитання, пов'язані з їх соціальним статусом, освітою і матеріальним становищем. Проте у випадку серйозного ставлення до знайомства ця інформація є необхідною, адже вона стосується схожості соціального базису майбутніх партнерів.

Ключові слова: інтернет-комунікація, мовна самопрезентація особистості, аналіз анкетних даних, знайомства в Інтернеті, пошук партнера.

Шебанова Віталія. Особенности социодемографического «портрета» лиц, ищущих брачного партнера в интернет-сети

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – выяснить особенности социодемографического «портрета» лиц, ищущих брачного партнера в интернет-сети.

Методы исследования. Методический инструментарий исследования предусматривал анализ и обобщение работ, посвященных изучению виртуального дискурса лиц, ищущих брачного партнера в сети Интернет; контент-анализ личных данных в контексте выявления особенностей языковой самопрезентации пользователей, которые ищут брачного партнера в интернет-сети. Сбор данных для эмпирического исследования осуществлено на сайте Love.ua. Выборка исследования насчитывала 120 интернет-страниц на сайте знакомств (50 женских и 70 мужских профилей). Все полученные эмпирические данные были проанализированы отдельно для выборок мужчин и женщин. Статистическая значимость установлена с помощью ф-критерия Фишера.

Результаты исследования позволили определить особенности социодемографического «портрета» лиц, ищущих брачного партнера в интернет-сети.

Вывод. Выявленные половые отличия в ответах на вопросы анкеты сайта знакомств отображают реальные социально-демографические тенденции в украинском обществе.

Установлено, что для большинства мужчин ситуация знакомства в Интернете является продолжением реальной жизненной ситуации, расширением ее возможностей. Женщины в основном обращаются к сайту знакомств как к альтернативе (компенсации) реальной жизненной ситуации. Подростки и юноши используют сайт как «тренировочную пло-

щадку», учатся ухаживать и проявлять различные тактики поведения в отношении лиц противоположного пола.

Доказано, что при создании самопрезентации на сайте знакомств автор ограничен рамками шаблона (анкеты), регламентирующего коммуникативное поведение, однако ему предоставлена относительная автономия создания собственного образа. Пользователи сайта обычно избегают ответов на вопросы, связанные с их социальным статусом, образованием и материальным положением. Однако в случае серьезного отношения к знакомству эта информация необходима, ведь она касается сходства социального базиса будущих партнеров.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, языковая самопрезентация личности, анализ анкетных данных, знакомства в Интернете, поиск партнера.

Original manuscript received April 30, 2020
Revised manuscript accepted June 02, 2020

The Psychological Resources of «Self-Attainment» of Personality in Transcendent Situations of Being

Психологічні ресурси самовіднайдення особистості у граничних ситуаціях буття

Olena Shtepa

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv (Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5396-3279>

Researcher ID: S-9557-2018

E-mail: Olena.Shtepa@lnu.edu.ua

Олена Штепа

Кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів (Україна)

ABSTRACT

The aim of the article is defined to be the empirical description of the psychological resources of the personality in the transcendent situations of being.

Methods. The psychological survey was used alongside with a personality resourceful questionnaire, a psychological resource questionnaire, a test questionnaire for diagnosing indicators of existential resources, a questionnaire for virtues and character strengths, a questionnaire for coping with a crisis, a psychological well-being questionnaire, a coherence scale, methods for determining tolerance to uncertainty, and estimation methods and predicting the development of situations of interpersonal interaction. The methods of mathematical statistical analysis such as one-way analysis of variance, multivariate analysis, cluster analysis, classification analysis, and correlation

Address for correspondence, e-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

Copyright: © Shtepa Olena



The article is licensed under **CC BY-NC 4.0 International**
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© Shtepa Olena

DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.407-428>

<http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246>

407

analysis are applied. To implement the research tasks, the Bayer's model was applied, which implies the transformation of the problem into the form possible for its resolution. Empirical modeling and verification methods are implemented.

The results of the research. Based on the data of discriminant and multivariate analysis, the structure of the psychological resources of the personality in transcendent situations of being is determined, which contains, in fact, psychological resources and indicators of the ability to operate them (love, responsibility, knowledge of one's resources, the ability to update and invest one's resources), existential resources (mercy, faith), «strength of character» included in the virtue of self-control (prudence, self-control). The existential resource of faith is established to be a conditional indicator for determining the type of actualization of psychological resources of a personality in the transcendent situations of being. The system-forming factor of the resource system of the transcendent situations of being empirically substantiates system reflection. Psychological resources of personality's self-attainment are characterized as the structure of interconnected psychological, existential and relationship resources and «strength of character» that make it possible to bring the possible Self of a personality to the true Self, and cause the person to overcome the fear of true Self.

Conclusions. The closeness of the possible Self of a personality to its true Self is realized, when a person overcomes anxiety by solving a certain vital task. The resources of psychological survival, tolerance to uncertainty, personal resources, motivational resources of psychological well-being, a sense of connectedness were not included in the final model of psychological resources of self-attainment-again of a personality, since in transcendent situations of being it is impossible for a person to compare psychological losses and gains, because of rethinking of personal life. Based on the results of an empirical study, it is possible to refine or develop the psychological support of a personality in difficult life situations.

Key words: psychological resources of self-attainment of personality, transcendent situations of being, hardiness, personality fulfillment, system reflection.

Вступ

Результати визначення компонент ресурсної насиченості особистості в емпіричний спосіб (Штепа, 2020: 236)

уможливили прикладні дослідження ресурсного контенту, зокрема ресурсів особистості, що актуалізуються і дають їй змогу здолати складні життєві ситуації. З погляду ресурсної зумовленості, нашу увагу привернули ситуації граничного буття, схарактеризовані Н. Хамітовим як «кризові стани людини, що приводять до актуалізації особистісного начала. <...> переосмисленні сенсу життя» (Хамітов, 2000: 254). Неусвідомлюване проживання граничних ситуацій буття може зумовити невротизацію особи, а усвідомлюване – зумовити зміни самоідентичності, особистісне розгортання (Хамітов, 2000: 254). Ситуаціями граничного буття Н. Хамітовим укавано тугу, жах, самотність, відчай (2000: 253, 257, 260, 261). Узагальнюючи опис граничних ситуацій буття за Н. Хамітовим (2000: 253, 257, 260, 261), ми зробили висновок про те, що в окреслених ситуаціях ідеться, насамперед, щодо меж зовнішнього і внутрішнього «особистісного» та (не)прийняття людиною себе у такому межовому вимірі.

Вважаємо, що граничні ситуації буття відрізняються від стресових чи екстремальних. Зокрема, ресурсний критерій визначає стресові ситуації типу виклику, загрози, втрати (Абабков, 2004: 28). Водночас у граничних ситуаціях буття відбувається актуалізація особистості, розкриття її глибинних можливостей (Хамітов, 2000: 252), джерелом яких є екзистенційний досвід, що характеризується інтенційністю (Гришина, 2013: 384). На погляд авторів когнітивної лінгвістики, досвід людини функціонує як простір реалізації зв'язку між доменами значень і концептами мислетворення (Evans & Green, 2006: 279, 303). У нашому теоретичному дослідженні доведено, що такими концептами, «кодами інтерпретації» контексту екзистенційної ситуації є психологічні ресурси (Штепа, 2018: 450), а Н. Низовських доведено, що ресурси зумовлюють характер самозміни особистості (Низовських, 2014: 35).

На основі наведених фактів ми припустили наявність у людини психологічних ресурсів, що характеризують її змі-

ни у граничних ситуаціях буття, а саме – здатність зрозуміти себе у контексті життя. Відтак, психологічні ресурси особистості, що актуалізуються саме у граничних ситуаціях буття, ми схарактеризували як психологічні ресурси самовіднайдення. Психологічні ресурси віднайдення людиною самої себе не є окремим видом особистісних ресурсів, а являють собою певну структуру взаємопов'язаних психологічних ресурсів різних типів, які уможливають максимальне наближення «Я»-можливого особи до її істинного «Я». Своєю чергою, означений ефект зумовлює продуктивність проживання особою граничних ситуацій буття. «Я»-можливе ми тлумачимо, згідно з теорією Х. Маркус, як концептуальний зв'язок мотивації та саморозуміння людини (Markus, 1986: 956). Істинне «Я» схарактеризовано як таке, що властиве особі, яка пізнає себе (Корнаракіс, 2016: 147).

Дотепер ресурсному контенту самовіднайдення особистості не було приділено уваги у теоретичних чи емпіричних дослідженнях, що, ймовірно, пов'язано з «некласичною трансформацією психології» (Савчин, 2013: 134), переходом до екзистенціальної парадигми. Вочевидь, емпірично підтверджене знання психологічних ресурсів самовіднайдення особистості у граничних ситуаціях буття могло б бути корисним для психологів-практиків, оскільки надало б можливості апелювати до конкретних ресурсів.

Вважаємо, що верифікацію емпіричної моделі ситуацій граничного буття можливо реалізувати за допомогою ідеї мотиваційної сегментації та зумовленості мотивації ситуаційним мисленням Д. Хоффман і Т. Новак (1997: 7), що характеризує певні мотиваційні стани людини через співвідношення рівня складності вимог ситуації та рівня наявних у неї навичок. Ми припустили, що емпіричним показником вимог ситуації до людини можна вважати життестійкість, адже, за П. Тіліхом, така «відвага бути» пов'язана з дією людини всупереч онтологічній тривозі (Леонтьев & Рассказова, 2006: 4). Емпіричним показником навичок особи мож-

на допустити особистісну здійсненність, яку схарактеризовано як «дискретний показник завершеності процесу особистісного самоздійснення відносно певної життєвої задачі, <...> який виявляється як ресурсний стан, що уможливає втілення людиною розв'язання власної життєвої задачі у вчинку» (Штепа, 2018: 200). Відповідно, наближеність «Я»-можливого особи до її істинного «Я» здійснюється, коли рівень навичок людини відповідає вимогам ситуації, тобто коли розв'язанням певної життєвої задачі особа долає тривогу. Нездолана тривога виявляється відчаєм, який, згідно з Дж. Б'юдженталем (2001: 167), є шляхом вияву нереалізованого потенціалу, а виходом із нього є егоїстичне або альтруїстичне самозречення людини. Останнє ми вважаємо показником продуктивності проживання особою граничних ситуацій буття. На наш погляд, саме усвідомлювані людиною власні психологічні ресурси самовіднайдення уможливають додання страху самозміни.

Для змістовної характеристики змін у складній самоорганізованій системі, якою ми вважаємо суб'єктно сконструйовану граничну ситуацію буття (адже людина є суб'єктом інтерпретації (Пушкар'ов, 2012: 20)), важливо схарактеризувати системоутворювальний чинник (Тітов, 2015: 21). Системоутворювальний чинник конкретизують як імперативний фактор, що характеризує корисний результат системи; його дія є достатньою для такої активації «поведінки» системи, щоб система перейшла на новий рівень функціонування (Анохін, 1973: 33).

Метою дослідження є емпіричне дескриптування психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття.

Завдання статті

Завданнями статті встановлено такі: 1) емпірично визначити психологічні ресурси особистості у показниках дескриптування граничних ситуацій буття; 2) емпірично ви-

значити системоутворювальний чинник ресурсної системи граничних ситуацій буття.

Методи та методики дослідження

Для реалізації завдань дослідження застосовано модель Байера, яка передбачає перетворення проблеми до уможливленого для розв'язання вигляду.

Емпіричними показниками дескриптування граничних ситуацій буття нами було визначено життестійкість, особистісну здійсненність, відкритість досвіду, системну рефлексію. Включеність певного психологічного ресурсу до дискримінантних моделей життестійкості, особистісної здійсненності, відкритості досвіду, системної рефлексії було виведено за емпіричний критерій визначення психологічних ресурсів як ресурсів особистості саме у граничних ситуаціях буття. Рефлексію передбачено показником усвідомлюваності психологічних ресурсів самовіднайдення, а відкритість досвіду – показником готовності до самозміни.

Контент психологічних ресурсів було визначено за допомогою опитувальника психологічної ресурсності О. Штепи (психологічні ресурси); опитувальника втрат і набуття персональних ресурсів (розроблено Н. Водоп'яною та М. Штейном на основі ресурсної концепції психологічного стресу і «консервування ресурсів» С. Хобфолла) (персональні ресурси); тест-опитувальника діагностики показників екзистенційних ресурсів особистості Є. Рязанцевої, анкети самооцінки «сил характеру», побудованої нами на основі опитувальника «Чесноти і сили характеру» (адаптація І. Буровіхіною, Д. Леонтьєвим, Є. Осінім методики Values in Action К. Петерсона і М. Селігмана), опитувальника стратегій подолання кризового стану М. Лаада (ресурси психологічного виживання); опитувальника психологічного благополуччя (адаптація С. Карсканової методики К. Ріфф) (мотиваційні ресурси); шкали когерентності А. Антоновські в адаптації

Є. Осіна, методики визначення (ін)толерантності до невідзначеності С. Бадлера (адаптація Г. Солдатової, Л. Шайгерової), методики оцінки та прогнозування психологічного розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії О. Бандаренко (ресурси взаємин).

Емпіричне дескриптування психологічних граничних ситуацій буття особистості було реалізовано за допомогою тесту життєстійкості (адаптація Д. Леонтьєвим і Є. Рассказовою опитувальника Hardiness Survey С. Мадді), опитувальника особистісної здійсненності О. Штепи, опитувальника рефлексії Д. Леонтьєва і Є. Осіна, шкали «відкритість досвіду» методики «Велика п'ятірка особистісних якостей» (адаптація А. Грецова).

Емпіричними критеріями системоутворювального чинника для ресурсної системи граничних ситуацій буття ми допустили такі: 1) включений до ресурсної системи граничних ситуацій буття; 2) зумовлює зміни усіх компонентів ресурсної системи граничних ситуацій буття; 3) є чинником життєстійкості й особистісної здійсненності; 4) є показником, за яким відрізняються між собою підгрупи досліджуваних за компонентами ресурсної системи граничних ситуацій буття.

У дослідженні було задіяно 420 осіб віком 21–67 років, із них 57% жінок, 43% чоловіків ($M = 42,3$) (студенти IV–VI курсів і викладачі навчальних закладів III–IV ступенів, слухачі Інституту доуніверситетської та післядипломної освіти, слухачі Львівського «Університету третього віку», приватні підприємці малого бізнесу).

Результати та дискусії

Із метою емпірично визначити психологічні ресурси особистості у показниках дескриптування граничних ситуацій буття було застосовано дискримінантний аналіз 65 шкал психологічних ресурсів різних видів. Установлено, що

дискримінантна модель за показником «загальний рівень життєстійкості» містить 55 психологічних ресурсів (Wilks' Lambda 0,13), за показником «загальний рівень особистісної здійсненності» – 58 психологічних ресурсів (Wilks' Lambda 0,11), за показником «системна рефлексія» – 63 психологічні ресурси (Wilks' Lambda 0,11), за показником «відкритість досвіду» – 29 психологічних ресурсів (Wilks' Lambda 0,67). Психологічними ресурсами, включеними усіма чотирма означеними дискримінантними моделями, були такі: любов, прагнення мудрості, відповідальність, знання власних ресурсів, уміння оновлювати власні ресурси, уміння вмщувати власні ресурси, цілі у житті, самоприйняття, милосердя, прийняття, віра, наполегливість, енергійність, причетність до спільної справи, скромність, розсудливість, самоконтроль, вдячність, почуття гумору, стосунки, персональна ресурсність, смислові набуття, екзистенційні набуття (усього 23 ресурси).

Із метою уточнити структуру психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття застосовано багатофакторний аналіз, у ході якого було здійснено чотири ітерації з метою виокремлення показників із факторною вагою $> 0,7$. У результаті було виведено п'ятифакторну емпіричну модель психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття, що кумулятивно пояснювала 79,7% дисперсії (табл. 1).

Завершальна структура психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття містить психологічні ресурси та показники здатності ними оперувати (любов, відповідальність, знання власних ресурсів, уміння оновлювати власні ресурси, уміння вмщувати власні ресурси), екзистенційні ресурси (милосердя, віра), «сили характеру», що входять до чесноти самовладання (розсудливість, самоконтроль), ресурси взаємин (смислові набуття, екзистенційні набуття). Доцільно звернути увагу, що показники уміння

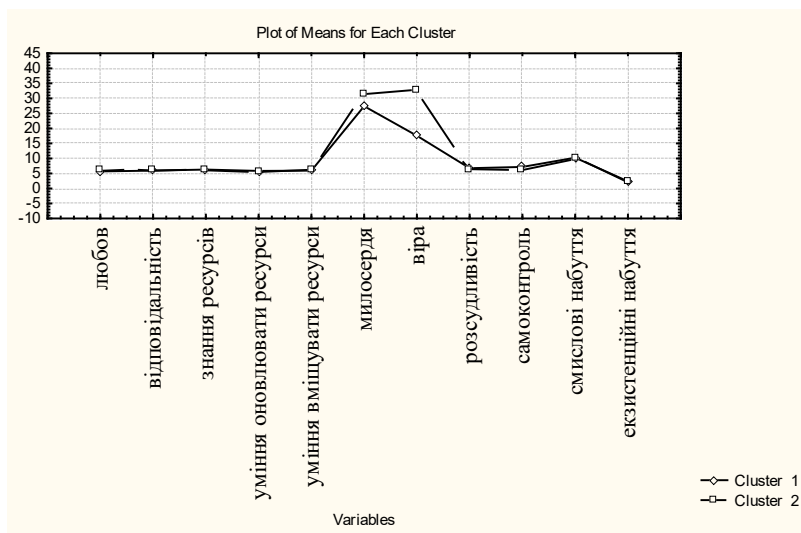
оперувати ресурсами – знати їх, оновлювати і вмщувати – входять до фактора 1, відтак, є визначальними для функціонування системи психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття.

Таблиця 1

Результати багатфакторного аналізу структури психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття

Психологічні ресурси особистості у граничних ситуаціях буття	Factor 1 (28,4%)	Factor 2 (15,2%)	Factor 3 (13,6%)	Factor 4 (12,4%)	Factor 5 (10,1%)
Любов	0,168459	0,064447	0,083868	0,056031	0,893928
Відповідальність	0,106730	0,003063	0,040921	0,089434	0,908487
Знання власних ресурсів	0,924724	-0,019508	0,039905	0,103738	0,075923
Уміння оновлювати власні ресурси	0,934492	0,031325	0,050351	0,045301	0,085940
Уміння вмщувати власні ресурси	0,874251	-0,176204	0,001809	0,134378	0,185323
Милосердя	0,116343	-0,087477	0,859682	0,056723	0,011151
Віра	-0,043095	0,043604	0,864823	-0,042249	0,104036
Розсудливість	0,085626	0,022794	0,044941	0,853715	0,097722
Самоконтроль	0,123430	-0,143419	-0,032533	0,835829	0,038457
Смислові набуття	-0,039516	0,847404	0,038272	-0,043656	-0,015550
Екзистенційні набуття	-0,064986	0,843542	-0,082548	-0,067535	0,078041

За допомогою кластерного аналізу методом *k*-середніх було уточнено, що доцільно характеризувати два типи структури психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття (рис. 1).



Умовні позначення: cluster 1 – профіль ресурсів самовіднайдення осіб із низьким рівнем екзистенційного ресурсу «віра»; cluster 2 – профіль ресурсів самовіднайдення осіб із високим рівнем екзистенційного ресурсу «віра».

Рис. 1. Типи актуалізації психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття

Визначальним показником виокремлення типу актуалізації психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття виявлено екзистенційний ресурс віри. Високий рівень ресурсу віри, за даними О. Рязанцевої, характеризує властиве особі відчуття зв'язності зі світом, собою і вічністю, а низький рівень ресурсу віри – схильність особи до цинізму, себелюбства й егоцентричності (Рязанцева, 2012: 87). Отже, допустимо характеризувати два типи актуалізування психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття. З метою уточнити характеристики визначених типів було застосовано порівняльний аналіз за t -критерієм Стьюдента ($p < 0,01$) і встановлено, що особи з вищим рів-

нем екзистенційного ресурсу віри ($M1 = 32,9$), порівняно з особами з низьким рівнем ресурсу віри ($M2 = 17,6$) характеризуються вищим рівнем ресурсу «екзистенційні набуття» ($M1 = 6,0$; $M2 = 2,2$) і нижчим рівнем ресурсу «відповідальність» ($M1 = 4,5$; $M2 = 6,0$). Вважаємо, що тип актуалізування психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття, відзначений високим рівнем екзистенційного ресурсу віри, визначається наданням людиною переваги змістовності взаємин над її прагненням дотримуватися власних переконань.

Із метою охарактеризувати зв'язки між психологічними ресурсами особистості у граничних ситуаціях буття було застосовано кореляційний аналіз (табл. 2).

Доцільно звернути увагу на те, що ресурс віри, рівень якого визначає тип актуалізування психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття, на статистично значущому рівні ($p < 0,001$) пов'язаний з екзистенційним ресурсом милосердя та психологічним ресурсом любові. Водночас дані кореляційного аналізу показали, що екзистенційний ресурс віри не має зв'язків на статистично значущому рівні ($p < 0,05$) із показниками уміння людини оперувати власними ресурсами. Виявлено обернені зв'язки між ресурсом взаємин «екзистенційні набуття» і «силою характеру» «самоконтроль», показниками оперування ресурсами (знання власних ресурсів і уміння їх вмещувати), екзистенційним ресурсом «милосердя». Ми пояснюємо обернені зв'язки ресурсів екзистенційного набуття і милосердя тим, що людина робить особистий вклад у взаємини не через емпатію і співчуття (Рязанцева, 2012: 86), які наявні у позиції обміну чи у почутті обов'язку, а як дар, що розкривається у позиції «особистого вкладу» (Петровський, 2014: 105, 106). Обернені зв'язки екзистенційних набуттів зі знанням власних ресурсів і умінням їх вмещувати ми схильні інтерпретувати як ознаки непрагматичності й нераціональності вчинку «особистого вкладу».

Таблиця 2
Інтеркореляції психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття

Психологічні ресурси особистості у граничних ситуаціях буття	Любов	Вітлові-дальність	Знання власних ресурсів	Уміння оновлювати власні ресурси	Уміння оновлювати власні ресурси	Уміння вмщувати власні ресурси	Милосердя	Віра	Розсудливість	Само-контроль	Смислові набуття	Екзистенційні набуття
Любов	1,00											
Відповідальність	0,69***	1,00										
Знання власних ресурсів	0,23***	0,19***	1,00									
Уміння оновлювати власні ресурси	0,25***	0,18***	0,82***	1,00								
Уміння вмщувати власні ресурси	0,30***	0,26***	0,77***	0,77***	1,00							
Милосердя	0,08	0,12*	0,14**	0,14**	0,11	1,00						
Віра	0,17***	0,08	0,00	0,02	0,00	0,50***	1,00					
Розсудливість	0,17***	0,14**	0,19***	0,13**	0,20***	0,06	0,03	1,00				
Самоконтроль	0,09	0,14**	0,19***	0,16**	0,25***	0,06	-0,06	0,47***	1,00			
Смислові набуття	0,07	-0,02	-0,05	-0,05	-0,17***	-0,02	0,01	-0,08	-0,12*	1,00		
Екзистенційні набуття	0,05	0,08	-0,10*	-0,01	-0,19***	-0,14**	0,01	-0,03	-0,18***	0,46***	1,00	

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Із метою з'ясувати, як психологічні ресурси можуть зумовлювати зміни інтерпретації людиною граничних ситуацій буття, було застосовано класифікаційний аналіз (метод Predictor Variable Rankings) (табл. 3).

Таблиця 3

Результати класифікаційного аналізу психологічних ресурсів як предикторів показників дескриптування граничних ситуацій буття (ранг предиктора*)

Психологічні ресурси особистості у граничних ситуаціях буття	Показники дескриптування граничних ситуацій буття			
	Життє-стійкість	Особистісна здійсненність	Системна рефлексія	Відкритість досвіду
Любов	55	45	91	73
Відповідальність	58	33	44	32
Знання власних ресурсів	38	90	51	85
Уміння оновлювати власні ресурси	55	100	33	58
Уміння вмщувати власні ресурси	61	67	37	81
Милосердя	81	78	71	96
Віра	100	85	100	100
Розсудливість	29	69	49	48
Самоконтроль	36	60	11	26
Смислові набуття	40	45	26	65
Екзистенційні набуття	42	38	20	36

Примітка: * 0 – min; 100 – max.

Результати класифікаційного аналізу показали, що головними предикторами ресурсної системи граничних ситуацій буття доцільно вважати екзистенційні ресурси віри і ми-

лосердя, оскільки вони визначають тренди усіх показників дескриптування граничних ситуацій буття від 71% до 100%. Психологічний ресурс любові є визначальним для системної рефлексії та відкритості досвіду, «сили характеру» й уміння оперувати власними ресурсами – для особистісної здійсненності. Усі психологічні ресурси особистості у граничних ситуаціях буття досить виразно зумовлюють показники цих ситуацій, а тому зміни системи стають неминучими.

Відповідно, за даними дискримінантного і кореляційного аналізу системоутворювальним чинником ресурсної системи граничних ситуацій буття було допущено знання власних ресурсів і системну рефлексію. Далі було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз ($p < 0,01$), регресійний аналіз ($p < 0,01$), тест Шеффе ($p < 0,01$), за результатами яких встановлено:

1) знання власних психологічних ресурсів зумовлює зміни усіх компонент ресурсної системи граничних ситуацій буття, за винятком ресурсу взаємин «екзистенційні набуття»; є чинником загального рівня життєстійкості й особистісної здійсненності; є показником, за яким відрізняються між собою підгрупи досліджуваних за такими показниками ресурсної системи граничних ситуацій буття, як ресурси любові, відповідальності, уміння оновлювати і вмщувати власні ресурси;

2) системна рефлексія зумовлює зміни усіх компонент ресурсної системи граничних ситуацій буття; є чинником загального рівня життєстійкості й особистісної здійсненності; є показником, за яким відрізняються між собою підгрупи досліджуваних за усіма компонентами ресурсної системи граничних ситуацій буття.

Відтак, на основі отриманих даних ми зробили висновок, що системоутворювальним чинником ресурсної системи граничних ситуацій буття доцільно вважати системну рефлексію.

Висновки

Психологічні ресурси віднайдення людиною самої себе схарактеризовано як структуру взаємопов'язаних психологічних, екзистенційних ресурсів і ресурсів взаємин і «сил характеру», що уможливають максимальне наближення «Я»-можливого особи до її істинного «Я» та зумовлюють додання людиною страху самозміни. Наближеність «Я»-можливого особи до її істинного «Я» здійснюється, коли розв'язанням певної життєвої задачі особа долає тривогу.

Структура психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття містить, власне, психологічні ресурси та показники здатності ними оперувати (любов, відповідальність, знання власних ресурсів, уміння оновлювати власні ресурси, уміння вмщувати власні ресурси), екзистенційні ресурси (милосердя, віра), «сили характеру», що входять до чесноти самовладання (розсудливість, самоконтроль), ресурси взаємин (сміслові набуття, екзистенційні набуття).

Доцільно зауважити, що ресурси психологічного виживання, толерантності до невизначеності, персональні ресурси, мотиваційні ресурси психологічного благополуччя, відчуття когерентності не увійшли до завершальної моделі психологічних ресурсів самовіднайдення особистості у граничних ситуаціях буття. Причиною цього вважаємо те, що зазначені ресурси актуалізуються за самовизначеності особи, коли вона має змогу порівнювати відоме для неї з новим, психологічні набуття і втрати, зміни значущості для себе певних подій власного життя відносно життєвої перспективи. У ситуаціях граничного буття таке порівняння унеможливлене, оскільки людина переосмислює і власне життя, і саму себе.

Визначальним показником виокремлення типу актуалізації психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття виявлено екзистенційний ресурс віри. За високого рівня екзистенційного ресурсу віри людина надає перевагу змістовності взаємин над її прагненням дотримуватися

власних переконань. Головними предикторами ресурсної системи граничних ситуацій буття є екзистенційні ресурси віри і милосердя. Системоутворювальним чинником ресурсної системи граничних ситуацій буття доцільно вважати системну рефлексію.

На підставі результатів емпіричного дослідження можливим є уточнення або розробка психологічного супроводу особистості у складних життєвих ситуаціях.

Література

- Аббатов В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 166 с.
- Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. *Принципы системной организации функций*. Москва : Наука, 1973. С. 5–61. URL : www.nemoai.narod.ru.
- Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 304 с.
- Гришина Н. В. Экзистенциальный опыт: эмпирические описания. *Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского* / отв. ред. А. Журавлев, Е. Сергиенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 283–386.
- Корнаракис И. Фантастический христианин в сравнении со святоотеческим человеком [пер. с греч. архимандрита Симеона (Гагатика)]. Ахтырка : Ахтырский Свято-Троицкий монастырь, 2016. 160 с.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
- Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного развития: монография. Москва – Берлин : Директ-Медиа, 2014. 405 с.
- Пушкарев Ю. И. Личность как субъект адаптации и субъект интерпретации: системно-герменевтический подход к изучению личности: монография. Белгород : ИД «Белгород», 2012. 209 с.
- Савчин М. Методологеми психології: монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.
- Тітов І. В. Проблема закону в постнекласичній психології. *Психологія і особистість*. 2015. № 1 (7). С. 30–45.
- Хамітов Н., Гармаш Л., Крилова С. Історія філософії. Проблема людини та її меж. Київ : Наукова думка, 2000. 271 с.

- Штепа О. С. Головні ідеї інтенціональної концепції особистісного само-здійснення. *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. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. Вип. 41. С. 442–461.
- Штепа О. С. Опитувальник особистісної здійсненності: теоретичні підстави для розробки та результати апробації. *Психологічний часопис: Збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. № 5. Вип. 15. С. 196–223. DOI <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.1>.
- Штепа О. С. Ресурсна насиченість особистості. *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. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. Вип. 47. С. 231–252. DOI <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.231-252>.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd. 830 p.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954–969. URL : <https://doi.org.10.1037/0003-066X.41.9.954>.
- Novak, T., & Hoffman, D. (2009). The Fit of Thinking Style and Situation: New Measures of Situation-Specific Experiential and Rational Cognition. *Journal of Consumer Research*. (June). Preprint. URL : <https://www.researchgate.net/publication/46553765>.

References

- Ababkov, V. A., & Perre, M. (2004). *Adaptatsiia k stressu. Osnovy teorii, diagnostiki, terapii [Adaptation to stress. Fundamentals of theory, diagnosis, therapy]*. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
- Anokhin, P. K. (1973). Printsipialnyie voprosy obshchei teorii funktsionalnykh sistem [Fundamental questions of the general theory of functional systems]. *Printsipy sistemnoi organizatsii funktsii – Principles of system organization of functions*, (pp. 5–61). Moskva : Nauka. Retrieved from www.nemoai.narod.ru [in Russian].
- Biudzhental, Dzh. (2001). *Iskusstvo psikhoterapevta [The art of a psychotherapist]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Grishina, N. V. (2013). Ekzistentsialnyi opyt: empiricheskie opisaniia [Existential Experience: Empirical Descriptions]. A. Zhuravliev,

- E. Sergiienko (Eds.). *Chelovek, subiekt, lichnost v sovremennoi psikhologii – Man, subject, personality in modern psychology: Proceedings of the international conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinskii*, (pp. 283–386). Moskva : Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [in Russian].
- Kornarakis, I. (2016). *Fantasticheskii khristianin v sravnenii so sviatootecheskim chelovekom [Fantastic Christian in comparison with patristic man]*. Arkhimandrit Simeon (Gagatik) (Trans.). Akhtyrka : Akhtyrskii Sviato-Troitskii monastyr [in Russian].
- Leontiev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznestoikosti [Test of Hardiness]*. Moskva : Smysl [in Russian].
- Nizovskikh, N. A. (2014). *Chelovek kak avtor samogo sebja: psikhosemanticheskoie issledovaniie lichnostnogo razvitiia [Man as an author of himself: a psychosemantic study of personal development]*. Moskva – Berlin : Direkt-Media [in Russian].
- Pushkarev, Yu. I. (2012). *Lichnost kak subiekt adaptatsii i subiekt interpretatsii: sistemno-germenevticheskii podkhod k izucheniiu lichnosti [Personality as a subject of adaptation and a subject of interpretation: a system-hermeneutic approach to the study of personality]*. Belgorod : ID «Belgorod» [in Russian].
- Savchyn, M. (2013). *Metodolohemy psikhologii [Methodology of Psychology]*. Kyiv : Akademyvydav [in Ukrainian].
- Titov, I. V. (2015). Problema zakonu v postneklasychnii psikhologii [The problem of the law in postnon-classical psychology]. *Psikhologhiia i osobystist – Psychology and personality*, 1 (7), 30–45 [in Ukrainian].
- Khamitov, N., Harmash, L., & Krylova, S. (2000). *Istoriia filosofii. Problema liudyny ta yii mezh [History of Philosophy. The problem of a person and his/her boundaries]*. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
- Shtepa, O. S. (2020). Holovni idei intentsionalnoi kontseptsii osobystisnoho samozdiisnennia [The main ideas of the intentional concept of personality-based self-fulfillment]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psikhologii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 41, pp. 442–461. Kamianets-Podilskyyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Shtepa, O. S. (2018). Opytuvalnyk osobystisnoi zdiisnennosti: teoretychni pidstavy dlia rozrobky ta rezultaty aprobsatsii [The questionnaire of a personality fulfillment: the theoretical grounds for creation and the results of approbation]. S. D. Maksymenko (Ed.). *Psikhologichnyi chasopys – Psychological journal*, 5 (15), 196–223. Kyiv : Instytut psy-

- khlohii imeni H. S. Kostiuka Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. DOI <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.1> [in Ukrainian].
- Shtepa, O. S. (2020). Resursna nasychenist osobystosti [Resource's Richness of Personality]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – 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*, 47, 231–252. Kamianets-Podilskyi : TOV «Drukarnia Ruta». DOI <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.231-252> [in Ukrainian].
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954–969. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>.
- Novak, T., & Hoffman, D. (2009). The Fit of Thinking Style and Situation: New Measures of Situation-Specific Experiential and Rational Cognition. *Journal of Consumer Research*, 36 (1), 56–72. Preprint. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/46553765>.

Штепа Олена. Психологічні ресурси самовіднайдення особистості у граничних ситуаціях буття

АНОТАЦІЯ

Мету дослідження визначено як емпіричне дескриптування психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття.

Методи. Застосовано психологічне опитування з використанням таких методик, як опитувальник персональної ресурсності, опитувальник психологічної ресурсності, тест-опитувальник діагностики показників екзистенційних ресурсів, анкета чеснот і «сил характеру», опитувальник стратегій подолання кризового стану, опитувальник психологічного благополуччя, шкала когерентності, методика визначення (ін) толерантності до невизначеності, методика оцінки та прогнозування психологічного розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії. Застосовано такі методи математико-статистичного аналізу, як однофакторний дисперсійний аналіз, багатофакторний аналіз, кластерний аналіз, класифікаційний аналіз, кореляційний аналіз. Для реалізації завдань дослідження застосовано модель Байєра, яка передбачає перетворення про-

© Shtepa Olena

блеми до уможливленого для розв'язання вигляду. Реалізовано методи емпіричного моделювання та верифікації.

Результати дослідження. На основі даних дискримінантного і багатфакторного аналізу визначено структуру психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття, яка містить, власне, психологічні ресурси та показники здатності ними оперувати (любов, відповідальність, знання власних ресурсів, уміння оновлювати власні ресурси, уміння вміщувати власні ресурси), екзистенційні ресурси (милосердя, віра), «сили характеру», що входять до чесноти самовладання (розсудливість, самоконтроль), ресурси взаємин (смислові набуття, екзистенційні набуття). Визначальним показником виокремлення типу актуалізації психологічних ресурсів особистості у граничних ситуаціях буття виявлено екзистенційний ресурс віри. Системоутворювальним чинником ресурсної системи граничних ситуацій буття визначено системну рефлексію. Психологічні ресурси віднайдення людиною самої себе схарактеризовано як структуру взаємопов'язаних психологічних, екзистенційних ресурсів і ресурсів взаємин і «сил характеру», що уможливають максимальне наближення «Я»-можливого особи до її істинного «Я» та зумовлюють додання людиною страху самозміни.

Висновок. Наближеність «Я»-можливого особи до її істинного «Я» здійснюється, коли розв'язанням певної життєвої задачі особа долає тривогу. Ресурси психологічного виживання, толерантності до невизначеності, персональні ресурси, мотиваційні ресурси психологічного благополуччя, відчуття когерентності не увійшли до завершальної моделі психологічних ресурсів самовіднайдення особистості у граничних ситуаціях буття, оскільки у ситуаціях граничного буття унеможливлене порівняння людиною психологічних набуттів і втрат, тому що вона переосмислює і власне життя, і саму себе. На підставі результатів емпіричного дослідження можливим є уточнення або розробка психологічного супроводу особистості у складних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: психологічні ресурси самовіднайдення особистості, граничні ситуації буття, життєстійкість, особистісна здійсненність, системна рефлексія.

Штепа Елена. Психологические ресурсы самообретения личности в граничных ситуациях бытия

АННОТАЦІЯ

Цель исследования определена как эмпирическое дескриптивное психологическое исследование ресурсов личности в граничных ситуациях бытия.

Методы. Применен психологический опрос с использованием опросника персональной ресурсности, опросника психологической ресурсности, тест-опросника диагностики показателей экзистенциальных ресурсов, опросника добродетелей и «сил характера», опросника стратегий преодоления кризисного состояния, опросника психологического благополучия, шкалы когерентности, методики определения толерантности к неопределенности, методики оценки и прогнозирования развития ситуаций межличностного взаимодействия. Применены такие методы математико-статистического анализа, как однофакторный дисперсионный анализ, многофакторный анализ, кластерный анализ, классификационный анализ, корреляционный анализ. Для реализации заданий исследования применена модель Байера, предполагающая преобразование проблемы в возможный для ее разрешения вид. Реализованы методы эмпирического моделирования и верификации.

Результаты исследования. На основе данных дискриминантного и многофакторного анализа определена структура психологических ресурсов личности в граничных ситуациях бытия, которая вмещает, собственно, психологические ресурсы и показатели способности ими оперировать (любовь, ответственность, знание своих ресурсов, умение обновлять и вкладывать свои ресурсы), экзистенциальные ресурсы (милосердие, вера), «силы характера», входящие в добродетель самообладания (рассудительность, самоконтроль). Показателем определения типа актуализации психологических ресурсов личности в граничных ситуациях бытия установлено экзистенциальный ресурс веры. Системообразующим фактором ресурсной системы граничных ситуаций бытия эмпирически обосновано системную рефлексию. Психологические ресурсы самообретения личности охарактеризовано как структуру взаимосвязанных психологических, экзистенциальных ресурсов и ресурсов взаимоотношений и «сил характера», делающих возможным максимальное приближение «Я»-возможного личности к ее истинному «Я» и обуславливающих преодоление человеком страха самоизменений.

Вывод. Приближенность «Я»-возможного личности к ее истинному «Я» осуществляется, когда решением некоторой жизненной задачи человек преодолевает тревогу. Ресурсы психологического выживания,

толерантності к неопределенности, персональные ресурсы, мотивационные ресурсы психологического благополучия, чувство связности не вошли в завершальную модель психологических ресурсов самообретения личности, поскольку в граничных ситуациях бытия невозможно сравнение человеком психологических потерь и приобретений, ведь он переосмысливает и свою жизнь, и себя самого. На основании результатов эмпирического исследования возможно уточнение или разработка психологического сопровождения личности в сложных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: *психологические ресурсы самообретения личности, граничные ситуации бытия, жизнестойкость, личностная исполненность, системная рефлексия.*

Original manuscript received April 19, 2020

Revised manuscript accepted May 26, 2020

Scientific publication

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

Issue 49

English translation

O. V. Moshtak

Signed for printing 02.07.2020.

60x84/16 Format.

Times New Roman Type.

Offset paper. Lithographic printing.

Edition 300 copies.

Printed in the LLC «Printing House «Ruta»
(Certificate DK № 4060 of 29.04.2011)
1, Parkhomenka street, Kamianets-Podilskyi, 32300.
Tel/Fax: (03849) 42250, E-mail: drukruta@ukr.net.

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 49

Переклад англійською мовою О. В. Моштак

Підписано до друку 02.07.2020 р.

Формат 60x84/16.

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 25,07.

Тираж 300 прим.

Віддруковано ТОВ «Друкарня «Рута»
(свід. Серія ДК №4060 від 29.04.2011 р.),
м. Кам'янець-Подільський, вул. Пархоменка, 1.
Тел. (03849) 42250, E-mail: drukruta@ukr.net.