

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 8 (53)

Київ
2019

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

затверджено наказом Міністерства освіти і науки України
від 13.07.2015 р. № 747 (психологічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8818 від 01.06.2004 р.

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 27 грудня 2019 р.)

Рецензенти

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, Україна
Шевченко Н. Ф., доктор психологічних наук, професор, Запорізький національний університет, Україна

Редакційна рада

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*голова Редакційної ради*)
Бондар В. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Євтух В. Б., доктор історичних наук, професор, академік НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Дробот І. І., доктор історичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Жалдак М. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Зернецька А. А., доктор філологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Мацько Л. І., доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Падалка О. С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Синьов В. М., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Торбін Г. М., доктор фізико-математичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник голови Редакційної ради*)
Шут М. І., доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Редакційна колегія

Акіл М., кандидат психологічних наук, викладач, Фондація Ісламабадського університету, Пакистан
Булах І. С., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник головного редактора*)
Волошина В. В., доктор психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Долинська Л. В., кандидат психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна
Заскїна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний університет «Острозька академія», Україна
Зелені В. В., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Ленг А., доктор психологічних наук, доцент, Університет у Печ, Угорщина
Ліберська Г., доктор психологічних наук, професор, Інститут психології університету Казимира Великого в Бидгощі, Польща
Мозгова Г. П., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Санніков О. І., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна
Сатова А. К., доктор психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*головний редактор*)
Ставицька С. О., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Шербак Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна
Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*відповідальний секретар*)
Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*відповідальний редактор*)

Міжнародна редакційна рада

Андрущенко Т. В., доктор політичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Асилханова М. А., кандидат психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Іванчук М. Г., доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Каленська-Родзай Ю., кандидат психологічних наук, ад'юнкт, Педагогічний університет у Кракові, Польща
Кузьменко В.У., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Татліліоглу К., кандидат наук з мистецтвознавства, доцент, Бінгольський університет науки і літератури, Туреччина

УДК 159.9(06)
ББК 8я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53))

Н 34

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 8 (53). 130 с.

У збірнику представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження актуальних питань психологічної науки, що одержані авторами статей.

Наукове видання включено до наукометричних баз і каталогів: Google Scholar, Crossref, «Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського,

Офіційний web-сайт видання: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL
of NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 12

Psychological Sciences

Issue 8 (53)

Kyiv
2019

PROFESSIONAL PUBLICATION
Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
No. 747 of July 13, 2015 (Psychological Sciences)

State Committee for television and radio broadcasting of Ukraine
Certificate of State registration of print media CV No. 8818 dated of June 01, 2004

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
National Pedagogical Dragomanov University (protocol No. 6 dated of December 27, 2019)

Reviewers

Pavelkiv R. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Ukraine
Shevchenko N. F., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Zaporizhzhia National University, Ukraine

Editorial Council

Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Head of Editorial Council*)

Bondar V. I., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Vernyudub R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Yevtuh V. B., Doctor of Sciences in History, Professor, Academic of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Drobot I. I., Doctor of Sciences in History, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Zhaldak M. I., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Znarnetska A. A., Doctor of Sciences in Philology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Matsko L. I., Doctor of Sciences in Philology, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Padalka O. S., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Syniov V. M., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Torbin H. M., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Deputy Head of Editorial Council*)

Shut M. I., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Editorial Board

Aqel M., PhD in Psychology, lecturer, Foundation University Islamabad, Pakistan

Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Managing Editor*)

Voloshyna V. V., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Dolynska L. V., PhD in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Zhuravlova L. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Zhytomir Ivan Franko State University, Ukraine

Zasiekina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National University of Ostroh Academy, Ukraine

Zelenin V. V., PhD in Psychology, Assistant Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Lang A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, University of Pecs, Hungary

Liberska H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kazimierz Wielki University, Poland

Mozgova G. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Sannikov O. I., Doctor of Sciences in Psychology, Senior Researcher, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Ukraine

Satova A. K., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan

Spiwak L. M., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Editor-in-chief*)

Stavytska S. O., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Shcherbak T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine

Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Responsible Secretary*)

Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Responsible Editor*)

International Editorial Council

Andrushchenko T. V., Doctor of Sciences in Politology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Asylkhanova M. A., PhD in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan

Ivanchuk M. H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Chernivtsi Yu. Fedkovich National University, Ukraine

Kalenska-Rodzaj J., PhD in Psychology, adjunct, Pedagogical University of Krakow, Poland

Kuzmenko V. U., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Matviienko O. V., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Pomytkina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Aviation University, Ukraine

Tatlioglu K., PhD in Art Criticism, Associate Professor, Bingol University Science and Literature, Turkey

UDC : 159.9(06)

LBC : 8я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53))

H 34

Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences : collected scientific articles / at scientific edition I. S. Bulakh. Kyiv : Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2019. Issue 8 (53). 130 p.

In the journal presented the results of theoretical and empirical research of topical issues of psychological science, obtained by the authors of the articles.

The scientific publication is included in scientometric databases and directories: Google Scholar, Crossref, «Scientific Periodicals of Ukraine» at Vernadskyi National Library of Ukraine, Scientific library of National Pedagogical Dragomanov University

Official web-site: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

© The authors of articles, 2019

© Editorial Council, Editorial Board & International Editorial Council, 2019

© Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2019

УДК 37.035:316.46-053.6

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).01)

ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ДЖ. СКУЛЛЕРА У РОЗРОБЦІ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Марія Вижва

аспірантка кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01616, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

**заступник завідувача навчально-методичного центру
соціально-гуманітарної взаємодії та організації дозвілля студентів**

Київський університет імені Бориса Грінченка
04053, Україна, м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2
mariacherpack@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4596-4164>

Анотація

Стаття присвячена опису інтеграційної теорії лідерства, розробленої Дж. Скуллером (авторська назва – трирівнева модель лідерства (the three levels of leadership model) та її використання у розробці програми розвитку лідерських якостей старшокласників. Вказано основні особливості та структуру моделі та наведені головні характеристики кожного рівня. Подано детальний опис публічного, приватного та особистого рівнів лідерства, визначених Дж. Скуллером. Зазначено основні поведінкові патерни та властивості особистості на кожному рівні. Надано пояснення таким ключовим термінам моделі як лідерська присутність, технічне ноу-хау, виміри лідерства та ін. У статті звертається увага до визначення лідерства як процесу, що складається із чотирьох компонентів: мотиваційна мета, моніторинг прогресу та результатів; підтримка групової єдності та увага до особистостей. Аналізуються можливості практичного застосування моделі розвитку лідерства старшокласників на основі зазначеної концепції. У статті представлені основні модулі програми тренінгу розвитку лідерства для старшокласників і визначено її теми. Зазначено перелік навичок та якостей, які передбачається розвивати в старшокласників у рамках запропонованої програми.

Ключові слова: лідерство, трирівнева модель лідерства Дж. Скуллера, лідерська присутність, лідерські якості, рівні лідерства, виміри лідерства, публічне лідерство, приватне лідерство, особистісне лідерство.

Вступ

Для сучасного етапу розвитку суспільства України характерна необхідність формування для країни потенційних лідерів, проте вимоги до них також змінюються. Парадигма адміністративного лідерства та менеджменту відійшла на другий план, змінилася на модель лідерства як впливу через цінності, особистісні якості та ефективну взаємодію.

Мета дослідження полягає в аналізі інтегрованої концепції лідерства Дж. Скуллера та презентації моделі її застосування під час розробки програми розвитку лідерських якостей старшокласників. **Завдання** дослідження: 1) проаналізувати визначення феномена лідерства за Дж. Скуллером; 2) визначити особливості його трирівневої моделі; 3) описати рівні лідерства, визначені Дж. Скуллером, із зазначенням спрямованості, особистісних

властивостей та патернів поведінки, що їх визначають; 4) описати модель використання теорії Дж. Скуллера під час розробки програми розвитку лідерських якостей старшокласників.

Методи дослідження

У реалізації мети даної статті використано теоретичні методи дослідження, а саме: аналіз психологічної літератури; систематизація, узагальнення, структурування даних теоретичної концепції для прикладного використання.

Результати та дискусії

В історії становлення та розвитку проблеми лідерства сформувалися такі основні напрями, що пояснюють лідерські здібності людини та явища у групі: теорія рис (К. Берд, Д. Крюгер, С. Сміт та ін.); ситуаційні теорії (Л. Картер, П. Пігрос, Е. Хартлі, Дж. Шнайдер та ін.); гуманістичні теорії (К. Арджерис, Е. Холландер та Дж. Джуліан, Р. Грінліф та ін.); теорії обміну (Дж. Бюлбон, У. Боннер та ін.), трансакційна теорія (М. Вебер, Б. Басс); трансформаційна теорія (Дж. Бернс, Б. Бас та ін.) та інші.

Після довгих дискусій з проблем лідерства, які фігурували у ХХ столітті у соціальному та психологічному науковому доробку і намагалися визначити сукупність особистісних якостей та рис лідера, ХХІ століття ознаменувалось акцентуванням феномена лідерства в дихотомії стосунків «лідер – послідовники». І, якщо раніше феномен лідерства розглядався як необхідність особистості мати та проявляти такі якості лідера як відповідальність, ініціативність, креативність, комунікабельність тощо (Р. Строгділ, Дж. Каузес, Б. Познер, Б. Джорж та ін.), то, відповідно із сучасними уявленнями, критеріями ефективного лідерства все більше стає ступінь наділення владою членів колективу та залучення їх до процесу прийняття рішення, взаємодія з командою та послідовниками, емоційний інтелект, уміння бути аутентичним тощо (Бендас, 2009). «Інтегровані» психологічні теорії лідерства відрізняються введенням нового елементу – розвитку лідерської присутності та поведінкової гнучкості лідера. Спостерігається посилення ролі послідовників – від пасивної до лідерської позиції; зміна функцій лідера – від контролюючої до виховної (Scouller, 2016). Відповідно з підходом Дж. Скуллера, ефективність лідерства у будь-якій ситуації визначається його здатністю активізувати послідовників, долучати їх до прийняття рішень.

Найкращим періодом для розвитку лідерських властивостей є рання юність, адже це період самопізнання, самовизначення, самореалізації особистості. У юнаків актуалізується потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, визначити себе у світі, зрозуміти себе і свої можливості разом з усвідомленням себе як члена суспільства, свого місця і призначення у житті. Спостерігається бажання віднайти та посісти бажане місце у групі однолітків, завоювати їх повагу, авторитет та симпатію. Саме в цей час інтенсивно розвивається особистісна та міжособистісна рефлексія. Зосередженість на майбутньому, визначенні ресурсів власної успішності висувають потребу опанування тих якостей та властивостей, що забезпечать цю успішність. Одними з них і є лідерські властивості у сучасному їх трактуванні. Отже, можна стверджувати, що саме ранній юнацький вік є сензитивним для розвитку лідерських якостей.

Аналіз різних теорій лідерства дозволив визначитись із вибором тієї теоретичної концепції, яка б інтегрувала переваги попередніх ключових теорій лідерства (теорій рис, поведінкової, ситуаційної, функціональної теорій), одночасно пропонуючи ґрунтовну основу для використання філософії лідерства служіння. Такою концепцією є теорія лідерства Дж. Скуллера.

Модель Дж. Скуллера складається з трьох рівнів: публічного, приватного та особистого. Кожен з них охоплює певні характеристики, якості, навички та поведінкові патерни, які необхідно розвивати лідеру. Схематично ця модель представлена у вигляді трьох концентричних кіл та чотирьох стрілок, котрі спрямовані назовні. У середині – особистісний рівень (рис.1).

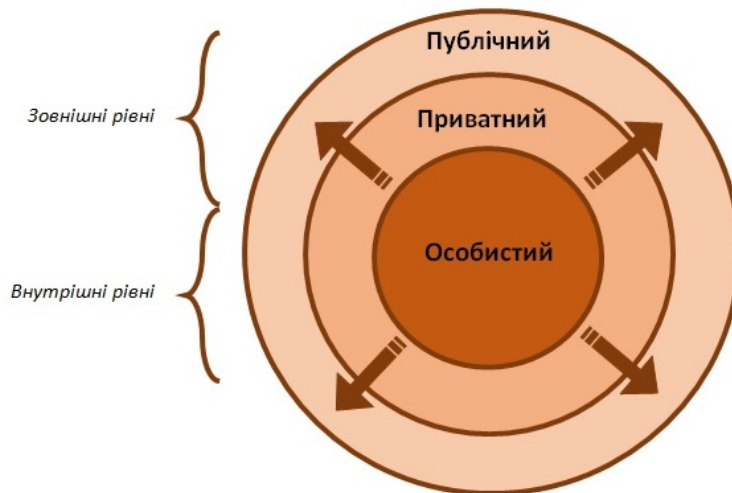


Рис. 1. Трирівнева модель лідерства Дж. Скуллера

Рівні виокремлені зважаючи на стосунки лідера з іншими. Перші два – публічний та приватний – спрямовані назовні, тоді як особистий є внутрішньо спрямованим. Публічне лідерство представлено поведінковими патернами, якостями та уміннями, необхідними лідеру для спілкування з двома і більше людьми. Приватне лідерство – для індивідуальної роботи сам-на-сам. Особистісне лідерство стосується такого феномена як «лідерська присутність», а також якостей, умінь, навичок, переконань, емоційних реакцій та неусвідомлених звичок, які проявляються в особі лідера. В основі цього рівня лежить самоусвідомлення лідера, його прагнення змінюватися та удосконалюватись, а також його здатність налагоджувати контакт з іншими. Саме внутрішній рівень забезпечує результативність зовнішніх. Для того, щоб бути ефективним та успішним, лідер має працювати над розвитком усіх рівнів одночасно.

Наведемо основні характеристики кожного з рівнів. Так, *публічне* лідерство спрямоване на:

- розробку та забезпечення мотиваційного бачення для команди чи організації, що забезпечує єднання та основну мету;
- створення позитивного впливу учасників колективу для досягнення спільних високих стандартів та атмосфери довіри й командного духу;
- стимулювання успішних командних дій та результатів.

Дж. Скуллер виокремлює тридцять чотири поведінкові патерни, котрі визначають публічне лідерство. Вони об'єднані у групи:

- виявлення бачення та уміння фокусуватися (чотири патерни);
- організація, планування та мотивація інших (два патерни);
- ініціативність, уміння вирішувати проблеми, прийняття рішень (десять патернів);
- управління (шість патернів);
- командування та підтримка команди (дванадцять патернів).

Оскільки кожен колектив складається із людей, які відрізняються своїми амбіціями, цінностями, особливостями характеру та досвідом, лідеру важливо вміти знаходити підхід до кожного. Цю особливість діяльності лідера визначає *приватне* лідерство. Автор пропонує чотирнадцять характеристик, що визначають цей рівень:

- індивідуальні цілі та завдання (зворотній зв'язок щодо роботи; підбір членів команди; дисципліна; визначення мети; моніторинг);
- індивідуальне виховання та забезпечення (розвиток особистісного потенціалу – дев'ять патернів) (Scouller, 2016).

Особистісне лідерство стосується технічного, психологічного та морального розвитку лідера, особливостей прояву лідерської присутності, умінь та поведінки. Особистісне лідерство складається з трьох елементів:

- технічні ноу-хау та навички (обізнаність у сфері індивідуальної та групової психології, тайм-менеджмент);
- ставлення до інших (демонстрація лідерства як служіння суспільству);
- самовдосконалення (усвідомленість та гнучкість мислення, котрі дозволяють долати попередні підсвідомі установки та захисні механізми) (Scouller, 2016).

Особливістю концепції Дж. Скуллера є визначення феномена лідерської присутності, який він пояснює як «цілісність особистості, котра дозволяє людині повністю виявити себе тут і зараз, фокусуючись на конкретних питаннях, не уникаючи проблем та приділяючи увагу людям навколо» (Scouller, 2016: 90). Автор зазначає, що цей феномен є відмінним від харизми, оскільки вона є лише зовнішнім проявом, у той час як лідерська присутність полягає в акумулюванні внутрішніх характеристик, котрі проявляються в контакті з іншими.

У своєму розумінні феномена лідерства автор звертає увагу на чотири виміри лідерства: мотивуюча мета; моніторинг прогресу і результатів; підтримка командної єдності та увага до особистостей. Усі ці чотири компоненти Дж. Скуллер вводить у своє визначення лідерства і підкреслює, що так можна зрозуміти не лише суть лідерства, а й висвітлити зони, де лідерство проявляється. Автор наголошує на необхідності бути уважним до кожного із вимірів, адже саме їх реалізація є запорукою успішної діяльності лідера. Він також розглядає лідерство як процес, який є значно більшим за одну особистість – керівника чи лідера. У такий спосіб підкреслюючи, що кожен у команді може взяти участь у цьому процесі. Автор говорить про процес спільного лідерства (*shared leadership*) і визначає необхідність усвідомлення такого підходу, адже саме ті команди, де керівник чи менеджер визнає роль підлеглих у процесі лідерства, досягають успіху. Він вважає, що феномен лідерства не можна ототожнювати з особистістю лідера. Так, дослідник розширив поняття лідерства та визнав як «феномен, котрий не лише охоплює усіх членів групи, але й має відображення у кожному» (Дж. Скуллер, 2016).

Отже, лідерство є як груповим, так і особистісним феноменом, а його розвиток у старшокласників є доцільним в середовищі однолітків у межах соціально-психологічного тренінгу відповідно з психологічною моделлю, представленою у табл. 1.

Таблиця 1

**Психологічна структура моделі розвитку лідерства у старшокласників
відповідно до концепції Дж. Скуллера**

Рівні лідерства	Спрямованість рівня	Поведінкові патерни	Особистісні властивості
Особистісний	Прояв лідерської присутності	Ставлення до інших як служіння суспільству, технічні ноу-хау	Гнучкість мислення, здатність до постійного самовдосконалення, усвідомленість
Приватний	Цілепокладання, підтримка членів команди	Дисципліна, уміння визначати мету, підтримка членів команди	Саморозвиток, самовиховання
Публічний	Мотиваційне бачення для забезпечення мети та єднання, стимулювання успішності результатів	Уміння фокусуватись, з'ясовувати бачення, мотивувати інших; вирішувати проблеми, конфлікти; створювати та утримувати команду	Здатність до планування, організаційні здібності, ініціативність, відповідальність, управлінські здібності

Така модель дозволяє усім учасникам групи розвивати та демонструвати лідерський потенціал, впливати та підтримувати групу, а також досягати як групових, так й індивідуальних цілей, що є важливим акцентом у процесі розвитку лідерських якостей.

Модель Дж. Скуллера покладена в основу програми тренінгу розвитку лідерства для старшокласників. Вона складається з п'яти модулів, кожен з яких розкриває низку тем, пов'язаних із лідерством.

Основна мета програми – розвиток лідерських властивостей старшокласників, що забезпечували б їхню соціальну та індивідуальну успішність. Завданнями програми визначено: ознайомлення учнів із поняттям лідерства; формування основних лідерських властивостей та поведінкових патернів, що забезпечують спрямованість та досягнення поставлених групових й індивідуальних цілей; формування та розвиток комунікативних навичок й умінь працювати в команді; розробка індивідуальних карт розвитку лідерства учасників.

В основі тематичного планування програми – рівні лідерства, визначені Дж. Скуллером. Так, перший модуль програми – «Особистість лідера та основні лідерські властивості» – спрямований на вивчення особистості лідера та розвиток індивідуальних характеристик учасників, що відповідає особистому рівню у моделі Дж. Скуллера. Основними темами цього модуля є: самоусвідомленість як уміння лідера; цінності лідера; особливості характеру, позитивні та негативні якості лідера; техніки та прийоми тайм-менеджменту; емоційний інтелект.

Другий модуль «Робота з командою» має на меті розвинути навички командної роботи та показати особливості командної взаємодії, що відповідає публічному та приватному рівням лідерства моделі Дж. Скуллера. Основні теми цього модуля: розвиток навичок комунікації; мотивація; основи групової роботи; довіра, повага, взаємодія у команді; техніки розв'язання конфліктів; креативність.

Оскільки основною функцією лідерства є досягнення командою спільно визначених результатів, учасники програми розвитку мають навчитися виробляти спільне бачення для команди та визначати шляхи досягнення поставлених завдань. Ці характеристики повністю відповідають публічному рівню лідерства моделі Дж. Скуллера. Так, третій модуль програми «Шлях до змін» охоплює теми: розробка групового бачення та мети; планування проєкту; реалізація та моніторинг виконання; презентація та узагальнення результатів.

Кінцевий результат реалізації програми визначає модель ефективного лідера, який у своїй діяльності вміє розвивати себе та інших учасників, ставити мету та її досягати, спільно з групою визначати бачення та цінності команди тощо.

Реалізація програми передбачає надання учасникам можливості визначати власні цінності та їх ієрархію, глибше пізнавати свої власні характерологічні особливості та розробляти стратегію індивідуального розвитку, стати учасником процесу перетворення групи у справжню команду та набути досвіду роботи в ній, розробляти та реалізувати власний суспільно важливий проєкт.

У процесі реалізації програми учасники повинні набути таких практичних умінь та навичок:

- усвідомленість (уміння знати та сприймати, відчувати та розуміти події, що відбуваються);
- активність (здатність продукувати нові ідеї та демонструвати сміливість, щоб їх реалізувати);
- цілепокладання та тайм-менеджмент (уміння ставити мету та формувати цілі діяльності; розробляти стратегію їх досягнення);
- усвідомлення й розуміння власних емоцій та емоцій оточуючих;
- комунікативність (здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отримувану інформацію, а також правильно її передавати);
- уміння створювати атмосферу ефективної взаємодії та співпрацювати з іншими;
- креативність (творчі здібності індивіда, тобто здатність до продукування принципово нових ідей);
- розв'язання конфлікту (уміння визначати інтереси сторін у конфлікті та шляхи їх розв'язання);
- толерантність (здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки та способу життя інших).

Висновки

Трирівнева модель лідерства Дж. Скуллера має перспективне практичне спрямування завдяки чітко вираженому психологічному компоненту (спрямованість, поведінкові патерни, особистісні властивості кожного рівня). Акцент на певних видах поведінки, система визначених дій, особистісних властивостей, необхідних для

ефективного лідерства, дозволяє спрямувати активність учасників тренінгу на розвиток лідерства. Основною метою реалізації програми визначено розвиток лідерських якостей старшокласника, який у своїй діяльності здатен до саморозвитку, постановки і досягнення мети, визначення бачення та цінностей групи спільно з її учасниками тощо. *Перспективи подальших досліджень* будуть полягати у реалізації розробленої програми під час проведення формувального експерименту та перевірки її ефективності.

Література

1. Бендас, Т. (2009). *Психология лидерства: Учебное пособие*. Санкт-Петербург : Питер.
2. George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Last Value*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
3. Hernez-Broome, G., & Hughes, R.L. (2004). Leadership development: Past, present, and future. *Human Resource Planning*, 27(1), 24-32. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/2ecd/68eb8a38dd7d17341541ec71a7f9edf313cc.pdf?_ga=2.66135726.188184519.1580930842-571898374.1580503917
4. Mango, E. (2018). Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*, 7, 57-88. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71005>
5. Posner, J.M., & Kouzes, B.Z. (2003). *The Leadership Challenge*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
6. Scouller, J. (2016). *The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Knowhow and Skill*. Oxford : Management Books 2000 Ltd.
7. Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25(1), 35-71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
8. Watt, W.M. (2009). Facilitative social change leadership theory: 10 recommendations toward effective leadership. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 50-71. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/032c/c33fa4db0cfa2819e8006e57800eb109b72c.pdf>

References

1. Bendas, T. (2009). *Psikhologiya liderstva: Uchebnoe posobie [Psychology of Leadership: tutorial]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
2. George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Last Value*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
3. Hernez-Broome, G., & Hughes, R.L. (2004). Leadership development: Past, present, and future. *Human Resource Planning*, 27(1), 24-32. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/2ecd/68eb8a38dd7d17341541ec71a7f9edf313cc.pdf?_ga=2.66135726.188184519.1580930842-571898374.1580503917
4. Mango, E. (2018). Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*, 7, 57-88. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71005>
5. Posner, J.M., & Kouzes, B.Z. (2003). *The Leadership Challenge*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
6. Scouller J. (2016). *The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Knowhow and Skill*. Oxford : Management Books 2000 Ltd.
7. Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25(1), 35-71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
8. Watt, W.M. (2009). Facilitative social change leadership theory: 10 recommendations toward effective leadership. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 50-71. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/032c/c33fa4db0cfa2819e8006e57800eb109b72c.pdf>

**THE THREE-LEVEL LEADERSHIP MODEL BY JAMES SCOULLER AND ITS USE
IN THE LEADERSHIP DEVELOPMENT PROGRAM FOR HIGH SCHOOL
STUDENTS**

Mariia Vyzhva

Postgraduate student of the Department of Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

**Deputy head of education-methodological centre
of social-humanitarian interaction and organization of student leisure**

Kyiv Borys Grinchenko University

18/2, Bylvarno-Kydriavska Str., Kyiv, Ukraine, 04053

mariacherpack@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4596-4164>

Abstract

This article is dedicated to the description of integral theory of leadership, developed by J. Scouller (the three levels of leadership model) and the way it can be used for the program of development of leadership qualities among high school students. Main features and structure of this model are described; main characteristics of each level are mentioned. James Scouller suggests three levels of leadership: public, private and personal. These three levels are carefully described and explained in the article. Basic behaviour patterns and personal characteristics of each level are described. Such key terms of the concept as: leadership presence, technical knowhow, dimensions of leadership etc are explained. In this article we pay attention to explain leadership as a process which consists of four components: motivating purpose, task progress and results, upholding group unity, attention to individuals. Possibilities of practical side for the model of leadership development high school students are analyzed. Main modules of the program are stated and topics are listed. List of skills and qualities which supposed to be developed among participants of the program are indicated.

Keywords: leadership, three level leadership model by J. Scouller, leadership presence, leadership qualities, levels of leadership, measurements of leadership, public leadership, private leadership, personal leadership.

Подано 09.12.2019

Рекомендовано до друку 13.12.2019

УДК 305:[616.89-008.47+616.8-099.1]

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).02)

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ

Наталія Гончаренко

аспірантка кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01616, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

практичний психолог

Дитяча клінічна лікарня №4 Солом'янського району м. Києва
03680, Україна, м. Київ, просп. Комарова, 3

n.a.honcharenko@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5386-3772>

Анотація

У статті порушується актуальне питання особливостей взаємодії батьків і дітей, які мають діагноз СДУГ – синдром дефіциту уваги та гіперактивності. Зауважується, що, не зважаючи на поглиблення наукових знань про генетичні та нейропсихологічні механізми появи та розвитку синдрому, якісний рівень освіченості та навичок ефективної взаємодії батьків та педагогів з такими дітьми залишається досить низьким. На сьогодні синдром дефіциту уваги та гіперактивності є визнаним медичною наукою захворюванням нейпропсихологічного етіогенезу, зумовленого складною комбінацією спадкового та соціально-психологічного чинників, жоден з яких не є необхідним або достатнім, щоб викликати розвиток СДУГ сам собою. Важливість адаптивного виховання дитини із СДУГ у сім'ї для оптимізації її розвитку та зниження ймовірності появи негативних симптомів, що супроводжують розлад, вважається очевидною.

Чинниками ризику появи у майбутньому в дітей із СДУГ таких несприятливих наслідків як токсикоманія, злочинність, агресивність, опозиційна поведінка є: материнська депресія, надмірна їхня директивність та вимогливість. Патологізуючими для дітей із СДУГ є умови структурної розмитості сім'ї, дифузність у прийнятті ролей, виховна невпевненість батьків, відсутність рефлексії виховної взаємодії.

На основі емпіричних даних доведено, що більш адекватні моделі взаємодії з дитиною властиві повним сім'ям, батькам та матерям більш зрілого віку, з вищою освітою. В таких сім'ях є більший відгук батьків на спільну роботу з психологічною службою у допомозі дитині адаптивно соціалізуватись і запобігти негативних наслідків розладу. Найбільше неефективних моделей – нетерплячості, зворотної агресії, покарань, відчаю, марних умовлянь – застосовують у взаємодії з дітьми молоді мами (які народили дітей до 18 років), деякі батьки. Найгірша ситуація з неконтрольованою поведінкою дитини вдома та в школі спостерігається у дисфункціональних сім'ях, де трапляються конфлікти, сварки, пияцтво батька, холодність, відстороненість матері, та тих, де обмежені житлові та матеріальні умови родини.

Зроблено висновок, що, хоча сімейне виховання само собою не може викликати появу симптомів СДУГ у дітей (за їх появу відповідають біологічні чинники), здатність батьків ефективно взаємодіяти з ними сприяє запобіганню розвитку проблемної опозиційної поведінки, адикцій у дітей в майбутньому. Просвіта щодо СДУГ та допомога батькам в опануванні ефективних виховних стратегій їхньої взаємодії з дітьми можуть компенсувати

негативні згубні наслідки для дітей. Суттєвим чинником поліпшення структури сімейної взаємодії в системі «батьки-діти» може стати також психологічна та психіатрична допомога матерям, які мають власні проблеми, пов'язані із СДУГ (імпульсивність, нетерплячість, надмірна тривожність, схильність до депресії, емоційна невірноваженість тощо), та високий рівень стресу.

Ключові слова: синдром дефіциту уваги та гіперактивності, розлади розвитку нервової системи, функції контролю, виконавчі функції, нейробиологічні механізми, взаємодія батьків і дітей.

Вступ

Сьогодні в Україні абревіатура СДУГ (*англ.* – ADHD) вже не потребує розшифрування не лише серед медичних та освітніх фахівців, а й серед пересічних громадян, яким у той чи інший спосіб доводиться стикатися з «незручною» поведінкою дітей або дорослих, що проявляється в імпульсивності, нетерплячості, надмірній рухливості, неконтрольованості емоцій та дій, неуважності, балакучості, незграбності, необов'язковості, труднощах планування, конфліктності, агресивності тощо. Згідно з даними сайту «Obozrevatel», в Україні до 7% дітей мають діагноз СДУГ. Проте якісний рівень освіченості та навичок ефективної взаємодії батьків та педагогів з такими дітьми так і залишається досить низьким.

Синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) присвячена численна кількість світових наукових досліджень у галузі медицини, медичної та педагогічної психології, корекційної педагогіки тощо, і пошуковий інтерес не вщухає через нові способи досліджень та оцінки цього явища. Нове осмислення та корегування отримують й діагностичні критерії розладу, представлені у міжнародних стандартах DSM (Діагностичне та статистичне керівництво з психічних розладів – нозологічна система США) та МКХ (Міжнародна класифікація хвороб). Останні версії DSM-V (2013) та МКХ-11 (2018) вже змінили положення СДВГ з рубрик «поведінкових та емоційних розладів, що виникають у дитячому та підлітковому віці» на рубрики «розладів розвитку нервової системи». Ці кроки стали результатом накопичення безлічі нових наукових даних щодо нейробиологічних механізмів синдрому та його продовження у дорослому віці у разі відсутності своєчасної спеціалізованої допомоги та відповідних умов для розвитку такої дитини (Barkley, 1997, 2000, 2005; Tuckman, 2009; Willcutt, 2005; Solanto, 2002; Nigg, Stavro, Ettenhofer, Hambrick, Miller & Henderson, 2005; Gizer, Waldman, Abramowitz, Barr, Feng, Wigg & Rowe, 2008; Gozal & Molfese, 2005 та ін.).

Наукові дані про СДУГ пов'язують його із запізнілим дозріванням лобових ділянок кори головного мозку, які відповідають за функцію контролю над поведінкою. Згідно з нейропсихологічною теорією (Barkley, 1997), СДУГ пояснюється гальмуванням чотирьох виконавчих нейропсихологічних функцій, а саме: робочої пам'яті, саморегуляції, інтерналізації мовлення та поведінкового контролю. Науковцем підкреслюється, що при СДУГ розвиток цих функцій не відповідає віку дитини, але за належного виховання вони можуть розвинутися у майбутньому до норми. Одним із проявів цього розладу є гіперактивність як результат нездатності дитини до належного стримування своєї поведінки. У моториці це проявляється у надмірності руху, активності, у мові – в балакучості, у міжособистісній взаємодії – в нетерплячості, настирливості, у навчанні – в

неорганізованості, непопосидючості тощо. Розумова імпульсивність позначається у швидкому прийнятті рішень, без обмірковування наслідків своїх вчинків. Звідси висока схильність до ризику дітей і підлітків із СДУГ. Невгамовність у рухах, моториці, нездатність всидіти на одному місці стають причиною найбільших труднощів у школі (Barkley, 2000, 2005).

Молекулярно-генетичні дослідження причин СДУГ дозволили науковцям об'єктивізувати роль спадковості СДУГ і виявити групу генів-кандидатів, пов'язаних із розладом (Willcutt, 2005). Візуальні дослідження мозку доводять ймовірність генетичної етіології СДУГ (Gizer, Waldman, Abramowitz, Barr, Feng, Wigg & Rowe, 2008). Виявлені переконливі докази зв'язку між СДУГ та, зокрема, геном переносником допаміну DAT1 і геном рецептора допаміну DRD4. Причому DAT1 пов'язують з гіперактивно-імпульсивними симптомами, а DRD4 з неухважними (Gizer, Waldman, Abramowitz, Barr, Feng, Wigg & Rowe, 2008).

У дослідженнях Дж. Нігга, Дж. Ставро, М. Еттенхофера та ін. з'ясовано, що симптоми неухважності та дезорганізованості є результатом порушень роботи виконавчих функцій (наприклад, швидкості обробки інформації), тоді як симптоми гіперактивності/імпульсивності – функцій контролю (Nigg, Stavro, Ettenhofer, Hambrick, Miller & Henderson, 2005). Тобто неухважність пов'язана з гальмуванням відгуку на стимул, а гіперактивність, навпаки, з високою швидкістю реакції.

Наявні наукові дані свідчать про те, що цей розлад спричинений поєднанням багатьох генетичних та екологічних факторів ризику, жоден з яких не є необхідним або достатнім, щоб викликати розвиток СДУГ сам собою (Willcutt, 2005, 2010). До того ж вважається достатньо ймовірним, що різні взаємодії цих факторів ризику можуть як сприяти розвитку синдрому, так і пом'якшити ризики фенотипічних його проявів. Результати нещодавніх нейропсихологічних досліджень у групах близнюків та нерідних осіб чоловічої статі з використанням МРТ показали роль комбінації специфічних для СДУГ чинників і сімейних ефектів у впливі на виконавчі когнітивні функції лобно-тім'яної ділянки мозку, так і не з'ясувавши домінантність лише одного з них (Godinez, Willcutt, Burgess, Depue, Andrews-Hanna & Banich, 2015).

Отже, синдром дефіциту уваги та гіперактивності є визнаним медичною наукою захворюванням нейрнопсихологічного етіогенезу, що є результатом складного комбінаторного впливу як спадкового чинника, так і соціально-екологічної атмосфери сім'ї, де виховується дитина на ранніх етапах її розвитку. Без належної терапевтичної допомоги дитині з діагнозом СДУГ в період дошкільного та молодшого шкільного дитинства з високим ступенем ймовірності симптоматика розладу буде представлена і в дорослому віці, що може несприятливо позначатися на долі людини. Своєчасна спеціалізована допомога сім'ям дітей із СДУГ, що спирається на сучасні дані про розлад, допоможе знизити ці негативні ризики.

Мета дослідження полягає в теоретичному узагальненні та аналізі емпіричних даних про особливості взаємодії батьків з дітьми, які мають діагноз СДУГ, і їх вплив на перебіг хвороби. **Завдання** дослідження: 1) проаналізувати питання особливостей взаємодії батьків і дітей, які мають діагноз СДУГ; 2) визначити, охарактеризувати та пояснити адекватні моделі взаємодії батьків з дитиною, у якої діагностовано СДУГ.

Методи дослідження

У реалізації мети даної статті використано теоретичні методи дослідження (аналіз медичної та психологічної літератури; систематизація теоретичних даних); клінічні інтерв'ю, анкетування.

Результати та дискусії

Є загальноновизнаним, що надмірна реактивність та проблеми саморегуляції, пов'язані зі СДУГ, проявляються вже на ранніх етапах життя дитини. І, хоча на сьогодні існує мало доказів специфічності цих характеристик для конкретних форм пізньої психопатології (через обмаль досліджень дорослої популяції), розповсюдженою є думка, що серед ранніх прогнозів їх походження є СДУГ (Nigg, Stavro, Ettenhofer, Hambrick, Miller & Henderson, 2005). З огляду на це, важливість адаптивного виховання для оптимізації розвитку дитини із СДУГ є очевидною.

Огляд вітчизняних наукових публікацій, присвячених соціально-психологічному аспекту СДУГ, показав, що у якості «відправної точки» таких досліджень переважно є діти молодшого, рідше – підліткового віку, а на батьківські проблеми уваги звернено обмаль (Barkley, 2005; Заваденко, 2005; Корень & Купріянова, 2015; Макарова & Семакова, 2007; Романчук, 2015; Сухіна, 2018 та ін.). Водночас факт впливу сімейної ситуації та характеру взаємодії батьків з дітьми на розвиток СДУГ вимагає пильної уваги до цього питання, яке б не обмежувалося короткими порадами батькам, що треба, а чого не треба їм робити, виховуючи дітей.

Одна з головних функцій сім'ї – виховна. Сім'я була і залишається основним джерелом соціалізації дітей, місцем великих можливостей у формуванні їхньої особистості, особливо у перші дошкільні роки життя, коли формуються психічні процеси, емоції, характер, життєві установки. Виняткова роль у цьому процесі надається виховній діяльності батьків, їх взаємодії з дітьми.

У діяльнісній теорії спілкування під взаємодією розуміють його інтерактивну сторону, яка дозволяє не лише обмінюватись інформацією між суб'єктами спілкування, а й реалізувати деяку загальну для партнерів діяльність. У виховному процесі головною метою взаємодії є розвиток особистостей сторін, їх взаємовідносин. Завдяки такій взаємодії успішно розвиваються здатність учасників спільної діяльності розуміти емоційні стани один одного, будувати свої дії з урахуванням дій партнера, готовність запропонувати свою допомогу, здатність до мирного розв'язання конфліктів тощо (Велитченко, 2005). Своєрідність спілкування між дорослим і дитиною надає цьому виду взаємодії певну специфіку. У процесі виховання дітей дошкільного, молодшого шкільного віку провідна роль у взаємодії надається дорослому, хоча і не є винятком зворотний вплив – дитини на вихователя (батька) (Бех, 2008), який, на жаль, залишається й досі мало вивченим.

На функцію соціалізації дитини із СДУГ у сім'ї впливає низка таких чинників, як: соціальне і матеріальне становище родини, рід занять та освіта батьків, їхній світогляд, цінності, морально-емоційна атмосфера в сім'ї тощо. Проте, як показують широкі дослідження цього питання у пострадянських країнах і за кордоном, умови соціалізації та розвитку дітей у сім'ях залишаються далекими не лише від ідеальних, але й достатніх.

Згідно з даними сучасних вітчизняних досліджень, способи взаємодії батьків з дітьми, які мають гіперкінетичну, імпульсивну та/або неухважну симптоматику, досить варіативні і часто пов'язані з власними психологічними проблемами самих батьків (Брязгунов & Касатікова, 2001; Макарова & Семакова, 2007; Нодельсон, 2018; Романчук, 2015 та ін.). Наприклад, у дослідженні І. Макарової та Е. Семакової показано патологізуючу роль сім'ї для дітей із СДУГ в умовах структурної розмитості, дифузності у прийнятті ролей, виховній невпевненості батьків. Відсутність цілей, планування виховного процесу, знижена рефлексія батьків щодо своїх почуттів і поведінки не дозволяє вибудовувати каркас виховання у вигляді системи вимог, заборон, санкцій, які б задавали дитині орієнтири у діяльності. Виникає принцип замкненого кола: чим гірше дитина поводить, тим більше виникає у батьків підстав для жорстких виховних проявів. Негативна проєкція на дитину власних небажаних якостей згладжує невпевненість і почуття некомпетентності самих батьків (Семакова & Макарова, 2007).

Особливостями функціонування сімей, де виховуються діти із СДУГ, зарубіжні дослідники послідовно називають високий ступінь негативізму, конфліктності, неблагополуччя, низький рівень ефективних методів виховання. Таким родинам властивий більш низький рівень задоволеності шлюбом, підвищений рівень батьківського стресу, більш високі показники депресії та інших типів психічних розладів (Anastopoulos, Sommer & Schatz, 2009).

В одному з досліджень особливостей взаємодії батьків з дітьми у сім'ях, де виховуються діти з СЗУГ, та контрольних сім'ях, де відсутні такі проблеми (Johnston, 2007), було виявлено, що батьки у групах сімей із СДУГ використовували більше негативно-реактивних і менше позитивних стратегій виховання, ніж контрольні батьки. Причому безвідносно до ступеня інтенсивності розладу (сильного чи слабкого), материнське психологічне функціонування якісно відрізнялось між групами сімей із СДУГ і сімей без проблем, але не між двома групами сімей із СДУГ. Серед батьків дітей із СДУГ був значно нижчим, ніж у контрольній групі сімей, показник самоповаги.

В іншому дослідженні предметом були діадні «матір-син», «батько-син» та триадні «батько-матір-син» особливості взаємодії сімей з гіперактивними і нормальними синами віком від 6 до 12 років (Buhrmester, Camparo & Christensen et al., 1992). Було з'ясовано, що у сім'ях з гіперактивними хлопчиками частіше траплявся примус, коли матері і сини взаємодіяли в діадичному варіанті. Ця репресія матері і сина переносилась у триадний контекст, якщо батько демонстрував патерн поведінки «порятунок-примус». Таку тенденцію пов'язують із тим, що матері дітей шкільного віку більше часу проводять з ними передусім у якості сімейних керуючих, які відповідають за організацію, виконання обов'язків, накладених навчальним процесом, у той час як батьки витрачають більшу частину своєї взаємодії з дітьми на ігрові та спільні дії необов'язкового характеру. Одним із наслідків цього є те, що матері вимушено стають більш директивними і вимогливими, ніж батьки (Chen & Johnston, 2005; Johnston & Mash, 2001).

Було показано також, що опозиційно-зухвала поведінка дітей із СДУГ пов'язана з наявністю СДУГ у матерів (Zisser & Eyberg, 2012).

Ці дослідження (Chronis, Lahey, Pelham, Williams, Baumann & Kipp, 2007) засвідчили, що чинником ризику появи у майбутньому у дітей із СДУГ таких несприятливих наслідків як токсикоманія та злочинність, є материнська депресія. Цей

факт був підтверджений на вибірці із 108 дітей, яким вперше був діагностований СДУГ у віці 4-7 років. Материнська депресія передбачала проблеми з поведінкою через 2-8 років після первісної оцінки, у той час як позитивне батьківське виховання викликало меншу кількість проблем з поведінкою у майбутньому.

Водночас, на жаль, значно менше є даних, які доводять позитивну роль адекватних виховних стратегій батьків на розвиток дитини із СДУГ. Так, у спостереженнях за 136 сім'ями хлопчиків 7-10 років з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності було виявлено позитивний вплив на поведінку дітей чуйності і чутливості матері до дитини, її тепла і прийняття за наявності належного контролю (Johnston, Murray, Hinshaw, Pelham, Noza, 2002). Материнська чуйність виявила унікальний негативний зв'язок з проблемами поведінки дитини, але не з симптомами СДУГ у дітей, і також була негативно пов'язана з депресивними симптомами у матері.

В нашій практиці роботи практичним психологом з батьками дітей із СДУГ (на базі Дитячої клінічної лікарні №4 Солом'янського району м. Києва) помічено, що матерям таких дітей властиві підвищена тривожність, емоційна неврівноваженість, схильність до покарань або байдужість, відстороненість, що викликані втомленістю, розгубленістю, безпорадністю справлятися з тиском дитячої активності, непосидючості, неорганізованості, з одного боку, а з іншого – шквалом нарікань на таку поведінку дитини з боку вчителів, вихователів, сусідів, просто перехожих на вулиці. Зрозуміло, що в таких станах ефективно взаємодіяти з дитиною досить важко, або взагалі не можливо.

Постановка дитині діагнозу СДУГ більшістю мам приймається з полегшенням («все стає на свої місця», «стало легше, що не одна я в усьому винна»). Батьки, навпаки, не відразу готові погодитись з каузальністю поведінки дитини, викликаною хворобою. Їм легше звинувачувати у розладах жінок, вихователів, вчителів, які «не можуть справитись і організувати дитину». Таку реакцію ми пояснюємо, зокрема, тим, що батьки значно меншу часу перебувають з дітьми. Повертаючись додому, проводять з ними короткий проміжок часу, переважно в ігровій, безтурботній діяльності (перегляд мультфільмів, фільмів, гра з приставкою, комп'ютерні ігри, дитячі лото тощо). Мамам же дістається і більше часу, який вони проводять з дитиною, та більш відповідальні щоденні справи – почистити зуби, поїсти, одягнутись, скласти речі, іграшки, прогулянка з дитиною і догляд за безпекою її поведінки (для самої дитини та для оточуючих). Для мам школярів таких справ стає ще більше.

Найчастіше по допомогу до психологічної служби лікарні звертаються батьки дітей із СДУГ від 6 до 9 років. Це періоди визначення готовності дитини до школи та безпосередньо важливий етап освоєння дитиною умінь навчатися. Як зазначають батьки (переважно мами), саме в цей час вони починають визнавати свою безпорадність та/або сором за нарікання з боку школи і вирішують звертатись по спеціалізовану допомогу.

Протягом кількох років нами проводилось інтерв'ювання та анкетування батьків, які мають дітей із СДУГ цього віку, де, окрім інших питань, визначались і способи їх взаємодії. Всього в опитуванні взяли участь 65 сімей (сім'ю представляв, зазвичай, один з батьків). Характеристика вибірки опитуваних така: 54 матері (з них 6 (11,1%) – молодих матерів віком 24-28 років, 36 (66,6%) – 29-40 років; 12 (22,2%) – 41-52 роки); 11 батьків. З вищою освітою 44 особи (67,6%), з середньою спеціальною – 21 (32,3%). Повна сім'я – 41 (63,0%), неповна сім'я – 24 (36,9%); одна дитина в сім'ї – 38 (58,4%), дві-три дитини – 27

(41,5%). Діти із СДУГ, батьки яких звертались за допомогою до психологічної служби, були усі хлопчиками від 6 до 9 років.

Питання ставились такі: «З якими труднощами у поведінці Вашої дитини Ви найчастіше стикаєтесь?», «Як Ви з ними справляєтесь?», «Як Ви реагуєте на такі прояви у поведінці Вашої дитини, як: імпульсивність, непосидючість, неухважність, відволікання, конфлікти з Вами, конфлікти з оточуючими, агресія тощо?», «Яких навичок у взаємодії з дитиною Вам не вистачає?».

Аналіз відповідей батьків на перше питання не виявив суттєвої варіативності. Відповіді зводились до переліку класичних симптомів СДУГ, які найчастіше викликають нарікання батьків, вихователів, вчителів, та проявів опозиційної поведінки: «надмірна рухливість», «непосидючість», «протести», «негативізм», «агресія до оточуючих», «неслухняність», «неможливість домовитися», «істерики», «упертість», «неорганізованість», «невміння справлятися з емоціями», «нездатність зосередитися під час виконання домашніх завдань», «бійки з братом/сестрою» тощо.

Справляються з цими проявами батьки по-різному:

а) «терпляче переносу» – відповіли 15 батьків (23% із загальної вибірки опитуваних), причому терплячість більш властива батькам – 54,5% (від кількості опитаних чоловіків) і значно менше матерям – 14,8% (від кількості опитаних жінок);

б) «злюсь, кричу» – такі стратегії взаємодії більше властиві матерям: 32 особи або 59,2% від жіночої вибірки опитуваних, на відміну від 4 (36,3%) з опитаних батьків;

в) «караю, соромлю, вимагаю припинити те, що мене дратує чи не влаштовує» – ця взаємодія більше виявилась притаманною батькам: 45,4% чоловічої вибірки (5 осіб) та 37,0% (20 осіб) – жіночої);

г) «плачу, впадаю у відчай» – зауважено лише матерями: 15 опитаних (27,7%);

д) «намагаюсь домовлятися» – майже однаково використовуються як батьками, так і мамами дітей: 36,3% (4 особи) батьків та 33,3% (18 осіб) мам;

е) «умовляю змінити поведінку» – суто жіноча стратегія взаємодії: 61,1% (33 особи) опитаних жінок обирають її;

ж) «змінюю увагу на щось інше», «підкупляю чимось приємним», «мотивую заохоченням», «не звертаю уваги, набридло», «залишаю одного», «караю обох» (у сварках з братом), «жартую», «багато разів повторюю прохання поки не виконає», «жорстко контролюю» тощо – це поодинокі відповіді, які переважно належать мамам дітей.

Якісний аналіз анкетних даних та проведених клінічних інтерв'ю з батьками дозволив констатувати, що більш адекватні моделі взаємодії з дитиною властиві батькам та мамам більш зрілого віку з вищою освітою. В таких сім'ях ми зустріли і більший відгук батьків на їх сумісну роботу з психологічною службою щодо допомоги дитині адаптивно соціалізуватись і запобігти негативних наслідків розладу.

Найбільше неефективних моделей – нетерплячості, зворотної агресії, покарань, відчаю, марних умовлянь – застосовують у взаємодії з дітьми молоді мами (які народили дітей до 18 років), деякі батьки. Найгірша ситуація з неконтрольованою поведінкою дитини вдома та в школі спостерігалась у дисфункціональних сім'ях (конфлікти, сварки, пияцтво батька, холодність, відстороненість матері тощо) та тих, де житлові умови досить обмежені (наприклад, в однокімнатній квартирі проживають тато, мама та двоє дітей чи у двокімнатній квартирі бабуся, дідусь і мама з дитиною). У таких умовах дитина із СДУГ

не в змозі перепочити, побути наодинці, заспокоїтись, а, навпаки, надто збуджена перебуванням у скупченні родичів, що погіршує її стан.

У низці випадків мами пригадували своє власне дитинство і говорили, що були «такі ж непосидючі». Проте визнавати, що СДУГ у них також міг бути, відмовлялись, посилаючись лише на темперамент і що «усе з часом нормалізувалось».

Матері зауважили також, що легше справляються з проявами негативної поведінки, агресії, конфліктності, якщо це відбувається вдома, і значно фруструють у разі їх прояву у публічних місцях, школі, транспорті тощо, соромляться цих «викидів», часто відчувають злість, спрямовану або на дитину, або на себе, або на оточуючих. Деякі вказують, що погано себе контролюють у таких випадках, «зриваючись» на дітях.

Батьки усвідомлюють дефіцит таких власних якостей у взаємодії з дітьми, як: «терплячість», «послідовність», «наполегливість», «твердість характеру», причому в цьому питанні відмінностей між матерями та батьками практично не виявлено. Також батьки наголошують на потребі у більшій обізнаності щодо синдрому та спеціалізованій допомозі для дитини, відмовляючись у такій для себе особисто. Очевидно, що у нашій країні ще залишаються стійкими установки «не виносити сміття з хати», або «ми й самі розумні». Хоча, варто зазначити, така тенденція поступово змінюється.

Отже, взаємодія батьків та дітей із СДУГ має свої складності через специфічність розладу. Виховні впливи, що можуть ефективно застосовуватись зі здоровими дітьми, мотивувати їх, сприяти зміні поведінки та емоційних проявів, можуть стати марними, або, навіть, шкідливими під час взаємодії з дитиною із СДУГ. Навіть наше невеличке дослідження показує, що батькам властиво застосовувати неефективні методи взаємодії зі своїми особливими дітьми, не усвідомлюючи шкоди, яку вони наносять. А тому одним з перших кроків після того, як дитині поставлено діагноз СДУГ і визначено ступінь та особливості розладу, є підвищення компетентності батьків щодо самого розладу, усвідомлення ними корисності ефективних прийомів взаємодії з дитиною і марності тих, що не діють на неї. Наприклад, розповсюджений у вихованні спосіб переконання, умовляння дитини, який, до речі, дуже розповсюджений серед батьків, не працює для дитини із СДУГ: дитина не контролює своїх емоцій, послідовність дій чи обов'язковість не тому, що «вередує» чи не хоче, а тому, що не в змозі це робити через особливості роботи її мозку. І цей контроль батькам варто взяти на себе: підказати, нагадати, проконтролювати виконання і робити це у доброзичливій манері, можна в ігровій.

Отже, емпіричні дані засвідчують, що, хоча сімейне виховання само собою не може викликати появу симптомів СДУГ у дітей (за їх появу відповідають біологічні чинники), здатність батьків ефективно взаємодіяти з ними сприяє запобіганню розвитку проблемної опозиційної поведінки, адикцій у дітей в майбутньому. Просвіта щодо СДУГ та допомога батькам в опануванні ефективних виховних стратегій їхньої взаємодії з дітьми можуть компенсувати негативні згубні наслідки для дітей у майбутньому. Суттєвим чинником поліпшення структури сімейної взаємодії в системі «батьки-діти» може стати також психологічна та психіатрична допомога матерям, які мають власні проблеми, пов'язані із СДУГ (імпульсивність, нетерплячість, надмірна тривожність, схильність до депресії, емоційна невірноваженість тощо) та високий рівень стресу.

За нашими спостереженнями та згідно з даними вітчизняних та зарубіжних досліджень ефективними умовами взаємодії батьків з дітьми у разі діагнозу СДУГ можуть бути:

- толерантне ставлення як основа прийняття батьками дитини такою, якою вона є;
 - чуйне виховання, що означає здатність батьків розуміти (зчитувати) і відповідно реагувати на репліки та поведінку дитини, здатність проявляти тепло, прийняття (Johnston, Murray, Hinshaw, Pelham & Hozaand, 2002);
 - здійснюваний контроль, який є твердим, послідовним і, одночасно, чутливим до потреб дитини, відсутність вседозволеності (Johnston, Murray, Hinshaw, Pelham & Hoza, 2002; Johnston & Jassy, 2007; Сухіна, 2018);
 - підтримка самооцінки дитини на адекватному рівні – навіювання, підбадьорювання, підтримка впевненості дитини у собі, своїх досягненнях, перевагах;
 - послідовне дотримання правил режиму дитини у сім'ї (Романчук, 2008; Сухіна, 2018);
 - щоденна фізична активність, перебування на свіжому повітрі (Сухіна, 2018);
 - наявність у дитини посильних для неї доручень, за допомогою яких організовується діяльність і стимулюються позитивні мотиви, створюються ситуації успіху тощо;
 - позитивна соціальна взаємодія (навички комунікації, здатність батьків керувати власними емоційними станами, наявність системи заохочень, підтримки, жартівливості);
 - впровадження у сім'ї ігрової діяльності (настільні ігри, ігри у слова, з предметами, спортивні);
 - наявність тематичного спілкування – обговорення актуальних для дитини проблем, морально-етичних аспектів соціального життя опосередковано (прочитані історії, казки, фільми, мультфільми тощо);
 - наявність гармонійних відносин між дорослими у родині (батько-мати, мати-батько-бабусі-дідусі), відсутність травматичних переживань (розлучення батьків, сварки, конфлікти у сім'ї, алкогольна залежність батьків) тощо.
- Методи умовлянь, заклики, загрози, залякування, агресивні покарання тощо, належать до найменш ефективних прийомів взаємодії з дитиною, яка має СДУГ.

Висновки

З огляду на специфіку протікання процесу розвитку дитини із СДУГ, її проблем в соціальній поведінці та навчанні, на виховні впливи та взаємодію батьків і дітей у сім'ї варто звертати суттєву увагу. Вивчення ефективних прийомів взаємодії батьків з дитиною, яка має СДУГ, є суттєвою складовою розробки відповідних психокорекційних програм.

Впровадження системи психологічного супроводу сім'ї, де виховується дитина з гіперактивним розладом та проблемами уваги, дозволить батькам змінити своє ставлення до особистості дитини, опанувати ефективні навички взаємодії з нею та стратегіями її розвитку, оптимізувати сімейну ситуацію, вирішити свої психологічні проблеми, що стримують гармонійні стосунки у родині.

Окрім зазначених, залишається актуальним питанням щодо того, як СДУГ розвивається в сім'ях, як родина та стосунки в ній посилюють або, навпаки, нівелюють негативну симптоматику СДУГ та розвиток супутніх розладів – конфліктності,

опозиційно-зухвалої поведінки, депресивності, тривожності тощо. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в розробці психокорекційних програм для дітей з діагнозом СДУГ.

Література

1. Бех, І.Д. (2008). *Виховання особистості: підручник*. Київ : Либідь.
2. Брязгунов, И.П., & Касатикова Е.В. (2001). *Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях*. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии.
3. *В Україні зростає кількість дітей з особливими потребами*. Режим доступу: <https://www.obozrevatel.com/ukr/health/mamaclub/v-ukraini-zrostaе-kilkist-ditej-z-osoblivimi-potrebami.htm>
4. Велитченко, Л.К. (2005). *Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія*. Одеса : ПНЦ АПН України.
5. Заваденко, Н.Н. (2005). *Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте : учебное пособие*. Москва : Академия.
6. Корень, Е.В., & Куприянова, Т.А. (2015). *Гиперкинетические расстройства*. Москва. Режим доступа : <https://docplayer.ru/28075910-Giperkineticheskie-rasstroystva-sdvg-koren-e-v-kupriyanova-t-a.html>
7. Нодельсон, С.Е. (2018). *СДВГ. Синдром дефицита внимания и гиперактивности. Семейная болезнь*. Самара : Издательский Дом «Бахрах-М».
8. Романчук, О. (2015). *Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей*. Львів : Свічадо.
9. Семакова, Е.В., & Макарова, И.Ю. (2007). Семейно-социальные условия развития гиперактивности. *Успехи современного естествознания*, 9, 23-26. Режим доступна : <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=11467>
10. Суковський, Є. (2008). *Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: poradnik для батьків*. Львів : Колесо.
11. Сухіна, І.В. (2018). *Гіперактивна дитина*. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру».
12. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5 ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
13. Anastopoulos, A.D., Sommer, J.L., & Schatz, N.K. (2009). ADHD and family functioning. *Current Attention Disorders Reports*, 1, 167-170. <https://doi.org/10.1007/s12618-009-0023-2>
14. Gozal, D. & Molfese, D.L. (2005). (Ed.). *Attention deficit hyperactivity disorder: from genes to patients*. Totowa, New Jersey : Humana Press Inc.
15. Barkley, R.A. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd. ed.). New York : Guilford Press.
16. Barkley, R.A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
17. Barkley, R.A. (2000). Genetics of Childhood Disorders: XVII. ADHD, Part 1: The Executive Functions and ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1064-1068. <https://doi.org/10.1097/00004583-200008000-00025>
18. Buhrmester, D., Camparo, L., Christensen, A., Gonzalez, L.S., & Hinshaw, S.P. (1992). Mothers and fathers interacting in dyads and triads with normal and hyperactive sons. *Developmental Psychology*, 28, 500-509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.3.500>
19. Chen, M., & Johnston, C. (2007). Maternal inattention and impulsivity, and parenting behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Jul-Sep, 36(3), 455-468. <https://doi.org/10.1080/15374410701448570>.

20. Chronis, A.M., Lahey, B.B., Pelham, W.E., Williams, S.H., Baumann, B.L., Kipp, H., et al. (2007). Maternal depression and early positive parenting predict future conduct problems in young children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Developmental Psychology*, 43, 70-82. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.70>
21. Gizer, I.R., Waldman, I.D., Abramowitz, A., Barr, C.L., Feng, Y., Wigg, K.G., & Rowe, D.C. (2008). Relations between multi-informant assessments of ADHD symptoms, DAT1, and DRD4. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(4), 869-880. <https://doi.org/10.1037/a0013297>
22. Godinez, D.A., Willcutt, E.G., Burgess, G.C., Depue, B.E., Andrews-Hanna, J.R., & Banich, M.T. (2015). Familial risk and ADHD-specific neural activity revealed by a case-control, discordant twin pair design. *Psychiatry Research*, 233, 458-465. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.psychres.2015.07.019>
23. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 04/2019). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#/http://id.who.int/icd/entity/821852937>
24. Johnston, C., & Mash, E.J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 183-207. <https://doi.org/10.1023/a:1017592030434>
25. Johnston, C., Murray, C., Hinshaw, S.P., Pelham, W.E., & Hoza, B. (2002). Responsiveness in interactions of mothers and sons with ADHD: Relations to maternal and child characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(1), 77-88. <https://doi.org/10.1023/a:1014235200174>
26. Johnston, Ch. & Jassy, J. (2007). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Oppositional/Conduct Problems: Links to Parent-Child Interactions. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, May, 16(2), 74-79. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2242643/>
27. Nigg, J.T., Stavro, G., Ettenhofer, M., Hambrick, D.Z., Miller, T., & Henderson, J.M. (2005). Executive Functions and ADHD in Adults: Evidence for Selective Effects on ADHD. *Journal of Abnormal Psychology*, Nov; 114(4), 706-717. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.3.706>
28. Solanto, M.V. (2002). Dopamine dysfunction in AD/HD: integrating clinical and basic neuroscience research. *Behavioural Brain Research*, Mar, 10; 130(1-2), 65-71. [https://doi.org/10.1016/s0166-4328\(01\)00431-4](https://doi.org/10.1016/s0166-4328(01)00431-4)
29. Tuckman, A. (2009). *More Attention, Less Deficit: Success Strategies for Adults with ADHD*. Plantation, Florida ; Specialty Press.
30. Willcutt, E. (2005). The Etiology of ADHD: Behavioral and Molecular Genetic Approaches. Barch, D. (Ed.). *Cognitive and Affective Neuroscience of Psychopathology*. Oxford : Oxford University Press. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/3bb9/88b02a9829367286995a1fc837440bb4719f.pdf>
31. Willcutt, E.G., Pennington, B.F., Duncan, L., Smith, S.D., Keenan, J.M., Wadsworth, S.J., DeFries, J.C., & Olson, R.K. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(7), 533-544. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181ef42a1>
32. Zisser, A.R. & Eyberg, Sh.M. (2012). Maternal ADHD: Parent-Child Interactions and Relations With Child Disruptive Behavior. *Child & Family Behavior Therapy*, 34(1), 33-52. <https://doi.org/10.1080/07317107.2012.654450>

References

1. Bekh, I.D. (2008). *Vykhovannia osobystosti: pidruchnyk [The education of the individual: a textbook]*. Kiyv : Lybid [in Ukrainian]

2. Bryazgunov, I.P., & Kasatikova, E.V. (2001). *Neposedlivyyi rebenok, ili vse o giperaktivnyih detyah [A casual baby, or all about hyperactive children]*. Moscow : Izd-vo In-ta psihoterapii [in Russian].
3. *V Ukrayini zrostaye kil'kist' ditey z osoblyvymy potrebamy [The number of children with special needs is increasing in Ukraine]*. Retrieved from <https://www.obozrevatel.com/ukr/health/mamaclub/v-ukraini-zrostaie-kilkist-ditej-z-osoblivimi-potrebami.htm> [in Ukrainian]
4. Velytchenko, L.K. (2005). *Pedahohichna vzaiemodii: teoretychni osnovy psykholohichnoho analizu [Pedagogical interaction: theoretical foundations of psychological analysis]*. Odesa: PNTs APN Ukrainy [in Ukrainian]
5. Zavadenko, N.N. (2005). *Giperaktivnost i defitsit vnimaniya v detskom vozraste : uchebnoe posobie [Hyperactivity and attention deficit in childhood: a textbook]*. Moscow : Akademiya [in Russian].
6. Koren, E.V., & Kupriyanova, E.V. (2015). *Giperkineticheskie rasstroystva (SDVG) [Hyperkinetic disorders (SDVG)]*. Moscow. Retrieved from <https://docplayer.ru/28075910-Giperkineticheskie-rasstroystva-sdvg-koren-e-v-kupriyanova-t-a.html> [in Russian].
7. Nodelson, S.E. (2018). *SDVG. Sindrom defitsita vnimaniya i giperaktivnosti. Semeynaya bolezni [ADHD. Attention deficit hyperactivity disorder. Family illness.]*. Samara : Izdatelskiy Dom «Bahra-M» [in Russian].
8. Romanchuk, O. (2005). *Hiperaktyvnyi rozlad z defitsytom uvahy u ditei [Hyperactive disorder with attention deficit in children]*. Lviv : Svichado [in Ukrainian]
9. Semakova, E.V., & Makarova, I.Yu. (2005). Semeyno-sotsialnyie usloviya razvitiya giperaktivnosti [Family and social conditions of development of hyperactivity]. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya – The successes of modern natural science*, 9, 23-26. Retrieved from <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=11467> [in Russian].
10. Sukovskyi, Ye. (2008). *Hiperaktyvnyi rozlad z defitsytom uvahy u ditei: poradnyk dlia batkiv [Attention Deficit Hyperactive Disorder in Children: A Parental Advisor]*. Lviv : Koleso [in Ukrainian]
11. Sukhina, I.V. (2018). *Hiperaktyvna dytyna [Hyperactive baby]*. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru». (Inklyuzyvne navchannia) [in Ukrainian]
12. Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5 ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
13. Anastopoulos, A.D., Sommer, J.L., & Schatz, N.K. (2009). ADHD and family functioning. *Current Attention Disorders Reports*, 1, 167-170. <https://doi.org/10.1007/s12618-009-0023-2>
14. Gozal, D. & Molfese, D.L. (2005). (Ed.). *Attention deficit hyperactivity disorder: from genes to patients*. Totowa, New Jersey : Humana Press Inc.
15. Barkley, R.A. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd. ed.). New York : Guilford Press.
16. Barkley, R.A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
17. Barkley, R.A. (2000). Genetics of Childhood Disorders: XVII. ADHD, Part 1: The Executive Functions and ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 39(8), 1064-1068. <https://doi.org/10.1097/00004583-200008000-00025>
18. Buhrmester, D., Camparo, L., Christensen, A., Gonzalez, L.S., & Hinshaw, S.P. (1992). Mothers and fathers interacting in dyads and triads with normal and hyperactive sons. *Developmental Psychology*, 28, 500-509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.3.500>

19. Chen, M., & Johnston, C. (2007). Maternal inattention and impulsivity, and parenting behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, Jul-Sep, 36*(3), 455-468. <https://doi.org/10.1080/15374410701448570>.
20. Chronis, A.M., Lahey, B.B., Pelham, W.E., Williams, S.H., Baumann, B.L., Kipp, H., et al. (2007). Maternal depression and early positive parenting predict future conduct problems in young children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Developmental Psychology, 43*, 70-82. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.70>
21. Gizer, I.R., Waldman, I.D., Abramowitz, A., Barr, C.L., Feng, Y., Wigg, K.G., & Rowe, D.C. (2008). Relations between multi-informant assessments of ADHD symptoms, DAT1, and DRD4. *Journal of Abnormal Psychology, 117*(4), 869-880. <https://doi.org/10.1037/a0013297>
22. Godinez, D.A., Willcutt, E.G., Burgess, G.C., Depue, B.E., Andrews-Hanna, J.R., & Banich, M.T. (2015). Familial risk and ADHD-specific neural activity revealed by a case-control, discordant twin pair design. *Psychiatry Research, 233*, 458-465. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.psychres.2015.07.019>
23. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 04/2019). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#/http://id.who.int/icd/entity/821852937>
24. Johnston, C., & Mash, E.J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*, 183–207. <https://doi.org/10.1023/a:1017592030434>
25. Johnston, C., Murray, C., Hinshaw, S.P., Pelham, W.E., & Hoza, B. (2002). Responsiveness in interactions of mothers and sons with ADHD: Relations to maternal and child characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(1), 77–88. <https://doi.org/10.1023/a:1014235200174>
26. Johnston, Ch. & Jassy, J. (2007). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Oppositional/Conduct Problems: Links to Parent-Child Interactions. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, May, 16*(2), 74–79. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2242643/>
27. Nigg, J.T., Stavro, G., Ettenhofer, M., Hambrick, D.Z., Miller, T., & Henderson, J.M. (2005). Executive Functions and ADHD in Adults: Evidence for Selective Effects on ADHD. *Journal of Abnormal Psychology, Nov; 114*(4), 706-717. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.3.706>
28. Solanto, M.V. (2002). Dopamine dysfunction in AD/HD: integrating clinical and basic neuroscience research. *Behavioural Brain Research, Mar, 10; 130*(1-2), 65-71. [https://doi.org/10.1016/s0166-4328\(01\)00431-4](https://doi.org/10.1016/s0166-4328(01)00431-4)
29. Tuckman, A. (2009). *More Attention, Less Deficit: Success Strategies for Adults with ADHD*. Plantation, Florida ; Specialty Press.
30. Willcutt, E. (2005). The Etiology of ADHD: Behavioral and Molecular Genetic Approaches. Barch, D. (Ed.). *Cognitive and Affective Neuroscience of Psychopathology*. Oxford : Oxford University Press. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/3bb9/88b02a9829367286995a1fc837440bb4719f.pdf>
31. Willcutt, E.G., Pennington, B.F., Duncan, L., Smith, S.D., Keenan, J.M., Wadsworth, S.J., DeFries, J.C., & Olson, R.K. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31*(7), 533-544. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181ef42a1>
32. Zisser, A.R. & Eyberg, Sh.M. (2012). Maternal ADHD: Parent-Child Interactions and Relations With Child Disruptive Behavior. *Child & Family Behavior Therapy, 34*(1), 33-52. <https://doi.org/10.1080/07317107.2012.654450>

PECULIARITIES OF THE INTERACTION OF PARENTS AND CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER**Natalia Goncharenko****Postgraduate student of the Department of Psychology**

National Pedagogical Drahomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

practical psychologist

Children Clinical hospital # 4, Solomjanski district

3, Komarov avenue, Kyiv, Ukraine, 03680

n.a.honcharenko@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5386-3772>**Abstract**

The article raises an urgent question of the characteristics of the interaction of parents and children with a diagnosis of ADHD – attention deficit hyperactivity disorder. It is noted that despite an increase in scientific knowledge about the genetic and neuropsychological mechanisms of the appearance and development of the syndrome, the quality level of education and the skills of effective interaction between parents and teachers with such children is remained quite low. Today, attention deficit hyperactivity disorder is a recognized by medical science as a disease of neuropsychological etiogenesis due to a complex combination of hereditary and socio-psychological factors, none of which is necessary or sufficient to cause the development of ADHD in itself. The importance of adaptive parenting of a child with ADHD in the family to optimize his/her development and reduce the likelihood of negative symptoms accompanying the disorder is considered obvious.

Risk factors for children with ADHD in the future to have such adverse effects as substance abuse, crime, aggressiveness, and opposition behavior are maternal depression, excessive directiveness and exactingness. Pathological conditions for children with ADHD are conditions of structural blurring of the family, diffuseness in accepting roles, educational insecurity of parents, and lack of reflection on educational interaction.

Empirical data show that more appropriate models of interaction with a child are characteristic of complete families, parents of more mature age with higher education. In such families there is a greater response of parents to working with a psychological service to help the child adaptively socialize and prevent the negative consequences of the disorder. Most ineffective models – impatience, backward aggression, punishment, despair, fruitless persuasion – are used in interaction with children by young mothers (who gave birth to children under 18), some parents. The worst situation with the uncontrolled behavior of a child at home and at school is observed in dysfunctional families, where there are conflicts, quarrels, father's drunkenness, coldness, detachment of the mother, and those with tight housing and material conditions of the family.

It is concluded that although family education cannot cause the appearance of ADHD symptoms in children (biological factors are responsible for their appearance), the ability of parents to interact with them effectively helps to prevent the development of problematic opposition behavior and addictions in children in the future. ADHD education and helping parents to learn effective educational strategies for their interactions with their children can offset the negative effects on children. Psychological and psychiatric help for mothers who have their own problems associated with ADHD (impulsiveness, impatience, excessive anxiety, a tendency to depression, emotional imbalance, etc.) and high stress levels can also become a significant factor in improving the structure of family interaction in the parent-child system.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, nervous system development disorders, control functions, executive functions, neurobiological mechanisms, interaction of parents and children.

*Подано 09.12.2019**Рекомендовано до друку 18.12.2019*

УДК 614.253.8 – 056.26

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).03)

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Тетяна Горбашенко

викладач кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

g.tetiana@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-2567-7726>

Анотація

Проблеми інвалідності, серед інших соціально-економічних і соціально-політичних проблем сучасного світу, є достатньо актуальними для будь-яких країн і народів, що вимагає уваги урядів і громадськості різних держав у напрямку пошуку, розробки і впровадження адекватних моделей суспільного устрою, оптимально пристосованих до потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я з урахуванням ресурсних та інших можливостей суспільств, в яких вони функціонують. Потрібно зазначити, що останнім часом ставлення до таких людей суттєво змінилося та інвалідність розглядається як соціальне явище. Пошук шляхів розв'язання проблем української молоді з обмеженими можливостями здоров'я потребує дослідження наявного стану задоволення їх особливих потреб у сферах освіти та працевлаштування. В статті розкрито історичні етапи розвитку і розв'язання проблем осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Представлений аналіз використання у науковій літературі поняття «інвалід» та його різні формулювання. Звернено увагу на те, що науковці різних галузей продовжують досліджувати різнопланові аспекти проблем осіб з обмеженими можливостями здоров'я та створювати з огляду на них методи та методики для роботи, навчання, соціалізації таких осіб. Показано складний розвиток ставлення до інвалідів – від повного їх неприйняття, навіть фізичного знищення, через прояв упередженого ставлення, нетерпимості, страху перед «ненормальними» проявами та, як результат, визнання необхідності їх відчуження та ізоляції до усвідомлення спочатку необхідності адаптації таких людей, а пізніше й повноцінного входження в соціум з допомогою створення сприятливих умов для інтеграції, формування позитивних стосунків між усіма членами суспільства. Проаналізовано нормативно-правові документи щодо захисту прав інвалідів в Україні та міжнародні документи, прослідковано, як трансформувалось розуміння інвалідності, зміст і принципи соціалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Розглянуто різні підходи (певні моделі) до розуміння інвалідності як такої.

Ключові слова: особи з обмеженими можливостями здоров'я, інвалід, суспільство, дефекти, соціальна ізоляція, моделі інвалідності (медична, економічна, соціальна, правозахисна, модель функціональної обмеженості).

Вступ

Для сучасної України на фоні соціальної та економічної нестабільності характерним є посилення уваги до проблем людей з інвалідністю як з боку суспільства, так і широкої громадськості. Згідно з даними Центру перспективних соціальних досліджень Міністерства соціальної політики України та НАН України, на початок 2015 р.

в Україні було понад 2,8 мільйона осіб, що мають статус людини з обмеженими можливостями здоров'я. Після початку антитерористичної операції (АТО) на сході України зросла частка внутрішньо переміщених осіб. Станом на 01.01.2015 р. з 825 тис. офіційно зареєстрованих в такому статусі понад 29 тис. були особами з інвалідністю. Окрім того, станом на 01.07.2015 р. серед 2979 поранених військовослужбовців Збройних сил України, Національної гвардії України, МВС та інших силових структур, 925 чоловік визнано особами з інвалідністю внаслідок війни (Альтернативний доклад, 2015: 4-5). Це питання не втрачає своєї гостроти, оскільки ця соціальна група, хоча й відносно невелика (приблизно 6,1% від загальної кількості населення України), однак і досі залишається однією з найбільш вразливих у захисті своїх прав та реалізації можливостей.

Мета дослідження полягає в аналізі теоретичних підходів до проблем осіб з обмеженими можливостями здоров'я у науковій психолого-педагогічній літературі. **Завдання** дослідження: 1) проаналізувати ставлення до людей з вадами здоров'я, до понять «інвалід», «інвалідність» та показати їх еволюцію в історіогенезі; 2) проаналізувати міжнародні та державні правові документи щодо людей з інвалідністю; наукові джерела для більш ґрунтовного теоретичного дослідження проблеми.

Методи дослідження

У реалізації мети даної статті використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукової психологічної літератури, державних правових документів, систематизація та узагальнення теоретичних даних.

Результати та дискусії

Питання, пов'язані з вивченням проблем осіб з обмеженими можливостями здоров'я, розглядали Б. Альберт, К. Заблоцкі, А. Капська, О. Кисляк, М. Таланчук, І. Томаржевська, А. Хулєк, О. Ярська-Смірнова та ін. Значний внесок у розуміння особливостей розвитку людей з обмеженими можливостями здоров'я внесли А. Адлер, Р. Бернс, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Зейгарник, О. Кисляк, І. Кон, Ч. Кулі, А. Реан, С. Фішер, С. Клівленд та ін.

Аналізуючи вітчизняний і зарубіжний досвід формування ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я можна визначити п'ять періодів, умовною межею яких є історичні прецеденти зміни ставлення до людей з вадами, порівняно з попереднім історичним періодом.

Г. Давиденко виокремлює такі періоди: *перший період* (IX ст. до н.е. – 1198 р.) – західноєвропейська цивілізація пройшла шлях від нетерпимості та агресії до людей з особливими потребами (закони Лікурґа, Спарта) до першого усвідомлення державою (монархом) необхідності їхнього захисту (відкриття баварським курфюрстом першого притулку для сліпих). У *другому періоді* (1198 – 70-ті рр. XVIII ст.) європейські держави пройшли шлях від презирства до людей з вадами до усвідомлення можливості та доцільності навчання декого з них (глухонімих і сліпих). *Третій період* (70-ті рр. XVIII ст. – поч. XX ст.) – це шлях від усвідомлення доцільності навчання людей із сенсорними порушеннями до усвідомлення необхідності організації системи спеціальної освіти. На *четвертому етапі* (поч. XX ст. – 70-ті рр. XX ст.) Європа проходить шлях від розуміння необхідності спеціальної освіти глухих, сліпих, розумово відсталих людей до

усвідомлення наявності інших видів порушень у розвитку і необхідності звернути увагу на всі категорії аномальних дітей системою спеціальної освіти. *П'ятий етап* (70-ті рр. – 1996 р.) – це період переосмислення основ організації системи спеціальної освіти, утвердження ідей інтеграції під впливом західної демократії, ліберально-демократичних настроїв, проведення активної антидискримінаційної державної політики (Давиденко, 2015).

Історія розвитку ставлення до людей з вадами здоров'я в Україні теж пройшла ці етапи. Але історичні межі кожного з них інші. Україна вступила у *перший період* в 996-1706 рр. – період формування рефлексії держави і суспільства щодо людей з відхиленнями у розвитку. *Другий період* (1706-1806 рр.) – відкриття перших спеціальних шкіл. *Третій період* (1806-1927 рр.) – усвідомлення необхідності створення національної системи спеціальної освіти. На *четвертому етапі* Україна проходить шлях від усвідомлення необхідності організації системи спеціальної освіти для людей з особливими потребами до усвідомлення необхідності приділити увагу всім категоріям людей з вадами. Україна вступила в *п'ятий період* на двадцять років пізніше, ніж Західна Європа, окрім того, тенденція до інтеграції виникає в нашій країні в ракурсі інших соціокультурних умов (Колупаєва, 2009).

На початку XVIII ст. у слов'янських мовах починає вживатися слово «інвалід», яке за змістом означає «безсилий, слабкий, тяжко поранений». Воно прийшло в українську і російську мови з французької, де до кінця XIX ст. вживалося в значенні «той, хто відслужив, заслужений воїн, який непристосований до служби через поранення, старість» (Дікова-Фаворська, 2009: 41).

В Україні довгий період не існувало єдиного терміна стосовно осіб, котрі мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. Як зазначає О. Дікова-Фаворська, у засобах масової інформації та спеціальній літературі вживалися паралельно різні поняття – «інвалід», «особи з обмеженими можливостями», «люди з обмеженою дієздатністю», «люди з обмеженими функціональними можливостями», «особи з вадами розвитку» (Дікова-Фаворська, 2017).

В короткому енциклопедичному словнику поняття «інвалід» (лат. Invalidus – безсилий, слабкий, хворий) визначається як «особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою або вродженими дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності, до необхідності надання соціальної допомоги та захисту» (Соціальна робота, 2002: 43).

За О. Кисляк, «інвалід» означає особу, яка «не може самостійно забезпечити повністю або певною мірою потреби нормального особистого і/або соціального життя внаслідок недоліку, вродженого або ні, його чи її фізичних або розумових здібностей» (Кисляк, Кольченко, & Місяк, 2003: 222-223).

К. Заблоцькі визначає інваліда як особистість, котра не може «самостійно (певною мірою або повністю) обслуговувати себе в житті внаслідок вродженого або набутого обмеження життєдіяльності» (Zabłocki & Bulenda, 1991: 13). «Інвалідність, – пише К. Заблоцькі, – об'єднує людей з психосоціальними труднощами, наприклад, з фізичними порушеннями тіла, за яких виникає серйозна перепона до досягнення цілей» (Zabłocki, 1995: 53).

Поняття «інвалід», «інвалідність» А. Хулек розглядає у такий спосіб. В загальному розумінні інвалід – людина, котра має значні обмеження життєдіяльності, в більш

вужчому – це людина, котра не може самостійно забезпечити повністю або певною мірою потреби нормального особистого або соціального життя через вроджений або набутий недолік, відсутність достатніх фізичних або розумових можливостей. Таке тлумачення в першому випадку зважає на стан здоров'я людини, в другому – поняття «інвалід» стосується суспільно-економічного аспекту, в якому підкреслюється неможливість виконання людиною суспільних ролей, досягнення життєвих цілей і відсутність прийнятних для людини економічних умов (Hulek, 1981). А. Хулек вважає, що поняття «інвалід», «інвалідність» стосуються дорослих людей, котрі досягли 18 років, та не може застосовуватись до категорії дітей та підлітків до 18 років, оскільки в цьому випадку відсутній один із параметрів, що визначає інвалідність, а саме «працездатність». Обмеження працездатності А. Хулек розглядає як «загальний результат перешкод, які інвалідність ставить перед особистістю», вважає його «тісно пов'язаним зі станом, що супроводжується психосоматичними і психічними наслідками» (Hulek, 1984: 78).

У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях частіше всього інваліди розглядаються як люди з особливостями у розвитку, з особливими потребами, з обмеженим здоров'ям, а також як люди, що мають обмеження працездатності та життєдіяльності. Інваліда, на нашу думку, передусім обмежують не можливості здоров'я, а можливості реалізувати свій особистісний потенціал за наявного порушення здоров'я.

Причинами цього можуть бути різні фактори. «Інвалідність – це обмеження в можливостях, спричинене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою в суспільство і брати активну участь в житті сім'ї та держави на тих умовах, що й інші члени суспільства» (Дікова-Фаворська, 2009: 41).

Б. Альберт, голова Британського руху інвалідів, вважає, що інвалідність – це те, що додане до порушення здоров'я через зміни ізоляції та виключення людей з обмеженими можливостями із повноцінної участі у житті суспільства. Оскільки суспільство практично не зважало на таких людей, Б. Альберт констатує, що інвалідність є окремою формою суспільного пригноблення (Думбаев, Попова, 2006).

О. Ярська-Смірнова розглядає інвалідність як «особливість, нетиповість, іншість, що означає відхилення від норми, типової для більшості. Подібна ненормативність веде за собою відчуження, крайньою формою якої стає виключення з соціокультурного простору більшості, у якій немає цього виду іншості, тобто порушення стану здоров'я» (Ярская-Смирнова, 1997: 17).

Вивчаючи інвалідність з позицій соціології, ми дотримуємося європейської традиції, в рамках якої інвалідність розглядається не як статичний стан індивіда в суспільстві, а як динамічний процес. Інвалідність як процес протікає в часі і просторі, може мати тимчасовий або постійний характер і по-різному впливає на кожен з етапів життєвого шляху особистості. «Людина, котра має проблеми зі здоров'ям, є особою, що перебуває в ситуації інвалідності» (Фирсов, 2002: 70).

І. Томаржевська визначає інвалідність як соціально-психологічне явище, як специфічний соціально-психологічний феномен, що має певний рівень організації, індивідуальну міру прояву, специфічні проблеми та кризові стани. Стан інвалідів і дискримінація, яку вони відчують, штучно створені суспільством. Це примушує інваліда почувати провини через те, що він не такий, як інші. Дефекти органів, порушення

здоров'я не роблять людину менш повноцінною, але здебільшого люди виховані з усвідомленням, що саме так і є. Страх, неосвіченість, забобони та дискримінація – це те, що, насправді, обмежує можливості інвалідів у суспільстві (Томаржевська, 2007).

У психологічній та педагогічній літературі термін «інвалідність» часто замінюється з огляду на певні психологічні, етичні, моральні переваги на «людину з обмеженими фізичними чи психологічними можливостями», «людину з особливими потребами», «людину з обмеженими можливостями здоров'я». Факт введення в користування якісно нової термінології свідчить про дійсно глибокі зміни у ставленні суспільства та держави, про гуманістичне спрямування політики щодо описуваної категорії населення.

На сучасному етапі розвитку України гостро постало питання про коректну термінологію, вдосконалення спеціальної освіти, що пов'язано з новим розумінням особистісного розвитку дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я, з новим ставленням суспільства до них, необхідністю продуктивного розв'язання проблем їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Адже, згідно з Конституцією України (Конституція України, 1996), законами України «Про освіту» (Закон України, 2020), «Про загальну середню освіту» (Закон України, 2019), «Про вищу освіту» (Закон України, 2020), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (Закон України, 2019), Конвенцією ООН «Про права осіб з інвалідністю» (Конвенція ООН, 2009), стали реальними перспективи щодо покращення процесу соціалізації та інтеграції людей з особливими потребами у відкрите демократичне суспільство. У статті 19 Закону «Про освіту» говориться про визнання прав осіб з інвалідністю на освіту, й на підставі рівності можливостей вони забезпечуються інклюзивною освітою на всіх рівнях і навчанням упродовж усього життя (Закон України, 2020).

У вересні 2016 р. Верховна Рада України офіційно замінила слово «інвалід» у «Конвенції про права інвалідів», поняттям «особа з інвалідністю». «До осіб з інвалідністю належать особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які під час взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими» (Закон України, 2016).

Досить важливим є з'ясування змісту та специфіки інвалідності. На сьогодні існують різні підходи (певні моделі) до розуміння інвалідності як такої, а саме: *медична, економічна, соціальна, правозахисна, модель функціональної обмеженості* тощо.

Медична модель оцінює людей з того погляду, що вони не можуть повноцінно жити і працювати без активної підтримки держави, сторонніх осіб. Саме тому суспільство організовувало спеціальні установи, приймало визначені закони і будувало свою політику так, щоб ізолювати людей з інвалідністю від більшої частини життя суспільства (Безпалько, Губарева & Капська, 2002). Медичний підхід до інвалідів перетворює людей з обмеженими можливостями здоров'я в пасивних пацієнтів, позбавляючи їх соціальної ролі і значення. М. Томчук, Т. Комар, В. Скрипник вказують на те, що в суспільстві створюються ситуації, коли інваліди і їхні сім'ї не мають права вибору, самовизначення і не можуть, через їхню «неповноцінність», впливати як на розв'язання їхніх проблем, так і на характер соціалізуючого фактору. Такий підхід призвів до того, що інваліди стали відчуженими від суспільства (Томчук, 2005).

Модель функціональної обмеженості описує неповноцінність як нездатність особи виконувати ті чи інші функції порівняно зі здоровими людьми. Ґрунтовне визначення

інвалідності дає А. Іпатов: «людина з інвалідністю – це будь-хто, хто страждає від тимчасового, часткового або загального ураження, що впливає на його/її відчуття та сприйняття чи його/її фізичні, психологічні або ментальні можливості настільки, що це унеможлиблює його/її навчання, роботу або реабілітацію і в результаті якого він/вона не може задовольняти свої звичайні щоденні потреби за звичайних обставин, схожих на обставини, в яких перебувають люди без інвалідності» (Іпатов & Ханюкова, 2015: 16).

Економічна модель інвалідності розглядає особу з інвалідністю як неповноцінну, яка працює за обмеженим часом, має менше навантаження порівняно зі здоровими людьми чи неспроможна працювати взагалі. Інваліди розглядаються, як люди менш продуктивні чи економічно обмежені. Звісно, економічна модель інвалідності – це результат концепції соціальної корисності, яка, без сумніву, породжує соціальну дискримінацію (Безпалько, Губарева & Капська, 2002).

Економічна і функціональна моделі є логічним наслідком медичної моделі. Всі моделі роблять акцент на тому, що саме у даної особи відсутнє: медична акцентує відсутність здоров'я, економічна – неспроможність до продуктивної праці, функціональна – неспроможність у широкому розумінні цього слова (Безпалько, Губарева & Капська, 2002).

Правозахисна модель інвалідності вказує на суттєві зміни у розумінні поняття «інвалідність», які відбулися у суспільстві. Замість застарілих концепцій, згідно з якими особи з інвалідністю вважалися «об'єктами» благодійності, лікування і соціального захисту, сьогодні вони розглядаються як особи, що мають права, здатні заявляти про ці права і досягати їх реалізації. Конвенція ООН про права інвалідів (ратифікована Україною 16 грудня 2009 р.) підтримує і пропагує цю модель, розвиваючи її далі, визнаючи інвалідність як «правову проблему» – визнає осіб з інвалідністю як правовласників та суб'єктів прав людини на рівній основі; визнає і поважає інвалідність людини як елемент людського розмаїття; покладає відповідальність на суспільство і уряд за забезпечення політичного, правового, соціального та фізичного середовища підтримки прав людини та повного включення та участі людей з інвалідністю (Байда & Красюкова, 2012: 33). Проголошується, що всі особи з інвалідністю мають користуватися всіма правами і основними свободами людини.

І. Томаржевська аналізує *соціальну модель*, яка була розроблена як спроба віднайти альтернативу домінуючому медичному сприйняттю інвалідності. Загалом ця модель була спрямована на подолання тих бар'єрів, що ізолюють людей з інвалідністю і не дозволяють їм стати повноправними членами своїх співтовариств. Відповідно із соціальною моделлю, статус інвалідів, дискримінація, якій вони піддаються, штучно створені суспільством і це не стосується їхніх порушень. Розуміння інвалідності з цього боку допомагає інвалідам отримати ту силу, що дозволяє боротися з бар'єрами (фізичними, інституціональними, юридичними, комунікативними) і брати повноцінну участь у житті суспільства. Соціальна модель визнає, що люди з інвалідністю, як і всі інші, час від часу потребують медичної допомоги. Однак ця модель говорить, що інвалідів не можна розглядати як об'єктів медичного втручання. Скоріше негативне ставлення суспільства і спосіб організації спілкування, а не обмеження фізичного розвитку, унеможливають функціонування інвалідів на рівних із іншими (Томаржевська, 2007).

А. Бастрікіна вказує на те, що в кінці 70-х років ХХ століття Ж. де Джонг, спираючись на роботи Е. Робертса, Дж. Хьюмана, розробив принцип незалежного життя.

Його теорія стверджує, що «справжні проблеми – це соціальні та психологічні бар'єри і, щоб вирішити ці проблеми, важливо змінити суспільство, а не інвалідів. Крім того, важливі рішення повинен приймати сам інвалід, а не медики чи працівники реабілітаційних центрів. Дотримуючись цих принципів люди починають ставитися до себе як до повновладних і цілеспрямованих особистостей, а не як до пасивних жертв, об'єктів благочинності» (Бастрыкина, 2000: 72).

На думку Л. Шипіциної, виникає потреба створити психологічну модель, яка розглядала б процес психічного розвитку інвалідів в найрізноманітніших патогенних умовах (Шипицына, 2005).

Завдяки ідеям Л. Виготського сформувалась думка про шкідливий вплив на інвалідів соціальної ізоляції. Він дійшов висновку, що, відриваючи дітей з вадами від сімей та друзів і створюючи для них особливе соціальне середовище, суспільство викликає в них «вторинну інвалідність». Такі дії дуже негативно позначаються на дітях з вадами, оскільки у цьому разі не зважають на їхні соціальні потреби (Выготский, 1983).

Ч. Кулі зазначав, що індивід не може бути відокремлений від суспільства, оскільки «Я» формується з допомогою взаємодії з іншими людьми. Теорія соціалізації Ч. Кулі ґрунтується на концепції «дзеркального Я», згідно з якою «образ Я» індивіда є відображенням того, як інші сприймають його, або того, як це йому самому уявляється (Кули, 2000).

Ставлення суспільства до інвалідів неоднозначне. Воно залежить від виду інвалідності та забобон, пануючих у суспільстві. Негативна реакція щодо інвалідів пов'язана з ототожненням тіла і психіки (якщо тіло пошкоджене, то повинні бути відхилення в психіці). Забобони і неприйняття інвалідів присутні в усіх суспільних верствах. Ставлення оточуючих до інвалідів варіюється від прийняття їх як людей, які нормально функціонують в суспільному та професійному житті, до почуття співпереживання, терпіння, цікавості, страху, упередження, і, навіть, до відрази і неприйняття участі таких людей у суспільному житті. Звертаючись до наукових досліджень Т. Галковскі (Gałkowski, 1979), К. Заблоцькі (Zabłocki & Bulenda, 1991), Й. Серейскі, З. Вайгля (Serejski & Weigl, 1992), А. Хулека (Hulek, 1984) можна стверджувати, що, якщо б суспільство проявляло свій інтерес до таких осіб тактовно, з почуттям турботи і співпереживання, як до звичайних людей, тоді б їхнє становище у суспільстві було іншим і вони не намагались б ізолюватися від суспільного життя.

Висновки

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемам інвалідів, дозволив зробити висновок, що на сучасному етапі у вітчизняній психології соціально-психологічні проблеми осіб з обмеженими можливостями здоров'я, їх адаптація, взаємодія недостатньо представлені і вирішені. Частіше за все інваліди розглядаються як люди з особливостями у розвитку, з особливими потребами, з обмеженим здоров'ям, а також як люди, що мають обмеження працездатності та життєдіяльності.

Аналіз всіх наведених вище трактувань дозволяє зробити висновок про те, що повністю розкрити всі ознаки інвалідності важко, оскільки їх зміст чітко не визначений і часто розмитий.

Вітчизняний і зарубіжний досвід показує, що діти і молодь з обмеженими можливостями здоров'я мають низку не розв'язаних психологічних проблем, які пов'язані з негативним впливом їхнього мікросоціального оточення та психогенною травматизацією у зв'язку із наявністю фізичного (соматичного) дефекту. Для них характерні дезадаптаційні прояви та кризи, що проявляються у перенапруженні емоційної сфери та поведінкових порушеннях та ведуть до проблем у міжособистісних взаєминах.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі вважаємо вивчення шляхів подолання аутостереотипів самих осіб з обмеженими можливостями здоров'я, а також особливості їхньої реакції на інвалідність, захворювання та її переживання, що, безсумніву, впливає на ефективність роботи групи, колективу, а це зі свого боку не веде до налагодження конструктивних, позитивних міжособистісних стосунків. В роботі зі студентами з обмеженими можливостями здоров'я повинна бути ґрунтовна обізнаність про їхні, перш за все, соціально-психологічні особливості розвитку, навчання не повинно бути ізольованим. Перебування студента з інвалідністю у звичайному студентському середовищі надаватиме йому можливість розширити коло свого спілкування, проживати тим самим життям та розв'язувати ті самі проблеми, що розв'язує його здорове оточення.

Література

1. *Альтернативный доклад о состоянии выполнения Конвенции ООН о правах инвалидов.* (2015). Уполномоченный Верховной Рады Украины по правам человека Валерия Лутковская (июль, 2015). Украина. Режим доступа : https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/UKR/INT_CRPD_NHS_UKR_21337_R.doc
2. Байда, Л. Ю., & Красюкова-Еннс, О. В. (Ред.). (2012). *Инвалідність та суспільство* : навчально-методичний посібник. Київ.
3. Бастрыкина, А.В. (2000). Центры независимой жизни. *К независимой жизни (Пособие для инвалидов)*. (с.32-38). Москва: Изд-тво РООИ «Перспектива». Режим доступа : <https://rosbs.ru/uploads/documents/2018/k-nezavisimoi-zhizni.pdf>
4. Безпалько, О.В., Губарева, Т.Г., & Капська, А.Й. (Ред.). (2002). *Соціальна підтримка дітей з обмеженими функціональними можливостями : метод. рекомендації*. Київ : Логос.
5. Выготский, Л.С. (1983). Основы дефектологии. *Собрание сочинений* (Т.1-6). (Т.5). Москва : Педагогика.
6. Давиденко, Г.В. (2015). Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
7. Дікова-Фаворська, О. (2009). *Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології*. (Монографія). Житомир.
8. Дікова-Фаворська, О. (2017). Роль конструкту «людина з функціональними обмеженнями здоров'я» в компенсації дефіциту розуміння соціальної суті людини з інвалідністю. *Нова парадигма*, 131, 158-167. Режим доступа : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18316>
9. Думбаев, А.Е., Попова, Т.В. (2006). *Инвалид, общество и право*. Алматы : ТОО «Верена».
10. Закон України «Про вищу освіту». (2020). №2145-VIII. Режим доступа : <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>

11. Закон України «Про внесення зміни до Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї». (2016). №1490–VIII. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1767>.
12. Закон України «Про загальну середню освіту». (2019). №2145-19. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/go/651-14>
13. Закон України «Про освіту». (2020). №2145-VIII. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
14. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». (2019). №2249-VIII (2249-19). Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/go/875-12>
15. Іпатов, А.В., & Ханюкова, І.Я (2015). Поняття інвалідності в аспекті сучасного міжнародного права. *Український вісник медико-соціальної експертизи*, 3, 15-21.
16. Кисляк, О.П., Кольченко, К.О., & Місяк С.А. (2003). Організація психологічної підтримки студентів з особливими потребами в умовах ВНЗ. *Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами»*. (с.222-223). Київ : Університет «Україна».
17. Колупаєва, А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. (Монографія). Київ: Самміт-Книга.
18. Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2009). Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї», №1767-VI. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17>
19. Конституція України (1996). Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
20. Кули, Ч. (2000). *Человеческая природа и социальный порядок*. Москва : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги.
21. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. (2002). *Соціальна робота* (Книги 1-7). (Книга 4). Київ : Видавництво: ДЦССМ.
22. Томаржевська, І.В. (2007). *Психологічні засади гуманізації професійної підготовки студентів-інвалідів за соціономічним профілем*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
23. Томчук, М.І. (2005). *Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами*. (Монографія). Вінниця : Глобус-Пресс.
24. Фирсов, М.В. (2002). *Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики*. Москва : Академия.
25. Шипицына, Л.М. (2005). *Психология детей-сирот*. Санкт-Петербург : Изд-во СПбУ.
26. Ярская-Смирнова, Е.Р. (1997). *Социокультурный анализ нетипичности*. Саратов.
27. Gałkowski, T. (1979). *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa : WP.
28. Hulek, A. (1984). *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie*. Warszawa : PWN.
29. Hulek, A. (1981). *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych w Polsce i za granicą*. Warszawa : IWZZ.
30. Serejski, J., & Weigl, Z. (1990). Współczesne tendencje w wychowaniu i nauczaniu dzieci ruchowo niepełnosprawnych. *Szkola Specjalna*, 3, 67-73.
31. Zabłocki, K.J, Bulenda, T. (1991). Nowe prawne uregulowania zatrudnienia i rehabilitacji osób niepełnosprawnych (proba oceny). *Problemy Rehabilitacji Zawodowej*, 1–4. Warszawa.
32. Zabłocki, K.J. (1995). *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji zawodowej inwalidów*. Warszawa : Wydawnictwo Żak.

References

1. *Al'ternativnyy doklad o sostoyanii vypolneniya Konventsii OON o pravakh invalidov [Alternative report on the status of implementation of the UN Convention on the Rights of*

- Persons with Disabilities*] (2015). Upolnomochennyi Verkhovnoy Rady Ukrainy po pravam cheloveka Valeriya Lutkovskaya (iyul', 2015). – Commissioner of the Supreme Council of Ukraine for Human Rights Valeria Lutkovskaya (July, 2015). Ukraina. Retrieved from https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/UKR/INT_CRPD_NHS_UKR_21337_R.doc [in Ukrainian].
2. Baida, L.u., Krasiukova-Enns, O.V. (Eds.). (2012). *Invalidnist ta suspilstvo [Disability and Society]*. Kyiv [in Ukrainian].
 3. Bastrykina, A.V. (2000). Centry nezavisimoy zhizni [Centers of independent living]. In *K nezavisimoy zhizni. (Posobiye dlya invalidov) – Towards an Independent Life (Handbook for the Disabled)*. (p.32-38). Moscow : ROOI «Perspektiva» [in Russian].
 4. Bezpalko, O.V., Hubareva, T.H., Kapska, A.Y. (Eds.). (2002). *Sotsialna pidtrymka ditei z obmezhenyimi funktsionalnymi mozhlyvostyami [Social support for children with disabilities]*. Kyiv : Lohos [in Ukrainian].
 5. Vygotskij, L.S. (1983). Osnovy defektologii [The basics of defectology] In *Sobranie sochinenij – Collected Works* (T. 1-6). (T.5). Moscow : Pedagogika [in Russian].
 6. Davydenko, H.V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh krain Yevropeiskoho Soiuzu [Theoretical and methodological principles of the organization of inclusive education in higher educational establishments of the European Union countries]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
 7. Dikova-Favorska, O. (2009). *Spetsyfychni hrupy osib z obmezhenyimi mozhlyvostyami zdorovia u fokusi sotsiologii [Specific groups of persons with disabilities in the focus of sociology]*. Zhytomyr [in Ukrainian].
 8. Dikova-Favorska, O. (2017). Rol konstruktivnogo «liudyna z funktsionalnymi obmezhennymi zdorovia» v kompensatsii defitsytu rozuminnia sotsialnoi suti liudyny z invalidnistiu [The role of the person with functional disabilities in compensating for the lack of understanding of the social nature of people with disabilities]. *Nova paradyhma –The New Paradigm*, 131, 158-167. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18316> [in Ukrainian].
 9. Dumbaev, A.E., Popova, T.V. (2006). *Invalid, obshchestvo i pravo [Disabled person, society and law]*. Almaty : TOO «Verena» [in Russian].
 10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] (2020). №2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> [in Ukrainian].
 11. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zminy do Zakonu Ukrainy «Pro ratyfikatsiiu Konventsii pro prava invalidiv i Fakultatyvnogo protokolu do nei» [Law of Ukraine «On Amendments to the Law of Ukraine «On Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Optional Protocol thereto»] (2016). №1490–VIII. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1767> [in Ukrainian].
 12. Zakon Ukrainy «Pro zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On General Secondary Education»] (2019). №2145-19. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/651-14> [in Ukrainian].
 13. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] (2020). №2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
 14. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti osib z invalidnistiu v Ukraini» [Law of Ukraine «On the basics of social protection of persons with disabilities in Ukraine»]. (2019). №2249-VIII (2249-19). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/875-12> [in Ukrainian].
 15. Ipatov, A.V., & Hanyukova, I.Ya. (2015). Poniattia invalidnosti i aspekti suchasnoho mizhnarodnoho prava [The concept of disability in the aspect of modern international law]. *Ukrainskyi visnyk medyko-sotsialnoi ekspertyzy – Ukrainian Journal of Medical and Social Expertise*, 3, 15-21 [in Ukrainian].

16. Kislyak, O.P., Kolchenko, K.O., & Misyak S.A. (2003). Orhanizatsiia psykhologichnoi pidtrymky studentiv z osoblyvymy potrebamy v umovakh VNZ [Organization of psychological support for students with special needs in higher education]. Proceedings from APVNSOP '03: *IV Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Aktualni problemy vykhovannia ta navchannia studentiv iz osoblyvymy potrebamy» – IV International Scientific and Practical Conference «Actual problems of education and training of students with special needs»*. Kyiv : Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].
17. Kolupaieva, A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive Education: Realities and Perspectives]*. Kyiv : Sammit-Knyha [in Ukrainian].
18. Konventsiiia OON «Pro prava osib z invalidnistiu» [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities] (2009). Zakon Ukrainy №1767-VI. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17> [in Ukrainian].
19. Konstytutsiia Ukrainy [The Constitution of Ukraine] (1996). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. [in Ukrainian].
20. Kuli, Ch. (2000). *Chelovecheskaja priroda i social'nyj porjadok [Human nature and social order]*. Moscow : Ideja-Press, Dom intelektual'noj knigi [in Russian].
21. Sotsialna robota: Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk [Social work: A short encyclopedic dictionary]. (2002). In *Sotsialna robota – Social Work*. (Vols.1-7). (Vol.4). Kyiv : DTSSM [in Ukrainian].
22. Tomarzhevska, I.V. (2007). *Psykhologichni zasady humanizatsii profesiinoi pidhotovky studentiv-invalidiv za sotsionomichnym profilem [Psychological principles of humanization of vocational training of students with disabilities by socio-economic profile]*. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
23. Tomchuk, M.I. (2005). *Psykhologhiia adaptatsii do navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy [Psychology of adaptation to the education of students with special needs]*. Vinnytsia : Hlobus-Press [in Ukrainian].
24. Firsov, M.V. (2002). *Psihologija social'noj roboty: Soderzhanie i metody psihosocial'noj praktiki [Psychology of social work: Content and methods of psychosocial practice]*. Moscow : Akademija [in Russian].
25. Shipicyna, L.M. (2005). *Psihologija detej-sirot [Psychology of orphans]*. St. Petersburg : Izd-vo SPb.U [in Russian].
26. Jarskaja-Smirnova, E.R. (1997). *Sociokul'turnyj analiz netipichnosti [Sociocultural analysis of atypicality]*. Saratov [in Russian].
27. Gałkowski, T. (1979). *Dzieci specjalnej troski [Special needs children]*. Warszawa : WP [in Poland].
28. Hulek, A. (1984). *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie [Revalidation of disabled children and young people in the family]*. Warszawa : PWN [in Poland].
29. Hulek, A. (1981). *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych w Polsce i za granicą [Rehabilitation of disabled people in Poland and abroad]*. Warszawa : IWZZ [in Poland].
30. Serejski, J., & Weigl, Z. (1990). Współczesne tendencje w wychowaniu i nauczaniu dzieci ruchowo niepełnosprawnych [Contemporary trends in the upbringing and teaching of physically disabled children]. *Szkola Specjalna – Special School*, 3, 67-73 [in Poland].
31. Zabłocki, K.J, Bulenda, T. (1991). Nowe prawne uregulowania zatrudnienia i rehabilitacji osób niepełnosprawnych (proba oceny) [New legal regulations on employment and rehabilitation of people with disabilities (evaluation test)]. *Problemy Rehabilitacji Zawodowej – Vocational Rehabilitation Problems*, 1–4. Warszawa [in Poland].
32. Zabłocki, K.J. (1995). *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji zawodowej inwalidów [Psychological and social determinants of vocational rehabilitation of invalids]*. Warszawa : Wydawnictwo Żak [in Poland].

**THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEMS OF PERSONS WITH
DISABILITIES OF HEALTH****Tetiana Gorbashchenko****Lecturer of the Department of Psychology**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

g.tetiana@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-2567-7726>**Abstract**

Disability issues among socio-economic and socio-political problems of the modern world are relevant enough for all countries and peoples. That requires the attention of governments and different countries in the direction of search, development and implementation of adequate models of social system, optimally adapted to the needs of persons with disabilities, given the resource and other capabilities of the societies in which they exist. It should be noted that the attitude towards such people has changed significantly recently and disability is considered a social phenomenon. Finding ways to solve the problems of Ukrainian youth with disabilities requires exploring the current state of satisfaction with their special needs in education and employment. The article revealed the history of development and problem solving for people with disabilities. An analysis of the use of the term «disabled» in the scientific literature and its various formulations are presented. Attention is drawn to the fact that scientists from different industries continue to explore the diverse aspects of the problems of persons with disabilities and to create on their basis the development of methods and methodology for the work, education and socialization of such persons. The complex development of attitudes towards persons with disabilities is shown – from the direct refusal to engage them, from physical destruction, isolation of «inferior members» of the society to the awareness of the need for integration of persons with various physical defects, pathophysiological syndromes, psychosocial disorders in society, creating for them society without barriers. Regulatory documents on the protection of the rights of persons with disabilities in Ukraine and international documents are analyzed, was followed how the understanding of disability, content and principles of socialization of persons with disabilities are transformed. Different approaches (specific models) to understanding disability as such are considered.

Keywords: persons with disabilities, disability, society, defects, social exclusion, models of disability (medical, economic, social, human rights, model of functional disability).

*Подано 09.12.2019**Рекомендовано до друку 13.12.2019*

УДК 159.928

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).04)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ УЧАСНИКІВ ШКІЛЬНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ СТУДІЙ

Ірина Гречуха

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

10008, Україна, Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

irinagreczucha@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1704-4320>

Анотація

Стаття присвячена аналізу роботи школи з літературно обдарованими дітьми. Розвиток літературних здібностей учнів забезпечується як самим навчальним процесом, так і є можливим в позанавчальний час. З'ясовано, що більшу спрямованість на розвиток творчого потенціалу школярів у літературній діяльності мають різноманітні літературні осередки: шкільні літературні гуртки та факультативи, міські та обласні літературні гуртки та студії. Проаналізовано основні їх завдання та методи роботи з літературно обдарованими дітьми. Основну увагу звернено на проблему розвитку емпатії старшокласників, які займаються літературною діяльністю. Охарактеризовано ранній юнацький вік як сприятливий період для розвитку емпатійності. У статті розкрито сутність таких психологічних категорій, як: «емпатія», «емпатійність», «літературні здібності», «освітнє розвивальне середовище», «літературна студія». Проаналізовано діагностичні можливості методів вивчення емпатії у ранньому юнацькому віці. Констатовано, що ефективність літературної діяльності забезпечується певним емпатійним фоном. Зі свого боку кожен рівень розвитку літературних здібностей має свої переважні форми емпатійного реагування, які забезпечують «продуктивність» цього рівня. Описуються результати емпіричного дослідження особливостей розвитку емпатії старшокласників (її форм та рівнів розвитку, проявів емпатійного реагування до різних об'єктів емпатії), які є учасниками шкільних літературних студій, та тих, які надають перевагу самостійному розвитку своїх літературних здібностей. Емпіричним шляхом з'ясовано, що долучення школярів до літературно-творчого колективу сприяє розвитку їхніх літературних здібностей. Розвиток емпатії у ранньому юнацькому віці дає можливість літературно обдарованим школярам через літературну творчість проявити свою найвищу емпатійність.

Ключові слова: емпатія, емпатійність, літературні здібності, освітнє розвивальне середовище, літературна студія.

Вступ

В сучасних умовах становлення та розвитку державності в Україні виникла потреба у нових, креативних, обдарованих, активних, інтелектуальних, духовно свідомих громадянах. Тому перед сучасною системою освіти стоїть завдання у виявленні обдарованих дітей та молоді та забезпеченні сприятливих умов для їхнього особистісного зростання й творчої самореалізації, формування у них активного пізнавального та творчого інтересу до розвитку їхніх творчих здібностей.

Розвиток літературних здібностей учнів забезпечується як самим навчальним процесом (під час уроків української мови, української та зарубіжної літератури), так і є можливим в позанавчальний час. На уроках літератури учні не лише знайомляться з різними художніми творами письменників сучасності та минулого, але й роблять свої перші спроби в літературній діяльності (виконують різноманітні творчі завдання, пишуть твори на вільну тематику та тематику, задану вчителем тощо). Більшу спрямованість на розвиток їхнього творчого потенціалу в літературній діяльності мають різноманітні літературні осередки (шкільні літературні гуртки та факультативи, міські та обласні літературні гуртки та студії), робота яких проводиться у позанавчальний час учнів. Основними їхніми завданнями є формування та розвиток у літературно обдарованих дітей основних компонентів літературних здібностей, а також у здійсненні творчого підходу до аналізу літературних творів, розвитку більш точного та виразного мовлення у дітей.

Проте, як зазначає В. Ягункова (Ягункова, 1973: 175), повноцінне сприйняття художнього тексту не можливе без розвитку деяких психологічних якостей у школярів. Такими є: емоційна сприйнятливість, образне мислення, творча уява, легкість у перетворенні своїх думок та емоцій у словесну форму, тощо, що і є, зі слів дослідниці, основними складовими літературних здібностей. Як бачимо, емоційний компонент відіграє важливе значення у структурі літературних здібностей. А саму емоційну сприйнятливість (чуйність, чутливість) вчені розглядають як своєрідну готовність людини відгукнутися на різного роду переживання, спрямовані «на себе», «на інших», «на природу», «на твори мистецтва» тощо (Ильин, 2001). Отже, ми наголошуємо належність емоційної сприйнятливості до емпатійних здібностей.

Розвитку емпатії у системі розвитку літературних здібностей надається важливе значення (Є. Громов, О. Ковальов, О. Нікіфорова, П. Медведєв). Емпатійні здібності не лише допомагають адекватному сприйняттю художніх творів письменників, але й полегшують та уможливають власну літературну діяльність школярів. Тому важливо створити таке освітнє середовище, яке б сприяло розвитку їхньої емпатійності, що і є предметом нашого дослідження.

Створення освітнього середовища, яке було б сприятливим для розвитку обдарованої дитини, є психолого-педагогічною проблемою, а тому стало предметом дослідження багатьох педагогів (Ш. Амонашвілі, В. Водовозов, М. Пирогов, С. Русова, М. Рибникова, В. Сухомлинський та ін.) та психологів (Д. Корольов, Г. Костюк, М. Мельник, Р. Семенова, М. Сніжна, Д. Вантассел-Баскі, Д. Стенлі, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Дж. Фельдштейн та ін.).

Шкільна система освіти не має можливості повною мірою реалізувати творчий потенціал дитини. А тому створюється система додаткових позанавчальних осередків (гуртків, факультативів, секцій, клубів тощо), мета яких і полягає у забезпеченні сприятливого середовища до розвитку їхніх творчих здібностей та обдарованості. З точки зору психології, таке освітнє розвивальне середовище має бути особистісно-зорієнтованим, а система взаємодії «учень – вчитель» має забезпечувати всіх учасників освітнього процесу можливістю бути суб'єктом власного розвитку. У такий спосіб між вчителем та учнем також налагоджуються суб'єкт-суб'єктні взаємини, які ґрунтуються на співпраці та довірі, а соціальна роль «вчителя» змінюється на роль творчого «наставника», «керівника» гуртка чи факультативу.

Однак важливо зважати на те, що сприятливе освітнє середовище надає лише можливість до розвитку обдарованості, але не є її гарантом. Багаторічні дослідження розвитку обдарованих дітей показали, що в основі творчих досягнень учнів лежить їхня власна пізнавальна та творча активність, що не є безпосереднім результатом біологічної та соціальної зумовленості. Таке освітнє середовище надає лише шанс для розвитку обдарованості, а використати його чи залишити нереалізованим є вибором дитини (Семенова, 2012).

Таким сприятливим освітнім середовищем для літературно обдарованих школярів (або ж тих, хто проявляє ознаки літературної обдарованості) є різноманітні літературні осередки: шкільні літературні гуртки та факультативи, міські та обласні літературні гуртки та студії. Нам варто вказати на основні відмінності у їхній роботі, оскільки, як вказує В. Коваленко (Коваленко, 2006), навіть вчителі-словесники не завжди диференціюють поняття «літературний гурток» і «літературна студія» та використовують їх як синоніми. Насправді, відмінності криються у змісті їхньої роботи: якщо робота літературного гуртка спрямована на сприяння творчому зростанню особистості дитини через поглиблене вивчення літератури загалом, то діяльність літературної студії (або, як їх ще називають, «літературно-творчої студії») передбачає розвиток літературних здібностей дітей, які вже мають власні художні твори або проявляють бажання у їх написанні, а також мають потребу педагогічного супроводу у конструюванні їхнього літературного досвіду як майбутнього письменника. Формами роботи у таких студіях може бути як індивідуальна (написання науково-дослідних робіт, підготовка та друк творчих доробків тощо), так і групова (групові заняття учасників студії, різноманітні екскурсії (на природу, до бібліотеки, театру, на мистецькі виставки тощо), зустрічі із письменниками та членами інших студій, виступи на літературних вечорах тощо).

Особливістю роботи літературних студій є й те, що дитина разом зі своїм літературним наставником створюють програму «саморуку» в розвитку її літературних здібностей. На літстудійних заняттях учасники знайомляться із правилами літературного творення, виконують різноманітні творчі завдання, перебувають у літературному пошуку нових ідей та тем, нових художніх образів. Також заняття передбачають колективний аналіз нових літературних творів її учасників. Таке спільне редагування художніх творів не лише сприяє розвитку їхніх літературних здібностей, але й формує вміння висловити власну оцінку щодо творчості своїх однолітків, виховує почуття самокритики та самовимогливості (Коваленко, 2006).

Окрім включення школярів у літературно-творчий колектив (С. Кудрявцева, Ю. Львова, В. Ягункова), до сприятливих педагогічних умов розвитку літературних здібностей належать й: розширення чуттєвого, інтелектуального та морально-етичного досвіду (Є. Корсунський, М. Рибникова, В. Сухомлинський); ведення літературних щоденників та записників (П. Білоус, В. Сухомлинський); доступність та зацікавленість у темі твору, який задається літературним керівником (П. Блонський, Л. Виготський); вплив особистості літературного керівника та наставника (Є. Корсунський, Ю. Львова).

Літературні здібності ми розглядаємо як системне утворення, яке перебуває у постійному динамічному розвитку та якісних змінах й має свою структуру (компоненти та рівні розвитку), психологічні механізми та чинники розвитку (Журавльова & Гречуха, 2018). Всі названі вище фактори зараховуємо до зовнішніх педагогічних чинників

розвитку літературних здібностей школярів, проте не менш важливими є вплив психологічних та особистісних детермінант розвитку літературно творчої особистості. Однією із внутрішніх умов розвитку літературних здібностей є емпатія. Літературна творчість майбутніх письменників відбувається на фоні їхніх емпатійних переживань, що супроводжує їх на всіх етапах творчого процесу.

Ефективність літературної діяльності забезпечується певним емпатійним фоном. Кожен рівень розвитку літературних здібностей має свої переважні форми емпатійного реагування, які забезпечують «продуктивність» цього рівня. Перехід на вищий рівень розвитку літературних здібностей передбачає й перехід до «вищих форм» емпатії.

Результати дослідження (Журавльова & Гречуха, 2018) показали, що у школярів-початківців переважними формами емпатійного реагування є «Реальне сприяння» ($\bar{x}=5,0$) та «Індиферентність» ($\bar{x}=3,3$). Звідси, учні з невеликим досвідом літературної діяльності майже однаковою мірою схильні проявляти як реальне сприяння об'єктові емпатійного процесу, так і байдужість та невтручання, готовність перекласти відповідальність за ситуацію на когось іншого. Це говорить про те, що школяр, який робить перші спроби в літературній діяльності, може швидко «заражатися» емоціями та переживаннями інших людей, красою природи, архітектури тощо. А далі, в результаті акумулювання всіх цих емоційних переживань в собі, відбувається, за Л. Журавльовою (Журавльова, 2007), «замкнення» на власній особистості. Проте літературна діяльність передбачає певний вихід такої «енергії» через сублімований продукт творчості – літературний твір. Авжеж, з огляду на недостатній розвиток всіх компонентів літературних здібностей (мовленнєвого, мотиваційного, ціннісно-світоглядного тощо), ці «спроби» не досконалі, але на цьому етапі їх розвитку такий механізм є виправданим та результативним.

Натомість у школярів із ознаками літературної обдарованості переважають такі форми емпатійного реагування як «Альтруїзм» ($\bar{x}=4,8$) та «Реальне сприяння» ($\bar{x}=3,8$) (Журавльова & Гречуха, 2018). Ці форми емпатії мають можливість реалізуватися в їхній літературній творчості. Це вже не прямий витік емоційних переживань учня. Художній твір стає більш обдуманим, спланованим, виваженим, із чітко окресленими всіма художніми лініями та сюжетом, в основі якого прослідковується основна ідея твору. Крім того, зважаючи на специфіку цього виду діяльності, сам літературний твір і є проявом конативної складової емпатії, тобто є специфічною «відповіддю» на певну емпатогенну ситуацію (старшокласники часто порушують соціальні та моральні проблеми у своїй творчості).

Окрім того, емпатія є цілісне, ієрархічно структуроване утворення, що має свої рівні відображення переживань: неусвідомлений (фізіологічний), певною мірою усвідомлений (психофізіологічний), усвідомлений (соціопсихологічний) і надсвідомий (духовний) (Журавльова, 2007). Ці рівні емпатійного реагування проявляються і в літературно обдарованих особистостях. Саме в ранньому юнацькому віці можна говорити про «...становлення емпатійності як вікової особливості особистості. В юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості, в якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особи» (Журавльова, 2007: 188). Так, старшокласникам стає доступний найвищий рівень відображення переживань – духовний рівень. Авжеж, кожен із цих рівнів емпатійного переживання може стати для майбутнього письменника джерелом до створення нового художнього образу. Проте лише на найвищому, духовному

рівні емпатуючий здатен досягнути глибокі емоційні переживання емпата, його систему цінностей та життєвих орієнтирів та передати їх через художні засоби в своєму літературному творі.

Мета дослідження – вивчення особливостей розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій. **Завдання** дослідження: порівняння особливостей розвитку емпатії старшокласників (її форм та рівнів розвитку), які є учасниками шкільних літературних студій, та тих, які надають перевагу самостійному розвитку своїх літературних здібностей.

Методи дослідження

Дослідницьким матеріалом для вивчення особливостей розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій стали емпіричні результати, отримані впродовж 2018-2019 рр. на базі Житомирської загальноосвітньої школи I-III ступенів №26, ліцею №25 м. Житомира та Житомирської міської гуманітарної гімназії №23 ім. М. Очерета. У дослідженні взяли участь 28 учнів 9-11 класів, які займаються літературною творчістю та мають відповідні досягнення. До вибірки ввійшли старшокласники, які мають різний рівень розвитку літературних здібностей і які є учасниками шкільних літературних студій (10 осіб), а також ті, які надають перевагу самостійному розвитку своїх літературних здібностей (18 осіб). Дослідження особливостей розвитку емпатії старшокласників здійснювалося за допомогою методик «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» (Журавльова, 2010) та «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (Діагностика рівня полікомунікативної емпатії..., 2002).

Дослідницькі гіпотези: рівень розвитку емпатії у школярів, які займаються літературною діяльністю у шкільних літературних студіях, є вищим, порівняно зі школярами, які займаються самостійно; прослідковуються відмінності у показниках форм емпатійного реагування між групами досліджуваних школярів-літстудійців та школярів, які займаються самостійним розвитком своїх літературних здібностей; існують відмінності в ієрархічній системі показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів).

Результати та дискусії

Рівень розвитку емпатії та форми емпатійного реагування вивчалися за допомогою «Тесту на емпатію для підлітків та юнаків» Л. Журавльової (Журавльова, 2010). Досліджуваним учням пропонувалося ознайомитися із п'ятнадцятьма різноманітними емпатогеними ситуаціями та пригадати свої емоційні й поведінкові реакції, зважаючи на свій життєвий досвід, або ж спрогнозувати їх, якби такі трапилися. З цією метою до кожної ситуації було надано по сім варіантів можливих виборів, а також можливість додати власний варіант розв'язання проблеми. Результати дослідження представлено у таких шкалах (формах емпатії): «Антиемпатія», «Індиферентність», «Співпереживання», «Співчуття», «Внутрішнє сприяння» (пасивна емпатія), «Реальне сприяння не на шкоду собі», «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» і загального інтегрального показника рівня розвитку емпатії.

Дослідження показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів) у школярів-літстудійців та школярів, які займаються літературною творчістю самостійно, вивчалися за допомогою методики «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» І. Юсупова (Діагностика рівня полікомунікативної емпатії..., 2002). Автор називає шість можливих об'єктів,

до яких досліджуванні можуть проявити свої емпатійні переживання: «батьки», «тварини», «літні люди», «діти», «герої художніх творів» та «незнайомі або малознайомі люди». Як бачимо, ця методика містить групу «герої художніх творів», що робить для нас її винятково цінною. Особливістю нашої вибірки є те, що вони самі є авторами літературних творів (роблять перші спроби в літературній творчості), а тому мають (гіпотетично) проявляти високу емпатійність до цієї групи емпатів.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою методів порівняльного аналізу середніх показників та t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

За результатами вивчення рівня розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій за методикою «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» Л. Журавльової були виявлені такі тенденції: більшість школярів (70%) мають високий рівень розвитку емпатії; у 30% досліджуваних проявляється середній рівень. З дуже високим, дуже низьким рівнем емпатії та антиемпатією школярів не виявлено. У школярів, які займаються самостійно розвитком своїх літературних здібностей, спостерігається переваги середнього рівня розвитку емпатії (70%). Високий рівень емпатії проявляють 10% учнів та 20% проявляють низький. Як і в попередній групі досліджуваних, з дуже низьким рівнем емпатії та антиемпатією школярів не виявлено. Обрахування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок показало високу статистичну значущість ($p < 0,001$) між показниками рівня розвитку інтегральної емпатії між групами досліджуваних школярів-літстудійців та школярів, які самостійно займаються розвитком своїх літературних здібностей. Як бачимо, школярі, які займаються у літературних студіях, демонструють вищий рівень розвитку емпатії (табл. 1).

Таблиця 1

Особливості розвитку емпатії старшокласників (у %)

Характеристика вибірки	Рівень розвитку емпатії						
	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький	Антиемпатія	Інтегральне значення (M)
Досліджуванні, які займаються літературною творчістю у літературних студіях	0	70	30	0	0	0	51,8
Досліджуванні, які займаються літературною творчістю самостійно	0	10	70	20	0	0	34,76

На наступному етапі дослідження вивчалися відмінності у показниках форм емпатійного реагування. Достовірні відмінності між групами досліджуваних школярів-літстудійців та школярів, які самостійно займаються розвитком своїх літературних здібностей, виявлено між показниками таких форм емпатії: «Антиемпатія» ($p < 0,05$), «Індиферентність» ($p < 0,04$), «Реальне сприяння не на шкоду собі» ($p < 0,04$), «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» ($p < 0,04$).

Ієрархічна система середніх значень показників вираження форм емпатії школярів-літстудійців така: «Реальне сприяння» (5,6), «Альтруїзм» (4,8), «Внутрішнє сприяння» (1,5), «Індиферентність» (1,0), «Співчуття» (1,0), «Співпереживання» (0,7) та «Антиемпатія» (0,4) (табл. 2). Домінуючими формами емпатії в цій групі досліджуваних є «Реальне сприяння не на шкоду собі» та «Реальне сприяння на шкоду собі», що може свідчити про їхню чуйність та схильність до прояву емоцій, активну життєву позицію та схильність до альтруїзму. Ці ж форми емпатії мають можливість реалізуватися в їхній літературній творчості, оскільки часто старшокласники-літстудійці порушують соціально значущі теми.

У школярів, які займаються самостійним розвитком своїх літературних здібностей, спостерігається така ієрархія середніх значень показників форм прояву емпатії: «Реальне сприяння» (4,53), «Альтруїзм» (2,8), «Індиферентність» (2,8), «Внутрішнє сприяння» (1,53), «Антиемпатія» (1,24), «Співчуття» (1,0) та «Співпереживання» (1,0) (див. табл. 2). Домінуючою формою емпатії в цій групі досліджуваних є «Реальне сприяння не на шкоду собі». Також однаковою мірою проявилися «Реальне сприяння на шкоду собі (альтруїзм)» та «Індиферентність (байдужість)», що може свідчити про несформованість чіткої життєвої позиції. Тому, залежно від ситуації, такі старшокласники проявляють реальне сприяння та готовність надати допомогу об'єктові, який її потребує, та байдужість, обираючи стратегію невтручання, готові перекласти відповідальності за ситуацію на когось іншого.

Таблиця 2

Особливості прояву форм емпатійного реагування старшокласників

Характеристика вибірки	Форми емпатії						
	Антиемпатія	Індиферентність	Співпереживання	Співчуття	Внутрішнє сприяння	Реальне сприяння	Альтруїзм
Досліджуванні, які займаються літературною творчістю у літературних студіях	0,4	1,0	0,7	1,0	1,5	5,6	4,8
Досліджуванні, які займаються літературною творчістю самостійно	1,24	2,82	1,0	1,0	1,53	4,53	2,82

На останньому етапі дослідження перевірялася третя частина нашої гіпотези. Згідно з результатами дослідження, ієрархічна система середніх значень показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів) в учнів, які займаються літературною творчістю самостійно, така: «батьки», «незнайомі або малознайомі люди», «герої художніх творів», «тварини», «діти» та «літні люди». Ієрархічна система середніх значень показників емпатійного реагування в учнів-студійців є дещо іншою: «батьки», «тварини», «незнайомі або малознайомі люди», «герої художніх творів», «діти» та «літні люди» (табл. 3).

Таблиця 3

Показники емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії

Об'єкти емпатії	Середні значення показників за шкалами учнів-студійців (при $x_{\max}=15$)	Середні значення показників за шкалами учнів, які займаються літературною творчістю самостійно (при $x_{\max}=15$)
Батьки	11,30	10,52
Тварини	9,80	8,29
Літні люди	6,80	6,52
Діти	9,20	8,11
Герої художніх творів	9,50	8,71
Незнайомі або малознайомі люди	9,60	9,88

Ми спостерігаємо низьку статистичну значущість ($p>0,1$) відмінностей у показниках емпатійного реагування до різних об'єктів емпатії між групами учнів-літстудійців та учнів, які займаються літературною творчістю самостійно. Хоча показники за шкалами у школярів, які займаються у літературних студіях, вищі (див. табл. 3), однак не так, щоб це визначало їхню відмінність з групою школярів, які займаються розвитком своїх літературних здібностей самостійно. Такий широкий діапазон об'єктів емпатійного реагування може свідчити про їхні вікові особливості (їхню чутливість, емоційність, з деякими проявами максималізму у вимогах до себе та оточуючих людей) та те, що вони мають можливість проявити себе в одному виді творчості.

Висновки

1. Долучення школярів до літературно-творчого колективу сприяє розвитку їхніх літературних здібностей. А розвиток емпатії у ранньому юнацькому віці дає можливість літературно обдарованому учневі через літературну творчість проявити свою найвищу емпатійність.

2. Рівень розвитку емпатії у школярів, які займаються розвитком своїх літературних здібностей у літературних студіях, є вищим, порівняно зі школярами, які їх розвивають самостійно.

3. Існують достовірні відмінності у групах досліджуваних старшокласників між домінуючими формами емпатії. У школярів-літстудійців переважають такі форми емпатійного реагування як «Реальне сприяння не на шкоду собі» та «Альтруїзм», а у школярів, які займаються літературною творчістю самостійно, «Реальне сприяння не на шкоду собі», «Індиферентність (байдужість)» та «Альтруїзм».

4. Існують несуттєві відмінності в ієрархічній системі показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів). Літературно творчі старшокласники мають можливість проявити свою вищу емпатійність не лише до реальних персонажів, а й до героїв художніх творів.

Перспективою подальших досліджень є розробка та апробація програми розвитку емпатії у старшокласників, які мають літературні здібності, з метою їх особистісного та творчого розвитку.

Література

1. Журавльова, Л.П. (2007). *Психологія емпатія*. (Монографія). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
2. Журавльова, Л. (2010). Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 31(55), 154-161.
3. Журавльова, Л., & Гречуха, І. (2018). Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI(73), 64-69. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175V173-15>
4. Ильин, Е.П. (2001). *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург : Питер.
5. Коваленко, В.М. (2006). *Поетичний гербарій: літературно-творча студія: Метод. посібник*. Черкаси : Брама-Україна.
6. Костюк, Г.С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Л.М. Проколієнко (Ред.). Київ : Радянська школа.
7. Семенова, Р.О. (2012). Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді. С.Д. Максименко & Р.О. Семенова (Ред.), *Актуальні проблеми психології* (Т. 6/8, с. 5-22). Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
8. Юсупов, И.М. (2002). Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии. Н.П. Фетискин, В.В. Козлов & Г.М. Мануйлов (Ред.), *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* (с. 153-156). Москва : Изд-во Института Психотерапии.
9. Ягункова, В.П. (1973). Формирование компонентов литературных способностей у школьников V класса. В.А. Крутецкий (Ред.), *Вопросы психологии способностей. Сборник статей* (с. 175-214). Москва : Педагогика.

References

1. Zhuravlova, L.P. (2007). *Psykhologhiia empatii [Psychology of empathy]*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Zhuravlova, L. (2010). Diahnastyka empatii ta yii form u pidlitkovomu ta yunatskomu vitsi [Diagnosis of empathy and its forms in adolescence and adolescence]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 12: Psykhologhichni nauky – Scientific journal of the National Pedagogical Drahomanov University. Series 12: Psychological Sciences*, 31(55), 154-161 [in Ukrainian].
3. Zhuravlova, L., & Hrechukha, I. (2018). Doslidzhennia osoblyvostei rozvytku empatii v literaturno obdarovanykh starshoklasnykiv [Research of features of development of empathy in literary gifted high school students]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (73), 64-69. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175V173-15> [in Ukrainian].
4. Il'in, E.P. (2001). *Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
5. Kovalenko, V.M. (2006). *Poetychnyi herbarii: literaturno-tvorcha studiia [Poetic Herbarium: Literary and Creative Studio]*. Cherkasy : Brama-Ukraina [in Ukrainian].
6. Kostyuk, H.S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of the individual]*. L.M. Prokolyienko (Eds.). Kyiv : Rad. shkola [in Ukrainian].
7. Semenova, R.O. (2012). Kontseptualni osnovy pobudovy osvitnoho seredovyscha dlia obdarovanykh ditei ta molodi [Conceptual frameworks for building an educational environment for gifted children and young people]. In S.D. Maksymenko & R.O. Semenova (Eds.), *Aktualni problemy psykhologhii – Topical problems of psychology* (Т. 6/8, pp. 5-22). Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

8. Jusupov, I.M. (2002). Diagnostika urovnja polikommunikativnoj jempatii [Diagnostics of the level of multicomunicative empathy]. In N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov & G. M. Manujlov (Eds.), *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp – Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups* (pp. 153-156). Moscow : Izd-vo Instituta Psihoterapii [in Russian].
9. Jagunkova, V.P. (1973). Formirovanie komponentov literaturnyh sposobnostej u shkol'nikov V klassa [The formation of the components of literary ability in students of grade 5]. In V.A. Kruteckij (Eds.), *Voprosy psihologii sposobnostej. Sbornik statej – Questions of psychology of abilities. Digest of articles* (pp. 175-214). Moscow : Pedagogika [in Russian].

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF EMPATHY DEVELOPMENT OF PARTICIPANTS IN SCHOOL LITERARY STUDIES

Iryna Hrechuha

Postgraduate student of the Department of Developmental Psychology and Counseling

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10008

irinagreczucha@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1704-4320>

Abstract

The article is devoted to the analysis of school work with literary gifted children. The development of students' literary abilities is ensured both by the learning process itself and is possible outside of school hours. It is found that a variety of literary centers have a greater focus on the development of students' creative potential in literary activity: school literature circles and electives, city and regional literary circles and studios. Their main tasks and methods of working with literary gifted children are analyzed. More attention is paid to the peculiarities of developing the empathy of high school students engaged in literary activity. The early adolescence is characterized as a favorable period for the development of empathy. The article describes the essence of such psychological categories as: «empathy», «empathetic», «literary ability», «educational development environment», «literary studio». Diagnostic possibilities of methods of studying empathy in early adolescence are analyzed. It is established that the effectiveness of literary activity is provided by a certain empathic background. In turn, each level of development of literary abilities has its own predominant forms of empathic response, which provide «efficiency» of this level. The results of the empirical study of the features of the development of high school students' empathy are described (its forms and levels of development, manifestations of empathic response to various objects of empathy), who are participants in school literary studies and who prefer to develop their literary abilities independently. It is empirically established that the inclusion of students in the literary and creative team promotes the development of their literary abilities. The development of empathy in early adolescence enables literary gifted students to express their highest empathy through literary creativity.

Keywords: empathy, literary ability, educational development environment, literary studio.

Подано 13.12.2019

Рекомендовано до друку 20.12.2019

УДК 159.923.2

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).05)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Людмила Котлова

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університету імені Івана Франка
10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
kotlova.lo@i.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

Марина Зінченко

магістрантка спеціальності «Психологія»

Житомирський державний університет імені Івана Франка
10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Анотація

У статті презентовано результати емпіричного дослідження взаємозв'язку конфліктних форм поведінки з рівнями розвитку емоційного інтелекту студентів; уточнено зміст поняття «конфліктні форми поведінки» та їх класифікацію, «емоційний інтелект» та його структурні компоненти; представлено витоки конфліктних форм поведінки відповідно до рівня емоційного інтелекту особистості на основі гендерних та вікових особливостей.

Проаналізовано поняття конфліктних форм поведінки, їх класифікацію та причини виникнення, зокрема, визначено комплекс суб'єктивних та об'єктивних детермінант конфліктних форм поведінки. Конфліктні форми поведінки (КПФ) – це такий стиль поведінки людини (фізична, вербальна, непрямая агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість тощо), який призводить до виникнення конфліктів. Практично будь-яка конфліктна поведінка поєднує в собі як суб'єктивні, так і об'єктивні причини її виникнення, тобто її основу складає комплекс детермінант. Конфліктні форми поведінки поділяються на м'які, нейтральні та жорсткі та у кожної особистості проявляються різною мірою.

Студенти з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту схильні до співпраці у конфлікті та прояву м'яких форм конфліктної поведінки (фіксація позиції, дружелюбність, угода тощо); студенти із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту найчастіше вдаються до компромісу у конфлікті та нейтральних форм конфліктної поведінки (демонстративні дії, санкціонування, коаліція); студенти з емоційним інтелектом нижче середнього рівня дотримуються більш жорстких форм конфліктної поведінки (фізичне та психологічне насильство, тиск тощо) та схильні до конкуренції у конфліктній ситуації.

З'ясовано, що існує тісний прямий зв'язок між окремою групою конфліктних форм поведінки та відповідним рівнем розвитку емоційного інтелекту студентів, а саме: м'які конфліктні форми поведінки найчастіше застосовуються студентами із високим рівнем розвитку емоційного інтелекту; нейтральні конфліктні форми поведінки – студентами із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту; жорсткі конфліктні форми поведінки – студентами із низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту.

Ключові слова: конфліктні форми поведінки, емоційний інтелект, міжособистісний

емоційний інтелект, внутрішньо-особистісний емоційний інтелект.

Вступ

Останнім часом набувають поширення деструктивні тенденції поведінки сучасної молоді. Все частіше можна спостерігати нівелювання та знецінення морально-правових норм поведінки, булінг в «реальному» та «віртуальному» просторах, підвищений рівень агресивності, невміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації тощо. Розв'язання цих «сучасних» проблем можливе завдяки просвітницькій та корекційно-розвивальній роботі з метою підвищення рівня емоційного інтелекту молоді. Окрім того, варто зазначити, що вища освіта сьогодні вимагає не лише високоінтелектуального фахівця, але й такого, який вирізняється високим рівнем емоційного інтелекту (уміє налагоджувати емоційні зв'язки та довірливі стосунки з будь-якою людиною, здатний до емпатії, емоційно стабільний, керується «м'якими» та «нейтральними» формами у разі виникнення конфліктної ситуації та вміє її вирішити).

Важливість емоційної сторони конфлікту наголошується багатьма вченими. Так, ряд дослідників звертає увагу на вплив емоцій на сприйняття ситуації як конфліктної (Анцупов & Шипилов, 2007) і підкреслює зростання емоційної напруги на етапі ескалації конфлікту (Петровская, 1977; Гришина, 2000). Серед різних особистісних рис, що сприяють виникненню та ескалації конфліктів, автори визначають недостатньо розвинену здатність до емпатії (Журавльова & Шпак, 2015); об'єктивно необґрунтовані сильні емоції (Робертс, 2004); «емоційне тяжіння» до драматизації відносин і посилення міжособистісної напруженості (Андреева, 2015); неузгодженість ціннісних орієнтацій (Котлова, 2014), несформований соціальний досвід безконфліктної поведінки (Котловий, 2018).

На підставі цього можна зазначити, що розвиток емоційного інтелекту особистості є важливим чинником передусім для налагодження взаємостосунків з оточуючими та фактором конструктивного розв'язання конфліктів або ж їх запобігання.

Аналіз літературних джерел показує, що зв'язок емоційного інтелекту з конфліктністю існує, проте він є недостатньо вивченим. Саме тому це зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження: на основі теоретичного обґрунтування сутності феномена емоційного інтелекту та конфліктних форм поведінки визначити, емпірично перевірити та дослідити проблему психологічних особливостей конфліктних форм поведінки студентів з різним рівнем розвитку емоційного інтелекту. **Завдання** дослідження: на основі методологічного аналізу проблеми визначити емпіричним шляхом зв'язок рівня емоційного інтелекту з формами конфліктної поведінки студентів.

Методи дослідження

Із метою реалізації поставлених завдань нами були використані такі методи: *теоретичні* – теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми; *емпіричні* – «Методика визначення емоційного інтелекту» Д. Люсіна (2004), «Методика оцінки схильності особистості до конфліктної поведінки» (методика К. Томаса, адаптований варіант Н. Гришиної, 2000), «Анкета найбільш притаманної конфліктної форми поведінки особистості»; *статистичні* – коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

Результати та дискусії

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що конфліктні форми поведінки – це такий стиль поведінки людини (фізична, вербальна, непрямая агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість тощо), який призводить до виникнення конфліктів. Практично будь-яка конфліктна поведінка поєднує в собі як суб'єктивні (індивідуально-психологічні особливості людини), так і об'єктивні (обставини соціальної взаємодії людей, що провокують зіткнення їхніх інтересів, думок, цінностей) причини її виникнення, тобто її основу складає комплекс детермінант (Котлова, 2014).

Конфліктні форми поведінки поділяються на м'які (фіксація своєї позиції, дружелюбність, угода), нейтральні (демонстративні дії, санкціонування, коаліція) та жорсткі (захоплення та утримання об'єкта конфлікту, фізичне та психологічне насильство, тиск) та у кожній особистості проявляються різною мірою (Анцупов & Шипилов, 2007).

Проаналізувавши наявні моделі емоційного інтелекту було визначено сутність поняття «емоційний інтелект» як сукупність емоційних і когнітивних здібностей, що впливають на соціально-психологічну адаптацію особистості, ефективну міжособистісну взаємодію, а також на її поведінку в різних ситуаціях, в тому числі конфліктних (Шпак, 2014).

З огляду на вищезазначену інформацію можна дійти висновку, що в конфлікти найчастіше вступають ті люди, котрі мають негнучкий, ригідний характер, ті, котрі не здатні використовувати альтернативні форми поведінки в незвичній ситуації, що не відповідає їхнім принципам та ціннісним орієнтаціям, ті, хто не вміють дійти компромісу з опонентом та мають досить виражену егоцентричну спрямованість. Водночас люди, котрі відчувають та розуміють емоції інших людей, а також зважають не лише на свою думку та прагнення – менше вступають у конфлікт (Котлова, 2014).

Відтак, на підставі проведеного теоретичного аналізу з проблеми, нами було досліджено психологічні особливості конфліктних форм поведінки студентів з різним рівнем емоційного інтелекту.

За результатами діагностики емоційного інтелекту, нами було виявлено, що 42% усіх досліджуваних студентів мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту; 35% респондентів показали низький рівень; 23% студентів показали показники, що відповідають високому рівню розвитку емоційного інтелекту (рис.1).

Щоб здійснити більш глибокий аналіз особливостей емоційного інтелекту наших досліджуваних студентів, варто звернути увагу на показники таких шкал як міжособистісний емоційний інтелект (далі – MEI), а також внутрішньо-особистісний емоційний інтелект (далі – BEI).

За результатами дослідження, найбільша кількість респондентів має середній загальний рівень розвитку емоційного інтелекту. Ця група досліджуваних показала найвищі показники саме середнього рівня як MEI, так і BEI. Високий та низький рівні прояву MEI та BEI досить слабо виражені. Тобто ці студенти доволі непогано здатні усвідомлювати та розуміти власний емоційний стан, контролювати емоційні реакції відповідно до ситуації. Окрім того, ця група досліджуваних непогано орієнтується в емоціях оточуючих людей (міміці, жестах, тембрі та звучанні голосу), здатні прогнозувати їхній емоційний стан відповідно до ситуації. Усі ці вміння дають можливість студентам

будувати міцні стосунки з іншими людьми та конструктивно з ними взаємодіяти. Можливо, внаслідок недостатньої вираженості показника MEI та VEI ця група студентів може втрачати контроль над власними емоціями, а також емоційним станом інших людей в нестандартних умовах (стресовій або ж конфліктній ситуації), проте в повсякденному житті ці респонденти здатні будувати конструктивні соціальні інтеракції.

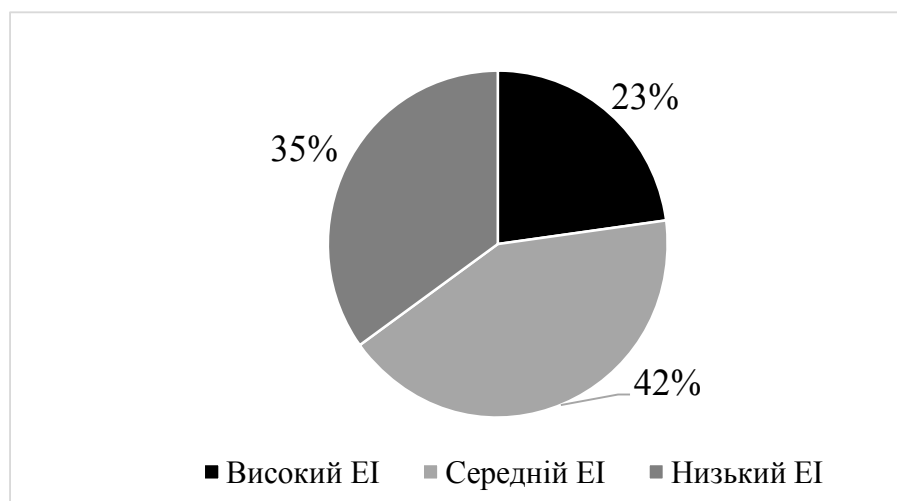


Рис. 1. Рівні розвитку емоційного інтелекту досліджуваних студентів

Перейдемо до тих респондентів, які продемонстрували низький загальний рівень емоційного інтелекту. Ця група студентів набрала найменші показники як за MEI, так і за VEI, що відповідають низькому рівню їх розвитку. Це може свідчити про те, що такі студенти не здатні орієнтуватись ні у власних емоціях, ні в емоційних реакціях інших людей. Тобто, у спілкуванні з оточуючими студенти з низьким рівнем розвитку MEI часто не розуміють емоції людей, їхній настрій та налаштованість, не здатні викликати в оточуючих потрібну емоцію, не розуміють причини зміни настрою співрозмовників, мають досить низький рівень емпатії (досить закриті, не здатні співпереживати, грубо реагують на вираження почуттів інших людей). Низький рівень розвитку VEI може свідчити про те, що такі студенти часто не здатні зрозуміти та ідентифікувати власний емоційний стан (переживання почуттів, які важко описати та виразити, нерозуміння емоції, що переважає в тій чи іншій ситуації), та врегульовувати його (контролювати зовнішні прояви емоцій, підвищити настрій, викликати необхідну емоційну реакцію, послабити інтенсивність негативних переживань тощо). Часто трапляється так, що такі люди не розуміють, чому переживають ту чи іншу емоцію, тобто їм важко виявити причинно-наслідкові зв'язки власного емоційного стану.

На основі цього можна припустити, що студентам із низьким рівнем розвитку MEI та VEI складно побудувати соціальну взаємодію з іншими людьми як у повсякденному житті, так і у стресових та конфліктних ситуаціях, що вимагають швидкого переналаштування та адекватного реагування.

Найменша кількість досліджуваних отримали показники, що свідчать про високий загальний рівень емоційного інтелекту. Ця група респондентів має високі результати як MEI, так і VEI. Досить вираженим є також середній рівень розвитку цих видів емоційного інтелекту.

Ці дані свідчать про те, що, можливо, такі студенти мають розвинену здатність до розуміння емоційного стану оточуючих людей (міміка, жести, тембр та звучання голосу),

а також усвідомлення тих причин, що викликають такі відповідні емоційні реакції. Такі студенти є досить емпатійними (здатні бути чуйними та тактовними, співпереживати іншим, проявляти інтерес до бажань та потреб свого співрозмовника). Окрім того, ця група студентів з легкістю ідентифікує свої власні емоції, розуміє причини їх виникнення та усвідомлює наслідки використання тих чи інших емоцій в різних ситуаціях, вміє висловити та описати те, що зараз відчуває. Не менш важливою характеристикою є вміння цих респондентів до управління власними емоціями (викликати потрібну емоцію, що відповідає актуальній ситуації, підтримувати позитивний емоційний стан та послаблювати інтенсивність негативних переживань). Тобто студенти, котрі мають високі показники розвитку MEI та VEI, за будь-яких обставин здатні до побудови гармонійних стосунків з оточуючими та підтримання конструктивної соціальної взаємодії з ними.

Отже, проаналізувавши особливості емоційного інтелекту та його складових у досліджуваних студентів, можна зробити висновок, що найбільше виражений середній та низький рівень EI. Окрім цього, можна констатувати, що рівень прояву міжособистісного та внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту відповідає загальному рівню EI наших респондентів.

Перейдемо до аналізу конфліктних форм поведінки студентів відповідно до рівня розвитку емоційного інтелекту. Аналіз здійснювався за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона, показник становить $r = 0,76$; показник статистичної достовірності $p = 0,004 < 0,05$. Ці дані свідчать, що існує тісний прямий зв'язок між високим рівнем EI та м'якими КФП. Тобто студенти, рівень розвитку EI яких знаходиться на високому рівні, зазвичай користуються м'якими КФП. Це означає, що такі студенти у конфлікті використовують факти та логічні висновки задля підтвердження своєї позиції, а також є дружелюбними та активно пропонують мирний та взаємовигідний вихід із неприємної ситуації; вони вміють вибачатись самі та пробачати інших.

Статистичний аналіз даних студентів із середнім рівнем розвитку EI та відповідними їм КФП дав нам змогу отримати такі показники: коефіцієнт Пірсона $r = 0,67$; показник статистичної достовірності $p = 0,001 < 0,05$. Отже, ми маємо тісний прямий зв'язок між досліджуваними явищами – студенти із середнім рівнем розвитку EI зазвичай вдаються до використання нейтральних КФП. Тобто, такі студенти у конфлікті схильні до створення коаліцій з іншими людьми задля підсилення власної позиції; зазвичай прагнуть домогтися свого, проте не забувають, що в опонента також є свої позиції та потреби, які йому важливо задовольнити.

Результати статистичного підрахунку щодо студентів із низьким рівнем розвитку EI та відповідними КФП такі: коефіцієнт Пірсона $r = 0,81$; показник статистичної достовірності $p = 0,001 < 0,05$. Прямий тісний зв'язок, що ми виявили, свідчить про таке – студенти, у яких рівень розвитку EI знаходиться нижче середнього рівня, схильються до використання жорстких КФП. Тобто, такі студенти не відмовляються від використання тиску, психологічного насильства (приниження, свідомо маніпуляція, дезінформація, наклеп тощо), а також іноді вдаються і до фізичного насильства (заподіяння болю, завдання тілесних ушкоджень тощо); зазвичай прагнуть домогтися лише задоволення власних потреб, незважаючи на інших опонентів.

Отож, проведений нами кореляційний аналіз підтвердив висунуту нами гіпотезу, що складається з припущення про використання м'яких КФП студентами із високим

рівнем розвитку ЕІ; нейтральних КФП – із середнім рівнем розвитку ЕІ; жорстких КФП – із низьким рівнем розвитку ЕІ.

Висновки

У результаті дослідження було виявлено, що існує тісний прямий зв'язок між КФП студентів та їх рівнем розвитку ЕІ, а саме: студенти, що найчастіше вдаються до використання м'яких КФП під час розв'язання конфліктних ситуацій, здебільшого мають високий рівень розвитку ЕІ, тобто такі студенти є дружелюбними та емпатійними, що допомагає їм налагоджувати конструктивні соціальні інтеракції з іншими людьми у будь-якій життєвій ситуації; студенти, що схильні використовувати нейтральні КФП, показали середній рівень розвитку ЕІ, тобто вони схильні до створення коаліцій з іншими людьми задля підсилення власної позиції, зазвичай прагнуть домогтися свого, проте не забувають, що в опонента також є свої позиції та потреби, які йому важливо задовольнити; студенти, що найчастіше використовують жорсткі КФП, здебільшого мають низький рівень ЕІ, що свідчить про високу ймовірність використання такими студентами фізичного та психологічного насильства, тобто зазвичай прагнуть домогтися лише задоволення власних потреб, незважаючи на інших опонентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної багатогранної проблеми. *Подальші наукові пошуки* можуть бути спрямовані на розробку корекційно-розвивальної програми з розвитку емоційного інтелекту студентів.

Література

1. Андреева, И.Н. (2015). О становлении понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*, 5, 83-95. Режим доступа : <https://andreeva.by/o-stanovlenii-poniatiya.html>
2. Анцупов, А.Я., & Шипилов, А.И. (2007). *Конфликтология*. Санкт-Петербург : Питер.
3. Гришина, Н.В. (2000). *Психология конфликта*. Санкт-Петербург : Питер.
4. Журавльова, Л.П., & Шпак, М.М. (2015). Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(25), 85-88. Режим доступа : http://eprints.zu.edu.ua/19316/1/ped_psy_25_49.pdf
5. Котлова, Л.О. (2014). Формування конфліктологічної компетентності студентів як чинника їх особистісного розвитку. *Наука і освіта*, 5, 162-168. Режим доступа : http://eprints.zu.edu.ua/13662/1/Kotlova_2014.pdf
6. Котловий, С.А. (2018). Формування соціального досвіду безконфліктної поведінки. *Суспільно-політичні та психологічні студії*, 2, 64-68. Режим доступа : <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/27826>
7. Люсин, Д. В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков (Ред.). *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* (с. 29-36). Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». Режим доступа: http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf
8. Петровская, Л.А. (1977). О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. *Теоретические и методологические проблемы социальной психологии* (с.126-143). Москва : Изд-во Моск. ун-та.
9. Шпак, М.М. (2014). Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*, 5, 104-109. Режим доступа : http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NiO_2014_5_20.pdf
10. Matthews, G., Roberts, R.D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional

intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196. DOI: 10.1207/s15327965pli1503_01

References

1. Andreieva, I. N. (2015). O stanovlenii poniatiia «Emotsyonalnyi intelekt» [The establishment of the notion «emotional intelligence»]. *Voprosy Psihologii – Psychology Issues*, 5, 83-95. Retrieved from <https://andreeva.by/o-stanovlenii-poniatiya.html> [in Russian].
2. Antsupov, A.Ya., & Shypilov, A.I. (2007). *Konfliktologiya [Conflictology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
3. Grishyna, N.V. (2000). *Psihologiya konflikta [Conflictive Psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
4. Zhuravlova, L.P., & Shpak, M.M. (2015). Empatiia yak psyholohichniy mehanizm rozvytku mizhosobystisnoho emotsiinoho intelektu [Empathy as a psychological mechanism of the development of interpersonal emotional intelligence]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(25), 85-88. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/19316/1/ped_psy_25_49.pdf [in Ukrainian].
11. Kotlova, L.O. (2014). Formuvania konfliktolohichnoii kompetentnosti studentiv yak chynnyka yih osobystisnoho rozvytku [Students' conflictology competence formation as a factor of their personality development]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 162-168. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/13662/1/Kotlova_2014.pdf [in Ukrainian].
5. Kotlovyi, S.A. (2018). Formuvania sotsialnoho dosvidu bezkonfliktnoi povedinky [Social experience formation of nonconfrontational behaviour]. *Suspilno-politychni ta psyholohichni studii – Social and political studios*, 2, 64-68. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/27826> [in Ukrainian].
6. Liusin, D.V. (2004). Sovremenyie predstavleniia ob emotsyonalnom intellekte [Modern concepts about emotional intelligence]. In D.V. Lyusin, & D.V. Ushakov (Eds.), *Sotsyalnyi intelekt. Teoriia, izmereniie, isledovaniia – Social intelligence. Theory, measurement, investigation*. (pp. 29-36). Moscow : Izd-vo «Institut psihologii RAN». Retrieved from http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin1_Social_IQ.pdf [in Russian].
7. Petrovskaia, L.A. (1977). O poniatiinoy sheme sotsialno-psihologicheskogo analiza konflikta [About a notional scheme of social and psychological conflict analysis]. In *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sotsyalnoi psihologii – Theoretical and methodological problems of Social Psychology* (pp.126-143). Moscow : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
8. Shpak, M. M. (2014). Psyholohichni mehanizmy rozvytku emotsiinoho intelektu [Psychological mechanisms of emotional intelligence development]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 104-109. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NiO_2014_5_20.pdf [in Ukrainian].
9. Matthews, G., Roberts, R., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196. DOI: 10.1207/s15327965pli1503_01

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF STUDENTS' BEHAVIOUR CONFLICTIVE FORMS WITH A DIFFERENT LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE**Liudmyla Kotlova****PhD in Psychology, Associate Professor****of the Department of Developmental Psychology and Counseling**

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10008

kotlova.lo@i.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>**Maryna Zinchenko****Graduate Student, Speciality «Psychology»**

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10008

Abstract

The article deals with the empirical study results of the interaction between conflictive behaviour forms and levels of students' emotional intelligence development; the content of the «conflictive behaviour forms» notion and its classification, «emotional intelligence» and its structural components have been specified; the origin of conflictive behaviour forms according to the level of emotional intelligence of the personality based on gender and age characteristics are presented.

The notion of conflictive behaviour forms, their classification and causes are analyzed. In particular, the complex of subjective and objective determinants of conflictive behaviour forms is stated. Conflictive behaviour forms are a style of human behaviour (physical, verbal, indirect aggression, irritation, negativity, offence, suspicion, etc.) that leads to conflicts. Practically any conflictive behaviour includes both subjective and objective causes of its origin. Therefore, its basis is a complex of determinants. Conflictive behaviour forms are divided into soft, neutral and tough and can be observed in each personality to a different extent.

Students with a high level of emotional intelligence are inclined to a collaboration in conflict and a soft conflictive behaviour form (a position fixation, friendliness, an agreement, etc.); students with an average level of emotional intelligence development often resort to compromise in conflict and neutral conflictive behaviour forms (demonstrative actions, sanctioning, coalition); students with lower than average emotional intelligence keep to more tough conflictive behaviour forms (physical and psychological abuse, pressure, etc.) and are prone to competition in conflict situations.

It is found that there is a close direct relationship between a particular group of conflictive behaviour forms and the appropriate level of students' emotional intelligence development, namely: soft conflictive behaviour forms are most commonly used by students with a high level of emotional intelligence development; neutral conflictive behaviour forms are used by students with an average level of emotional intelligence development and tough conflictive behaviour forms are used by students with a low level of emotional intelligence.

Keywords: conflictive behaviour forms, emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, intra-personal emotional intelligence.

*Подано 12.12.2019**Рекомендовано до друку 18.12.2019*

УДК 159.9.075.5

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).06)

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Людмила Новик

**кандидат психологічних наук, доцент кафедри організації
соціально-психологічної допомоги населенню**

Чернігівський національний технологічний університет
14037, Україна, м. Чернігів, вул. Козацька, буд. 1-а

lyudmilanovik2015@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-9585-1673>

Тамара Мазур

**кандидат психологічних наук, доцент кафедри організації
соціально-психологічної допомоги населенню**

Чернігівський національний технологічний університет
14037, Україна, м. Чернігів, вул. Козацька, буд. 1-а

offerlund@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0609-6416>

Анотація

Статтю присвячено вивченню особистісних чинників формування суб'єктної активності майбутніх соціальних працівників. Аналізуються теоретичні положення концепції суб'єкта і суб'єктності у вітчизняній психології та їх застосування в системі вищої освіти. Суб'єктна активність розглядається як складна системно-інтегративна властивість особистості, що позначає її здатність до активного, усвідомленого перетворення себе й оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації людиною своєї внутрішньої природної сутності, визначає її як суб'єкта життєдіяльності та робить автономною у своїх життєвих проявах. Наводяться результати дослідження впливу особистісних якостей і структури цінностей студентів перших курсів бакалаврату та магістратури на форми їхньої суб'єктної активності. Отримані відмінності у структурі взаємозв'язків показників суб'єктної активності з особистісними властивостями і структури цінностей студентів різного року навчання. Наголошується, що формування суб'єктної активності орієнтоване на професійний саморозвиток і самореалізацію особистості в освітньому процесі, це є важливим чинником професійного становлення фахівця.

Ключові слова: суб'єкт освітнього процесу, суб'єктність, активність, суб'єктна активність, самоактуалізація, професійно-ціннісні орієнтації.

Вступ

Діяльність у соціальній сфері, її специфіка, взаємодія з різними категоріями і групами людей, їхніми різноманітними проблемами вимагає від фахівця соціальної роботи певних особистісно-професійних властивостей, якостей і характеристик. Сучасні вимоги до підготовки фахівців соціономічного профілю вимагають пошуку інноваційних підходів до особистісного розвитку майбутнього фахівця, здатного до прийняття нестандартних рішень, активної участі в інноваційних процесах, готових компетентно вирішувати професійні завдання. Тому освітньо-професійна програма підготовки соціальних працівників спрямована на формування таких фахових компетенцій, як: здатність до

аналізу і проектування своєї діяльності, власних дій в умовах невизначеності, прагнення до самовдосконалення (самопізнання, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції та саморозвитку) і прагнення до творчої самореалізації.

Відтак вивчення чинників розвитку суб'єктної активності дозволить віднайти продуктивні шляхи до успішного становлення соціально-особистісних компетенцій майбутніх фахівців соціальної роботи.

Аналіз теоретичних досліджень категорій суб'єкта й суб'єктної активності дозволяє визначити кілька аспектів його вивчення: людина як суб'єкт різноманітних видів діяльності, суб'єкт як різноманітність форм психічних процесів, властивостей, станів; суб'єкт як ініціатор, учасник і організатор взаємодій.

У психології розвиток суб'єктності пов'язують з процесом опанування цінностей, зразків поведінки тощо, у результаті чого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій, які формують полісуб'єкта розвитку (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Конопкін, В. Петровський).

У межах суб'єктно-діяльнісного підходу проблема суб'єкта та його активності ґрунтовно розробляється багатьма вітчизняними вченими (Татенко, 1996; Титаренко, 2003; Ставицька, 2011).

Так, Т. Титаренко визначає суб'єктність як власні внутрішні потенції, самовияви, через які людина будує власний життєвий світ у процесі саморозгортання особистості, наростання суб'єктності як показника її зрілості. Шлях до зрілої суб'єктності «...полягає в поступовому звільненні від суто зовнішніх, випадкових для особистості детермінант розвитку, від гальмівних або спонукальних впливів, у здобутті справжньої автономії та свободи» (Титаренко, 2003 : 153). З огляду на це розвиток суб'єктності зумовлений, передусім, визнанням себе автором у творенні власної психіки та власним вибором як умовою становлення та розвитку суб'єктності.

В. Рибаченко розглядає самодетермінацію як властивість суб'єкта, спрямовану на розгортання системи зусиль зрілого, відповідального суб'єкта життя, спрямовану на досягнення значущих життєвих цілей, орієнтованих на буттєві цінності (Рибаченко, 1994).

Вивчаючи розвиток особистості в онтогенезі, М. Єрмолаєва визначає суб'єктність як здатність людини до змін у собі і світі. Сама необхідність вживання поняття «суб'єктність», наголошує дослідниця, виникає тоді, коли потрібно описати специфічний характер активності, а саме, якою мірою людина здатна використати свої можливості для реалізації власних цілей, займаючи у цьому випадку авторську позицію щодо своєї особистості. Параметрами суб'єктності М. Єрмолаєва вважає здатність до самореалізації і самовдосконалення. Вчена робить висновок про те, що суб'єктність уже є конкретно заданою людині на кожному етапі онтогенетичного розвитку як системоутворююча властивість, яка розкривається через системи смислів, цінностей, особливості «Я-образу», характер та рівень рефлексії, ініціативи, відповідальності, самовираження й задоволеності (Єрмолаєва & Кондратьєв, 2007).

На основі напрацювань вітчизняних і зарубіжних вчених Л. Новик розглядає суб'єктність як складну системно-інтегративну властивість особистості, що позначає її здатність до активного, усвідомленого перетворення себе й оточуючої дійсності, виражає характеристику свідомої самореалізації людиною своєї внутрішньої природної сутності, визначає її як суб'єкта життєдіяльності та робить автономною у своїх життєвих проявах

(Новик, 2013). Суб'єкт є діячем, ініціатором, творцем, розпорядником різних видів предметної діяльності та пізнання, іншими словами, носієм різних видів активності, що визначає суб'єктний рівень розвитку особистості. Підсумовуючи теоретичний аналіз проблеми суб'єкта в науковій психологічній літературі, ми можемо зазначити, що поняття «суб'єкт» не лише описує змістову характеристику суб'єктної активності, а ще є й носієм внутрішньої психічної діяльності людини.

Для формування суб'єкта професійної діяльності, насамперед, необхідна його активність, яка є ключовою характеристикою суб'єкта діяльності (Мазур, 2012).

На сьогоднішній день діапазон дослідження суб'єктної активності досить широкий. Сучасні дослідники розробляють структуру регуляції довільної активності, визначаючи важливу роль власне суб'єктної активності в регуляції діяльності людини і пов'язують суб'єктну активність з особистісним рівнем регуляції. Так, за В. Татенком, «психічна активність є способом, формою і мірою взаємодії суб'єкта із середовищем, у ході якого відбувається їх взаємна зміна, розвиток; основним способом існування, проявом і розвитком людини як суб'єкта, сутнісною ознакою, за якою він виокремлює і стверджує себе у просторі і часі індивідуального та історичного буття, є «суб'єктність» – зсередини детермінована активність творення власної психіки і себе як її суб'єкта» (Татенко, 1996 : 210-211).

Становлення та розвиток суб'єктної активності зумовлений цілою низкою психологічних чинників, які сприяють формуванню творчої людської особистості, здатної реалізувати себе в особистому та професійному житті. Суб'єктну активність ми розуміємо як джерело і важливий засіб розвитку суб'єктності, що проявляється у цілеспрямованих діях із самовдосконалення та утвердження власної позиції.

Однак суб'єктна активність не може бути виявлена у «чистому» вигляді. Ті види активності, які ініціюються самим суб'єктом із відповідними мотивами, спрямованими на самоздійснення свого «Я», прагнення досягти своєї цілісності, самостійності та автономності в конкретний момент життєдіяльності, в конкретній ситуації, де беруть участь механізми саморегуляції та самоактуалізації, і будуть нести в собі суб'єктний зміст та, на наш погляд, можуть стати характеристикою суб'єктної активності.

Ключовою характеристикою розвитку і саморозвитку майбутніх соціальних працівників як суб'єктів професійної діяльності у сфері соціальної роботи, на нашу думку, є рівень психічної активності у ході здобуття фаху. Тут йдеться про такі види активності як навчальна, інтелектуальна, комунікативна, активність у саморегуляції, а також таку активність, яка виражає внутрішню потребу у здобутті професії. Стає очевидним, що всі ці види активності інтегровані в суб'єкті, відображають суб'єктний характер і утворюють цілісну активність суб'єкта професійної діяльності.

Проведений нами огляд досліджень з проблеми суб'єктної активності засвідчує її недостатню розробленість стосовно впливу особистісних якостей, зокрема, структури цінностей суб'єкта.

Мета дослідження: визначення особистісних чинників розвитку суб'єктної активності особистості майбутнього фахівця соціальної роботи та виявлення особливостей їх взаємовпливу. **Завдання** дослідження: емпірично вивчити основні психологічні чинники розвитку суб'єктної активності майбутніх соціальних працівників, спираючись

на розроблену українською психологічною школою суб'єктно-орієнтовану генетико-моделюючу методологію психологічного дослідження (Татенко, 1996; Титаренко, 2003).

Методи дослідження

Дослідження психологічних чинників розвитку суб'єктної активності майбутніх соціальних працівників проводилося упродовж 2018-2019 рр. на базі Чернігівського національного технологічного університету та Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Дослідженням було охоплено 65 студентів першого курсу бакалаврату та 57 студентів-магістрів, що навчаються за спеціальністю «Соціальна робота».

Особливості ціннісної сфери суб'єктів освітнього процесу оцінювалися з допомогою «Опитувальника аксіологічної спрямованості особистості» (Капцов, 2007). Діагностичним конструктом тесту є вісім цінностей: цінності інших людей (Ц-інш.), цінність духовного задоволення (Ц-дух.), цінність креативності (Ц-креат.), цінність життєдіяльності (Ц-ж.), цінність досягнень (Ц-дос.), цінність традицій (Ц-тр.), цінність матеріального благополуччя (Ц-мат.) та цінність індивідуальності (Ц-інд.). На думку автора, перераховані особистісні цінності реалізуються в різних соціальних сферах, в яких здійснюється діяльність людини, зокрема, у сферах професійного життя, освіти, сімейного життя, суспільної активності, захоплень.

Дослідження особистісних якостей проводилося за допомогою методики «Багатофакторного опитувальника Р. Кеттелла» (16 PF, форма С). У дослідженні були охоплені такі особистісні риси, як відчуженість-сердечність (фактор А), емоційна нестійкість-стійкість (фактор С), покірність-домінантність (фактор Е), сміливість-боязкість (фактор Н), вина-самовпевненість (фактор О), ригідність-гнучкість (фактор Q1).

Для дослідження рівня усвідомленої саморегуляції використовувався опитувальник В. Моросанова «Стиль саморегуляції поведінки» (ЗСПМ) (Моросанов, 1994). Зміст опитувальника побудований на типових життєвих ситуаціях і не має безпосереднього зв'язку зі специфікою професійної чи навчальної діяльності. Методика діагностує розвиток суб'єктної саморегуляції і містить показники планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей гнучкості (Г) і самостійності (С) з обчисленням загального рівня саморегуляції (ЗС). Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості цілепокладання, сформованість усвідомленого планування діяльності. Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати і суб'єктні уявлення, значущість у зовнішніх і внутрішніх умовах, ступінь їх усвідомленості. Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки суб'єктної самооцінки і результатів своєї діяльності. Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корективи в систему саморегуляції у разі зміни зовнішніх і внутрішніх умов. Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Шкала «Загальний рівень саморегуляції» оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довольної активності. Досліджувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучкі й адекватно реагують на

зміну умов, висування і досягнення мети у них значною мірою усвідомлено. За високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше відчуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи у звичних видах діяльності. У досліджуваних з низькими показниками загального рівня саморегуляції потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих. У них також знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей.

В дослідженні, яке проводилось, ми припустили, що форми суб'єктної активності пов'язані з особливостями особистості та структурою її ціннісної сфери, що форми суб'єктної активності мають свою специфіку на різних етапах професійного навчання під час формування відповідних фахових компетенцій. Для виявлення цих відмінностей використовувалися критерії Манна-Уїтні і Крускала-Уоллеса, а для виявлення взаємозалежностей – кореляційний аналіз за Спірменом. Статистична обробка отриманих в дослідженні даних проводилася з використанням пакету статистичних програм Statistica 6.0.

Результати та дискусії

У вибірці студентів-першокурсників за особистісними якостями і формами суб'єктної активності за допомогою критерію Крускала-Уоллеса відмінностей не виявлено, але виявлені відмінності в ціннісній структурі кожного сукупного групового суб'єкта (табл. 1). Так, для студентів більш значущими є сфери професійної діяльності ($N = 9,8$ при $p = 0,007$), громадської активності ($N = 9,5$ при $p = 0,008$). Тобто вони мають спрямованість на професійне і громадське життя.

Таблиця 1

Значущі кореляційні зв'язки форм суб'єктної активності із особистісними властивостями студентів-першокурсників

Особистісні властивості	Форми суб'єктної активності						Загальний рівень
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результату	Гнучкість	Самостійність	
A					0,49	-0,31	
C		0,43			0,41		
G	0,44		0,41				0,43
H					0,53		
Q2						0,33	
Q3	0,46	0,36					0,47
Ц-інш.				0,38			
Ц-дос.		0,31					0,36
Ц-гр.				0,32			

Примітка. $p < 0,01$

Виявлені взаємозв'язки за шкалою планування повністю зрозумілі: як правило, люди, які мають високу потребу в усвідомленому плануванні, прагнуть дотримуватися норм і правил і мають розвинений самоконтроль. За шкалою моделювання виявлені прямі взаємозв'язки, аналогічні – за шкалою загального рівня саморегуляції. Тобто, значущі умови для досягнення цілей мають урівноважені, з вираженим самоконтролем студенти, які цінують досягнення.

Потреба продумувати свої способи дій для досягнення намічених цілей (шкала програмування) взаємопов'язана з прагненням дотримуватися норм і правил, а адекватність самооцінки і результатів діяльності взаємопов'язана з високою цінністю інтересів оточуючих і традицій суспільства. Висока здатність до суб'єктної активності проявляється у товариських, урівноважених і схильних до ризику студентів. Ймовірно, саме ці особистісні характеристики дозволяють студентам почувати себе впевнено в динамічних умовах.

Регуляторна автономність більшою мірою проявляється у замкнутих, незалежних студентів, мабуть, вони менше потребують зовнішнього схвалення та підтримки, і тому більш здатні самостійно планувати діяльність і поведінку.

У ціннісному аспекті стає актуальним обговорити вплив навчальної групи, адже до моменту зарахування до закладу вищої освіти студент вже має більш-менш стійку систему особистісних цінностей. У процесі індивідуальної і колективної навчальної діяльності він не тільки опановує соціальний досвід, а й орієнтується на еталони групової поведінки, що виникають у процесі адаптації. Ціннісні уявлення за такої умови можуть змінюватися, а системи цінностей індивіда і соціальної групи характеризує різний ступінь узгодженості, що також позначається на особливостях організації колективної навчальної діяльності.

Розглянемо кореляції, отримані для вибірки студентів-магістрів (табл. 2).

Таблиця 2

Значущі кореляційні зв'язки форм суб'єктної активності із особистісними властивостями студентів-магістрів

Особистісні властивості	Форми суб'єктної активності						Загальний рівень
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результату	Гнучкість	Самостійність	
A					0,39		
C		0,43					0,38
F	-0,33						
G	0,43		0,34				0,42
Q3	0,52		0,41				0,43
Ц-проф							0,34

Примітка. $p < 0,01$

Отримані дані засвідчують, що сформованість усвідомленого планування діяльності вища у відповідальних, з розвиненим самоконтролем студентів. Можливо, це зумовлено їх стурбованістю щодо професійного майбутнього, діловою спрямованістю, дисциплінованістю. Адекватність планів діяльності більш виражена у врівноважених студентів, тобто відсутність різких перепадів настрою супроводжується більшою усвідомленістю дій. Програмувати свої дії вдається краще відповідальним студентам з розвиненим самоконтролем, а гнучкістю життєвих планів відрізняються товариські студенти. Загальний рівень суб'єктної активності взаємопов'язаний з урівноваженістю, відповідальністю, самоконтролем і високою значущістю сфери професії. Судячи з усього, висування і досягнення мети студентами пов'язано не тільки з наявністю певних особистісних якостей, але і з важливістю подальших планів, зокрема, професійних.

Повністю зрозумілою є відсутність взаємозв'язків за шкалами оцінки результатів і самостійності. Для оцінки результатів важлива наявність суб'єктивних критеріїв успішності-неуспішності, задоволеності-незадоволеності. Для багатьох студентів ці критерії зовнішні, наприклад, престиж, соціальне схвалення, і вони не пов'язані безпосередньо з особистісними якостями. Самостійність, як автономність в організації активності, може також визначатися не психологічними особливостями, а, наприклад, умовами життєдіяльності (гіперопіка, матеріальна залежність студента від батьків та ін.). Загалом у студентів-магістрів спостерігається більше взаємозв'язків регуляторних функцій з особистісними якостями, ніж з ціннісною структурою.

Результати дослідження підтверджують висунуту нами думку про те, що суб'єктна активність взаємопов'язана з особистісними якостями і структурою цінностей суб'єктів освітнього процесу. Це породжує необхідність зміни орієнтації цілей навчання з інформаційних на розвивальні, змісту освіти – на особистісно-ціннісний рівень, перебудови форм навчання з авторитарно-уніфікованих на демократично-варіативні, розробки нових методів і технологій навчання, насамперед, інтерактивних.

Висновки

У результаті проведеного дослідження було визначено, що у товариських, урівноважених і схильних до ризику студентів-першокурсників проявляється висока здатність до суб'єктної активності. Це дозволяє таким студентам почувати себе впевнено в динамічних умовах сучасного освітнього процесу, під час проходження практики та загалом у різних сферах життєдіяльності. У замкнутих, незалежних студентів більшою мірою проявляється регуляторна автономність і тому вони здатні самостійно планувати власну діяльність і поведінку.

Сформованість усвідомленого планування діяльності має вищий рівень у відповідальних, з розвиненим самоконтролем студентів, що може бути обумовлено їх професійною та діловою спрямованістю. Адекватність планів діяльності більш виражена у врівноважених студентів. Програмувати свої дії вдається краще відповідальним студентам з розвиненим самоконтролем, а товариських студентів характеризує гнучкість життєвих планів.

Загальний рівень суб'єктної активності досліджуваних має значущі виражені зв'язки з урівноваженістю, відповідальністю, самоконтролем і високою мотивацією на

професійну діяльність. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в розробці психорозвивальних програм суб'єктної активності майбутнього фахівця соціальної роботи.

Література

1. Ермолаева, М.В., & Кондратьев, П.В. (2007). Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста. *Мир психологии*, 1, 79-86.
2. Капцов, А.В. (2000). *Аксиологическая направленность личности: Руководство по применению теста*. Методическое пособие (3-е, дополн. изд.). Самара : ООО ИПК Содружество.
3. Мазур, Т.В. (2012). Особливості ціннісно-смыслового наповнення суб'єктивного благополуччя особистості соціального працівника. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 1, 65-72.
4. Моросанова, В.И., & Сагиев, Р.Р. (1994). Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. *Вопросы психологии*, 5, 134-140.
5. Новик, Л.М. (2013). Вплив психологічних чинників на процес соціалізації особистості юнацького віку. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота : Зб. наук. праць* (Вип. 6, с.42-44). Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».
6. Рыбаченко, В.Ф. (1994). Экзистенциальное понимание свободной индивидуальности. *Материалы III Костюківських читань «Сучасна психологія в ціннісному вимірі» (20-22 грудня 1994 р.)*. (В 2-х томах). (Т. 1, с.79-85). Київ.
7. Ставицька, С.О. (2011). *Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці*. (Монографія). Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова.
8. Татенко, В.А. (1996). *Психология в субъектном измерении*. (Монография). Киев : Видавничий центр «Просвіта».
9. Титаренко, Т.М. (2003). *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ : ДП Спеціалізоване видавництво «Либідь».

References

1. Ermolaeva, M.V. & Kondrat'yev, P.V. (2007). Znacheniye sub'ektnogo podhoda dlya izucheniya razvitiya lichnosti na etapah zrelogo vozrasta [The importance of the subjective approach to the study of personality development on the stages of adulthood]. *Mir psikhologii – World of psychology*, 1, 79-86 [in Russian].
2. Kaptsov, A.V. (2000). *Aksiologicheskaya napravlennost lichnosti: Rukovodstvo po primeneniyu testa* (3-e ed.). Samara : ООО ИПК Содружество [in Russian].
3. Mazur, T.V. (2012). Osoblivosti tsinnisno-smislovogo napovneniya sub'ektivnogo blagopoluchchya osobistosti sotsialnogo pratsivnika [Peculiarities of the valuable and meaningful sub-active well-being of the special features of the social practitioner]. *Problemi sotsialnoyi roboti: filosofiya, psihologiya – Problems of social robots: philosophy, psychology, social science*, 1, 65-72 [in Ukrainian].
4. Morosanova, V.I. & Sahiev, R.R. (1994). Diagnostika individualno-stilevyih osobennostey samoregulyatsii v uchebnoy deyatel'nosti studentov [Diagnostics of individual-style features of self-regulation in the educational activities of students]. *Voprosyi psihologii – Psychologists questions*, 5, 134-140 [in Russian].
5. Novik, L.M. (2013). Vpliv psihologichnih chinnikov na protses sotsializatsiyi osobistosti yunatskogo viku [Influence of psychological factors on the process of socialization of adolescence]. *Visnik Kiyivskogo natsionalnogo universitetu imeni T. Shevchenka. Psykholohiya. Pedagogika. Sotsial'na robota: Zb. nauk. prats – Bulletin of the T. Shevchenko National University of Kyiv. Psychology. Pedagogy. Social work: Coll. of sciences* (Vol. 6, pp.42-44). Kiyv : Vidachnicho-poligrafichniy tsentr «Kiyivskiy universitet».
6. Ryibachenko, V.F. (1994). Ekzistentsialnoe ponimanie svobodnoy individualnosti. Proceedings from SPvTV' 94: *Materiali III Kostyukivskih chitan «Suchasna psihologiya v*

- tsinnisnomu vimiri» – Materials of the III Kostyuk Readings «Modern Psychology in the Value Dimension» (20-22 грудня 1994 р.) (Vol. 1-2). (Vol. 1, pp. 79-85). Kiyv [in Ukrainian].*
7. Stavitska, S.O. (2011). *Duhovna samosvidomist osobistosti: stanovlennya i rozvitok v yunatskomu vitsi [Spiritual self-consciousness of the individual: formation and development in adolescence]*. Kiyv : NPU im. M.P. Dragomanova [in Ukrainian].
 8. Tatenko, V.A. (1996). *Psihologiya v sub'ektnom izmerenii [Psychology in the subjective dimension]*. Kiyv : Vidavnicхий tseñtr «ProsvIta» [in Ukrainian].
 9. Titarenko, T.M. (2003). *Zhitt eviysvit osobistosti: u mezhah i za mezhami budennosti [The personal life of the individual: within and beyond everyday life]*. Kiyv : DP Spetsializovane vidavnitstvo «Libid» [in Ukrainian].

PERSONAL FACTORS OF SUBJECT ACTIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Liudmyla Novyk

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Organization of Social and Psychological Assistance to the Population

Chernihiv National Technological University
1-a, Cossack Str., Chernihiv, Ukraine, 14037

lyudmilanovik2015@gmail.com, <http://orcid.org:0000-0001-9585-1673>

Tamara Mazur

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Organization of Social and Psychological Assistance to the Population

Chernihiv National Technological University
1-a, Cossack Str., Chernihiv, Ukraine, 14037

offerlund@gmail.com, <http://orcid.org:0000-0002-0609-6416>

Abstract

The article is devoted to the study of personal factors of subjective activity formation of future social workers. Theoretical provisions of the concept of subject and subjectivity in national psychology and their application in higher education are analyzed. The article analyzes the scientific approaches to interpretation of the concepts of «subject» and «subjectivity» as psychological phenomena in the context of personal self-dependence of future specialists. Subjective activity is regarded as a complex system-integrative property of the individual, reflecting his/her ability to transform oneself and the surrounding reality actively and consciously, expresses the characteristic of the conscious self realization by the person of his/her inner natural essence, defines a personality as a subject of life in his life and makes. The main subjective characteristics and levels of subjectivity in the process of future specialist formation are highlighted. The results of the study of the personal qualities and value structure influence of first year students and graduate students on the forms of their subjective activity are presented. The differences in the structure of relationships of indicators of subjective activity with personal properties and the structure of values of students of different years of study were obtained. It is emphasized that the formation of subjective activity, which is focused on professional self-development and self-realization of the individual in the educational process, is an important factor in the professional development of a specialist.

Keywords: subject of educational process, subjectivity, activity, subjective activity, self-actualization, professional-value orientations.

Подано 10.12.2019

Рекомендовано до друку 18.12.2019

УДК 004.773.7:159-051

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).07)

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ ПСИХОЛОГА ПРИ ГРУПОВІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Тетяна Пономаренко

аспірантка кафедри політичної психології та соціально-правових технологій

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

solovei24081994@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0949-1611>

Анотація

Стаття присвячена роботі психологів із клієнтами в онлайн-просторі. Провідним інструментом діяльності психолога є спілкування. Воно обов'язково потребує якісного зворотного зв'язку незалежно від формату його реалізації. Психологи здійснюють групову професійну онлайн-взаємодію у форматі проведення вебінарів, майстер-класів, тренінгів, онлайн-конференцій, квестів і марафонів, влаштовують прямі трансляції на YouTube, прямі ефіри в Facebook чи Instagram. Психологічна онлайн-допомога – це сучасне альтернативне джерело надання повноцінної, високоякісної психологічної допомоги клієнтам. Але виникає проблема у побудові зворотного зв'язку в онлайн-форматі. Для успішної побудови зворотного зв'язку психолог має мати: 1) високий рівень комунікативної компетентності; 2) високий рівень комунікативного контролю; 3) організаторські здібності; 4) гнучкість; 5) креативні здібності.

У дослідженні взяли участь психологи-практики (n=62). Підібраний банк методик дозволив оцінити рівень розвитку здібностей, які необхідні психологу-практику для успішної побудови зворотного зв'язку під час групової роботи в медіапросторі. За результатами проведеного дослідження за допомогою контент-аналізу, ми проаналізували як психологи вибудовують зворотний зв'язок з аудиторією на прикладі п'яти вебінарів і сформулювали методичні рекомендації щодо побудови зворотного зв'язку під час групової взаємодії в онлайн-просторі. Також ми виявили, що в 20% досліджуваних низький рівень розвитку здібностей, які має мати психолог-практик для успішної побудови групової взаємодії з клієнтами в онлайн-просторі. Приблизно 60% психологів мають високий рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Лише 19% респондентів мають добре розвинутий комунікативний контроль. У 70% досліджуваних спостерігається середній рівень розвитку гнучкості у поведінці та креативності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у теоретичному та емпіричному вивченні стану розвитку комунікативних та організаторських здібностей, рівня комунікативного контролю, гнучкості поведінки та креативності у студентів-психологів.

Ключові слова: медіакомпетентність, комунікативна медіакомпетентність, зворотний зв'язок, онлайн-комунікація, медіапростір.

Вступ

Проблематика спілкування посідає одне із центральних місць у системі соціально-психологічного знання і є давньою, але ще досі актуальною темою для теоретичних,

емпіричних та експериментальних досліджень. Розвиток інформаційних технологій зумовив перехід на новий – медіарівень взаємодії з оточенням. Сьогодні сучасні медіаресурси стають все більш популярними засобами комунікації і забезпечують швидку, масштабну і таргетовану передачу інформації, яка використовується не лише у міжособистісній комунікації, а й у професійній діяльності.

Сучасні інтернет-технології значно збільшують доступ населення до товарів та послуг. Не виняток і ринок надання психологічних послуг. Психологи все частіше працюють з клієнтами онлайн. Вже у 1994 році з'явилися перші послуги надання психологічної допомоги в онлайн-форматі. Згодом у 1995 році, доктор психологічних наук Дж. Грохон започаткував безкоштовні психологічні консультації в чаті. Л. Холмс запропонував «умовно-безкоштовне психологічне консультування», де психолог отримував свій гонорар лише у разі допомоги клієнту. З середини 90-х років психологічна допомога онлайн стала поширеною і на Заході. Американець Д. Соммерс першим запропонував використовувати платне психологічне Інтернет-консультування. У період з 1995-го по 1998-й роки він уже мав понад 300 клієнтів. У своїй роботі психолог використовував електронну пошту, чат і відеоконференцію.

У наш час психологи можуть реалізувати групову професійну онлайн-взаємодію у форматі проведення вебінарів, майстер-класів, тренінгів, онлайн-конференцій, психологічних квестів та марафонів. Також вони можуть влаштовувати прямі трансляції на своїх YouTube каналах, виходити в прямі ефіри в Facebook чи Instagram. Значної популярності набуває і дистанційне навчання (Wallace, 2005).

Психологічна онлайн-допомога – це сучасне альтернативне джерело надання повноцінної, високоякісної психологічної допомоги клієнтам. Оскільки спілкування з клієнтом і є основним інструментом діяльності психолога, то такий формат роботи потребує розвитку комунікативної медіакомпетентності, а також необхідних знань, умінь і навичок, які дозволять побудувати якісний зворотний зв'язок з клієнтами у груповій взаємодії.

Під комунікативною медіакомпетентністю психолога ми розуміємо компетентність у сприйнятті, створенні та передачі повідомлень за допомогою технічних систем з урахуванням їх специфіки, особливостей та обмежень, яка ґрунтується на критичному мисленні, а також на здатності до медіадіалогу з людьми і вмінні побудувати зворотній зв'язок з аудиторією (Шариков, 1990).

Професійна діяльність психолога у медіапросторі має низку переваг і певні недоліки. До переваг належать:

- економія часу на дорогу;
- зручність та комфортність самого процесу роботи;
- можливість дистанційної роботи з будь-якої точки світу;
- розширення професійних горизонтів;
- можливість працювати в декретній відпустці;
- спеціаліст сам планує свій графік;
- доступність додаткових каналів (соціальні мережі) для реклами власних продуктів та послуг.

Хочемо також звернути увагу і на деякі вагомні недоліки, які можуть стати на заваді продуктивної професійної діяльності. До них ми зараховуємо:

- відсутність безпосереднього візуального контакту між клієнтом і психологом, зокрема труднощі у відстежуванні змін в емоціях того, хто звернувся по допомогу;
- існує ризик розриву з'єднання, який веде до втрати повідомлень;
- виникнення непорозумінь у зв'язку з відсутністю невербальної інформації про клієнта;
- затримку звуку під час організації відозв'язку;
- можливі значні затримки в отриманні повідомлень у разі великої різниці у часових поясах;
- погана якість технічних засобів (повільна швидкість Інтернету, якість зображення тощо) (Рубцов & Лебедева, 2002; Riva & Galimberti, 2004).

Медіапростір характеризує специфічна комунікація і, як наслідок, він має також певні особливості під час побудови зворотного зв'язку між психологом і клієнтами. Так виникає проблема у побудові зворотного зв'язку в онлайн-форматі.

Зворотний зв'язок став предметом уваги вчених-психологів уже у 70-ті роки ХХ століття. У своїх роботах його вивчали зарубіжні колеги (А. Денісі, А. Джейкобс, Т. Кемпбелл, А. Клюгер, В. Оберхофф, Т. Рассел, І. Рубін та ін.) і вітчизняні вчені (М. Арутюнян, В. Гордієнко, Ю. Жуков, Л. Копець, О. Павлова, Л. Петровська, О. Соловійова, К. Стремоусова та ін.).

Термін «зворотний зв'язок» був запозичений у психологію з кібернетики. Психологи розглядають зворотний зв'язок як міжособистісний зв'язок у контексті спілкування та спільної діяльності, де джерелом інформації для суб'єкта є інший суб'єкт; це інформація, яка подається людині, стосується її та є вербальним повідомленням, реакцією на почуте. У роботі О. Соловійової був проведений ґрунтовний термінологічний та змістовний аналіз поняття зворотного зв'язку (Соловьева, 1992).

Можна виокремити три рівні ефективності побудови зворотного зв'язку (Стремоусова, 2009):

- рівень поведінки – зворотний зв'язок ефективний, коли клієнт реагує на почуте і висловлює намір щодо коригування своєї поведінки;
- рівень взаємин – зворотний зв'язок є ефективним, коли викликає у клієнта намір до зміни відносин з комунікатором;
- рівень самоствавлення – зворотний зв'язок ефективний, коли клієнт висловлює намір щодо зміни ставлення до себе.

Зворотний зв'язок є необхідною складовою та умовою побудови якісної професійної взаємодії між психологом і клієнтом в онлайн і офлайн-просторі. Він забезпечує: взаємодію між суб'єктами комунікативного процесу; динаміку групової взаємодії; дозволяє психологу оцінити емоційний стан та налаштованість клієнтів на роботу; допомагає з'ясувати, наскільки зрозумілою є інформація для аудиторії; забезпечує продуктивність професійної діяльності. Правильно побудований зворотний зв'язок дозволяє забезпечити включеність клієнта у процес взаємодії та створити «ефект безпосередньої присутності» навіть в онлайн-форматі.

Для успішної побудови зворотного зв'язку психолог має проявляти:

- 1) високий рівень комунікативної компетентності – це дозволить йому вільно вступати в контакт з клієнтами, чітко, зрозуміло і лаконічно будувати свою думку і говорити «мовою клієнта»;

2) високий рівень комунікативного контролю – допомагає психологу контролювати свої реакції та висловлювання, чітко диференціювати зміст інформації, яку він подає клієнту, і контролювати висловлювання самих клієнтів;

3) організаторські здібності – дозволяють психологу побудувати комунікативний процес. Пояснити клієнтам правила і основні принципи взаємодії, вибудувати її структурність а також розтлумачити можливі варіанти зворотного зв'язку в процесі спілкування;

4) рефлексію – допомагає психологу відслідковувати стан групи, групову динаміку, аналізувати ситуації, які складаються у процесі спілкування;

5) гнучкість поведінки – дозволяє психологу швидко реагувати на ситуації, які складаються у процесі взаємодії, давати свій зворотний зв'язок і переструктурувати власну доповідь у разі необхідності;

6) креативні здібності – дозволяють психологу створювати цікавий і творчий процес, застосовувати нові форми взаємодії учасників, знаходити компроміси і вирішувати складні, екстренні ситуації у разі необхідності.

Мета дослідження полягає у емпіричному дослідженні здібностей психолога, які необхідні йому для побудови якісного зворотного зв'язку під час групової взаємодії в медіапросторі. **Завдання** дослідження: 1) теоретично дослідити особливості професійної комунікативної діяльності психолога-практика у медіапросторі; 2) з'ясувати особливості побудови зворотного зв'язку в онлайн-комунікації фахівця з аудиторією; 3) емпірично дослідити рівень розвитку здібностей психологів, які необхідні їм для успішної побудови зворотного зв'язку в ситуаціях групової комунікативної взаємодії з клієнтами.

Методи дослідження

Емпіричне дослідження було проведене у період з серпня по листопад 2019 року. У дослідженні взяли участь шкільні психологи та психологи дитячих садочків, психотерапевти, коучі, арт-терапевти, тренери та консультанти загальною кількістю 62 особи. Підібраний банк методик дозволив нам оцінити рівень розвитку здібностей, які необхідні психологу-практику для успішної побудови зворотного зв'язку під час групової роботи в медіапросторі. За допомогою «Методики оцінки комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)» ми дослідили рівень розвитку комунікативної компетентності та організаторських здібностей психологів-практиків. За допомогою «Методики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера» ми емпірично дослідили рівень комунікативного контролю психологів. А, використавши «Самоактуалізаційний тест САТ», ми дослідили здатність психологів проявляти гнучкість у поведінці та реалізувати творчі здібності.

Результати та дискусії

Перш за все, за допомогою контент-аналізу змісту п'яти вебінарів ми вивчили, як психологи вибудовують зворотний зв'язок з аудиторією. Використавши цей метод, ми проаналізували їхню роботу та сформувавши методичні рекомендації щодо побудови зворотного зв'язку під час групової взаємодії в онлайн-просторі.

1. На початку вебінара психолог має перевірити якість відео та звуку. Він пропонує клієнтам оцінити якість за шкалою від 1 до 10 і свою оцінку представити в чаті.

2. Психолог попереджує про можливі найбільш поширені технічні неполадки і пояснює, як з ними справлятися, або називає людину – модератора заходу, до якої можна звернутися, написавши йому, у разі виникнення технічних проблем.

3. Для того, щоб активізувати аудиторію, дати можливість приєднатися і включитися всім, хто запізнюється, психолог пропонує клієнтам: написати, з якого вони міста чи країни, свою професію, сімейний стан, – будь-що, що може стосуватися теми зустрічі.

4. Психолог відрекомендується, розповідає про себе, свою освіту, експертність, місце роботи, участь у проєктах, тобто знайомиться з аудиторією і пояснює, чому він має право працювати із заявленої теми.

5. Наступним кроком психолог називає тему роботи та план, оголошує і пояснює, як буде побудована взаємодія. В цьому блоці фахівець висвітлює організаційні моменти, структуру роботи, орієнтовний час тривалості заходу, пояснює, як буде побудована дискусія, коли можна буде поставити запитання (відразу у процесі роботи чи для цього буде визначено час у кінці).

6. Далі психолог робить короткий вступ, пояснює актуальність обраної теми, розповідає про останні дослідження, окреслює проблематику та мотивує аудиторію.

7. Наступним кроком фахівець переходить до самих пунктів плану. В процесі роботи з кожним окремим пунктом психолог має підготувати декілька запитань, щоби перевірити та оцінити включеність аудиторії. Наприклад, психолог розповідає якийсь кейс і пропонує аудиторії: «Поставте в чат +, якщо така ситуація траплялася з Вами». Або психолог демонструє перелік симптомів чи причин виникнення проблемної ситуації і після кожного нового пункту чи причини просить поставити якусь цифру (відповідно до порядкового номера пункту), щоб перевірити, чи зрозуміла аудиторії інформація або чи відповідний спосіб подачі матеріалу.

8. Після кожного висвітленого пункту психолог пропонує клієнтам оцінити від 1 до 10, наскільки вони зрозуміли почуту інформацію, або поставити цифру, яка відповідає порядковому номеру пункту плану, що теж буде свідчити про засвоєння почутого.

9. Після кожного висвітленого пункту плану або в кінці вебінару психолог визначає час на відповіді на запитання від аудиторії.

10. Якщо захід триває понад дві години, то важливо запропонувати аудиторії невелику перерву, щоб випити води, «розім'яти спину», відповісти на дзвінок.

11. Також у процесі довготривалої роботи важливо оцінити налаштованість на роботу і рівень втоми аудиторії, запропонувавши їй оцінити свій стан від 1 до 10, і запитати, чи готова вона працювати далі.

12. В кінці вебінару важливо нагадати ключові аспекти з кожного пункту плану та запропонувати клієнтам одним-двома реченнями написати, що для них було новим або найважливішим із почутого за час роботи.

13. Підводячи підсумки, важливо залишити свої контактні дані, оголосити про найближчі заходи, які Ви плануєте проводити, і запросити клієнтів туди.

Далі за допомогою «Методики оцінки комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)» ми дослідили рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей психологів-практиків. Проаналізувавши отримані дані, ми зробили такі висновки.

Лише 10% (6 осіб) мають низький рівень комунікативних здібностей і 6% (4 особи) мають рівень розвитку комунікативних здібностей нижче середнього. Такі люди не вміють налагоджувати нові контакти, вони некомунікабельні та переживають великий дискомфорт у ситуаціях спілкування. Їм дуже складно знайти «спільну мову» зі співрозмовниками. Вони незручно себе почувають у компаніях і майже не схильні до продуктивної групової взаємодії.

16% (10 осіб) мають середній рівень розвитку комунікативних здібностей. Такі психологи досить комунікбельні, вміють налагоджувати необхідні нові знайомства та підтримувати уже наявні контакти. Вони досить товариські і дружелюбні, готові вступати у взаємодію з іншими у разі необхідності та вміють поводити себе в групі.

У 13% (8 осіб) комунікативні здібності розвинуті на рівні вище середнього і 55% (34 особи) мають високий рівень розвитку комунікативних здібностей. Такі психологи дуже щирі і відкриті для спілкування. Вони легко знаходять «спільну мову» з новими людьми, вміють спілкуватися «мовою клієнта» та мають добрі навички коворкінгу. Вони швидко адаптуються і реагують у ситуаціях спілкування, мають добре розвинуті ораторські і, навіть, акторські здібності. Їм легко вдається знаходити компроміси і розв'язувати конфлікти. Такі психологи гарно почувають себе у великій групі та мають добрі навички групової роботи. Ці люди здатні до маніпуляцій. Вони можуть бути медійними особистостями та мають добре розвинуту комунікативну медіакомпетентність.

Лише 10% (6 осіб) мають низький рівень розвитку організаторських здібностей і у 13% (8 осіб) організаторські здібності розвинуті на рівні нижче середнього. Такі психологи дуже неорганізовані, не мають навичок тайм-менеджменту. Вони не вміють організувати ні свій робочий процес, ні інших людей. Ці люди, зазвичай, затримуються, порушують всі терміни здачі звітності. Їм дуже складно організувати будь-який процес.

19% (12 осіб) мають середній рівень розвитку організаторських здібностей. Ці психологи досить організовані, пунктуальні, мають відчуття часу і навички тайм-менеджменту. Вони вміють організувати свій день та робочий процес, але мають труднощі у організації спільної діяльності з іншими людьми або в організації процесу для інших.

35% (22 особи) продемонстрували розвиток організаторських здібностей на рівні вище середнього і у 23% (14 осіб) спостерігається високий рівень розвитку організаторських здібностей. Такі психологи зібрані, пунктуальні, організовані й активно використовують навички тайм-менеджменту в повсякденному і професійному житті. Вони творчо підходять до організації будь-якої діяльності, вміють знаходити і втілювати в життя цікаві рішення. У роботі надають перевагу альтернативним та інтерактивним формам взаємодії. Вони швидко адаптуються і легко орієнтуються у будь-яких ситуаціях. Їхня діяльність характеризує структурованість і систематичність. Вони вміють контролювати будь-який процес взаємодії.

За допомогою «Методика оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера» ми оцінили рівень комунікативного контролю психологів-практиків і отримали такі результати.

Лише 23% (14 осіб) мають низький рівень самоконтролю у спілкуванні. Таким людям дуже складно стримувати себе, свою поведінку та свої висловлювання у ситуації спілкування. Вони погано опанували етику і культуру комунікації. Зазвичай, такі люди

дуже нестримані, запальні, швидко і бездумно реагують і висловлюють своє незадоволення у комунікативному процесі.

58% (36 осіб) мають середній рівень комунікативного контролю. Ці психологи мають необхідні знання та навички самоконтролю у ситуаціях спілкування. Вони досить стримані, вміють керувати своєю поведінкою, емоціями і висловлюваннями. Опанували етику і культуру мовлення.

І лише 19% (12 осіб) мають високий рівень комунікативного контролю. Таким психологам досить легко вдається контролювати чи стримувати себе в ситуаціях спілкування. Вони добре оперують необхідними знаннями та навичками ділової комунікації. Вміють налагоджувати стосунки та «утихомирювати» конфлікти, легко запобігають їх ескалації.

Окрім того, за допомогою «Самоактуалізаційного тесту САТ» ми оцінили рівень розвитку гнучкості поведінки та креативних здібностей у психологів. Проаналізувавши отримані дані, ми можемо зробити такі висновки.

Жоден із досліджуваних психологів-практиків не має низького рівня розвитку гнучкості у поведінці. Переважна більшість практикуючих психологів, а саме *62% (38 осіб), мають середній рівень розвитку гнучкості у поведінці.* Такі психологи вміють реагувати у разі виникнення екстрених ситуацій. Вони добре взаємодіють з іншими людьми, але мають деякі труднощі під час спілкування і побудови нових контактів. Вони мають необхідні знання і навички розв'язання конфліктів та вміють орієнтуватися у ситуації спілкування.

38% (24 особи) продемонстрували високий рівень розвитку гнучкості поведінки. Такі психологи добре проявляють гнучкість у реалізації своїх цінностей у поведінці, легко налагоджують нові контакти, швидко знаходять «спільну мову» з оточуючими. Вони легко взаємодіють з людьми та здатні швидко і адекватно реагувати у разі виникнення мінливих або екстрених ситуацій. Такі психологи легко знаходять компроміси і швидко вирішують конфліктні ситуації. Вони добре адаптуються на новому місці роботи або у разі зміни керівництва.

Дослідивши рівень розвитку креативності у психологів-практиків, ми виявили таке. Жоден із обстежуваних не має низького рівня розвитку креативних здібностей. Переважна більшість – *71% (44 особи) продемонстрували середній рівень розвитку креативності.* Ці психологи вміють творчо підходити до виконання професійної діяльності. Вони готові навчатися і впроваджувати нові форми роботи у своїй діяльності. Але іноді мають деякі труднощі у продукуванні креативних ідей і потребують постійної зовнішньої мотивації, належної атмосфери та особливого, надихаючого оточення.

29% (18 осіб) мають високий рівень розвитку креативності. Такі люди дуже творчі. Вони, зазвичай, шукають нові, оригінальні підходи у розв'язанні складних ситуацій. Такі психологи творчо підходять до виконання професійних обов'язків – надають перевагу новим, цікавим, інтерактивним формам роботи та арт-підходу у психології. Таким фахівцям більше підходить приватна практика або робота у сучасних альтернативних школах, або психологічних центрах, на відміну від роботи в державній установі. Саме приватна практика дозволить їм максимально розкрити і реалізувати свої ідеї та внутрішній потенціал.

Отже, проаналізувавши отримані результати, ми отримали таку загальну картину стану розвитку здібностей, які необхідні психологам-практикам для успішної побудови зворотного зв'язку під час групової роботи в онлайн-форматі (рис. 1).

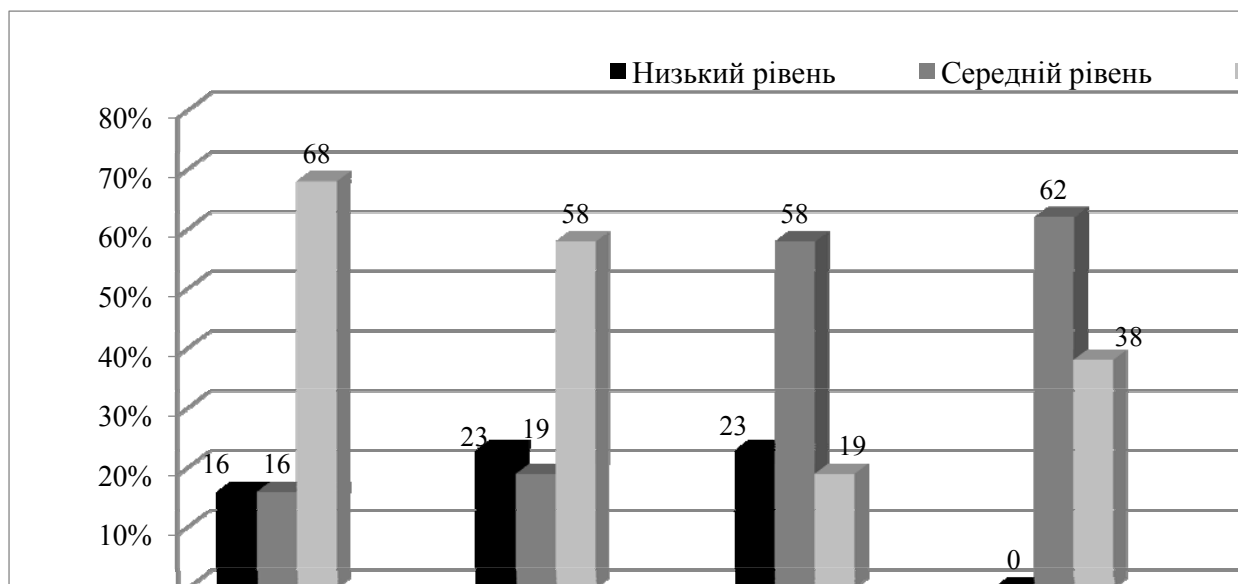


Рис 1. Співвідношення показників розвитку здібностей, необхідних психологам-практикам для успішної побудови зворотного зв'язку під час групової взаємодії в онлайн-просторі (у%)

З рис. 1 видно, що майже 20% обстежуваних продемонстрували низький рівень розвитку здібностей, які має мати психолог-практик для успішної побудови групової взаємодії з аудиторією в онлайн-просторі. Ми допускаємо, що це може бути пов'язане з відсутністю необхідної тренінгової роботи, дисциплін та спецкурсів, які б сприяли формуванню і розвитку відповідних соціально-психологічних знань, умінь і навичок у майбутніх психологів, які мають бути сформовані ще на етапі навчання майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Висновки

За результатами проведеного дослідження за допомогою контент-аналізу змісту п'яти вебінарів, ми проаналізували, як психологи вибудовують зворотний зв'язок з аудиторією, а також сформуливали методичні рекомендації щодо побудови зворотного зв'язку під час групової взаємодії в онлайн-просторі. Також ми виявили, що в 20% обстежуваних низький рівень розвитку здібностей, які має мати психолог-практик для успішної побудови групової взаємодії з клієнтами в онлайн-просторі. Приблизно 60% психологів мають високий рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Лише 19% респондентів мають добре розвинутий комунікативний контроль. У 70% досліджуваних спостерігається середній рівень розвитку гнучкості у поведінці та креативності. Ми допускаємо, що це може бути пов'язане з відсутністю необхідної тренінгової роботи, дисциплін та спецкурсів, які б сприяли формуванню і розвитку відповідних соціально-психологічних знань, умінь і навичок у майбутніх психологів, які мають бути сформовані ще на етапі навчання майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо у теоретичному та емпіричному вивченні стану розвитку комунікативних та організаторських здібностей, рівня комунікативного контролю, гнучкості поведінки та креативності у студентів-психологів. А також плануємо дослідити особливості комунікативної медіакомпетентності психологів-практиків.

Література

1. Рубцов, А.В., & Лебедева, С.В. (2002). Виртуальная психологическая служба: функциональные задачи и особенности организации. *Психологическая наука и образование*, 7(1), 87-97. Режим доступа : https://psyjournals.ru/files/2353/psyedu_2002_n1_Rubtsov.pdf
2. Соловьева, О.В. (1992). *Обратная связь в межличностном общении*. Москва : Изд-во МГУ.
3. Стремоусова, Е. (2009). Характер межличностных отношений и эффективность обратной связи. *Мир психологии*, 8(4), 223-235.
4. Шариков, А.В. (1990). *Медиа образование: мировой и отечественный опыт*. Москва : НИИ СО и УК АПН СССР.
5. Riva, G., & Galimberti, C. (2004). The Mind in the Web: Psychology in the Internet Age. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(1), 1-5. <https://doi.org/10.1089/10949310151088299>
6. Wallace, P. (2005). *The psychology of the Internet*. Maryland : Cambridge University Press.

References

1. Rubczov, A.V., & Lebedeva, S.V. (2002). Virtual'naya psikhologicheskaya sluzhba: funktsional'nyye zadachi i osobennosti organizatsii [Virtual psychological service: functional tasks and organization features]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 7(1), 87-97. Retrieved from https://psyjournals.ru/files/2353/psyedu_2002_n1_Rubtsov.pdf [in Russian].
2. Solov'eva, O.V. (1992). *Obratnaja svjaz' v mezhlichnostnom obshhenii [Feedback in interpersonal communication]*. Moscow : Izd-vo MGU [in Russian].
3. Stremousova, E. (2009). Harakter mezhlichnostnyh otnoshenij i jeffektivnost' obratnoj svjati. [The nature of interpersonal relationships and the effectiveness of feedback]. *Mir psihologii – World of psychology*, 8(4), 223-235 [in Russian].
4. Sharikov, A.V. (1990). *Media obrazovanie: mirovoj i otechestvennyj opyt [Media Education: World and Domestic Experience]*. Moscow : NII SO i UK APN SSSR [in Russian].
5. Riva, G., & Galimberti, C. (2004). The Mind in the Web: Psychology in the Internet Age. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(1), 1-5. <https://doi.org/10.1089/10949310151088299>
6. Wallace, P. (2005) *The psychology of the Internet*. Maryland : Cambridge University Press.

SPECIFICS OF BUILDING FEEDBACK IN THE ONLINE COMMUNICATION OF A PSYCHOLOGIST DURING GROUP INTERACTION**Tetiana Ponomarenko****Postgraduate student of the Department of Political Psychology and Social Legal Technologies**National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601solovei24081994@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0949-1611>**Abstract**

The article describes the work of psychologists with clients in the online space. Communication is the basic instrument of the psychologist's activity. It definitely requires qualitative offline and online interaction. Psychologists conduct group professional online interaction in the form of webinars, workshops, trainings, online conferences, quests and marathons, arrange live broadcasts on YouTube, live broadcasts on Facebook or Instagram. Online Psychological Assistance is a modern alternative source of providing high-quality psychological assistance to clients. However, there is a problem with online feedback building. High level of communicative competency, high level of communicative control, organizational abilities, flexibility of behavior and creative abilities will help the psychologist to build qualitative feedback.

Psychologists-practitioners participated in the research (n=62). The chosen method bank has allowed us to estimate the level of development of the abilities that the psychologist-practitioner needs to successfully build feedback during group work in the media space. Using content analysis, we analyzed how psychologists build audience feedback through the example of five webinars, and formed methodical recommendations how to build online group interaction feedback. We also found that, on average, about 20% of those surveyed demonstrated a low level of development of the abilities that practitioner psychologists need to be able to successfully build group client interaction in the online space. About 60% of psychologists have a high level of development of communication and organizational skills. Only 19% of respondents have well-developed communication control. 70% of the respondents have an average level of development of flexibility in behavior and creativity. We see prospects for further research in the theoretical and empirical research of the development of communicative and organizational skills, the level of communicative control, flexibility of behavior and creativity of students.

Keywords: media competency, communicative media competency, feedback, online communication, media space.

*Подано 13.12.2019**Рекомендовано до друку 20.12.2019*

УДК [37.014.53+061.2]:005.8(477) [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).08)

ГІДНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Любов Сокол

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри теоретичної та консультативної психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

sokolliubov1975@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8915-8792>

Анотація

Соціальне партнерство, як співпраця між учасниками освітнього процесу, громадськими організаціями, приватними й державними установами, є засобом залучення підростаючої молоді до процесів реалізації проектів широкого спектру. Важливість соціального партнерства висвітлена також у статуті Міжнародної організації праці (ILO), який підкреслює вплив особливостей співпраці між усіма ланками робочого процесу на почуття гідності людини. Соціальний діалог як механізм реалізації партнерства є фактором впливу на формування та розвиток особистості як члена суспільства. Отже, соціальне партнерство, ґрунтуючись на безумовному визнанні гідності людини як базової моральної цінності людства, передусім сприяє зміцненню почуття власної гідності на особистісному рівні громадянина. Останній зі свого боку впливає на соціальну поведінку особистості, яка набуває як морального, так і громадянського забарвлення.

На сучасному етапі розвитку української державності потреба у вихованні нової генерації самостійної, критично мислячої, демократичної молоді з розвиненим почуттям гідності стає нагальною. Саме надання переваги цінностям свободи, незалежності та вільній, відповідальній самореалізації закладене у Концепцію нової української школи, яка так само є однією із ланок соціального партнерства у вихованні зростаючого покоління свідомих громадян. Так, визначено, що необхідним психологічним компонентом побудови функціонуючої моделі соціального партнерства є почуття гідності особистості.

В статті представлений аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду побудови моделей соціального партнерства та взаємодії між інституціями різного типу для виховання компетентних, незалежних, креативних, демократичних громадян, проаналізовано психологічний компонент соціального партнерства, а саме гідність особистості. Автором проведено практичне дослідження, спрямоване з'ясувати смисловий контент, що вкладається у поняття «гідність» студентами психологічних спеціальностей закладів вищої освіти.

Ключові слова: соціальне партнерство, моделі соціального партнерства, гідність, виховання громадян, студенти психологічних спеціальностей.

Вступ

Соціальне середовище на сьогодні апріорі сприймається науковцями як важливий фактор впливу на формування особистості. Значний науковий доробок як вітчизняних, так і зарубіжних науковців підтверджує той факт, що соціальне оточення впливає на думки,

почуття та поведінку особистості і формує її соціальні ролі (Charles, 2019). Основним виховним середовищем підростаючої молоді є школа/однолітки, батьки та громада. Саме завдяки розробці моделей соціального партнерства як складних та ресурсоємних взаємодій міжінституціональних інфраструктур, спрямованих на розвиток потенціалу учнів, можливе підвищення інтелектуальної, моральної, цивілізаційної спроможності нації. Теорія реконструкції, запропонована Ф. Брамелдом, заявляє, що освіта – це найбільш доцільний спосіб відповісти на нове соціальне замовлення суспільства (Danim, 2010). Однак вислів Д. Менделеева про те, що «освіта без виховання – це меч у руках божевільного», вдало підкреслює необхідність нерозривної єдності між навчальним та виховним процесом. Отже, наш науковий пошук буде спрямований на знаходження оптимальних моделей соціального партнерства, функціонування яких, за нашим припущенням, потребує компетентного керівництва як у процесі створення, так і в управлінні та функціонуванні.

Мета та завдання дослідження: на основі зазначеного метою та завданням став аналіз сучасних моделей соціального партнерства та їхніх компонентів як інструменту виховного впливу на підростаючу особистість.

Методи дослідження

Для досягнення мети та розв'язання завдань дослідження було використано теоретичні, емпіричні та статистичні методи зведення й обробки даних:

- теоретичні: аналіз нормативно-правового забезпечення діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій та об'єднань, спеціальної літератури з досліджуваної проблематики, аналіз, порівняння та узагальнення результатів попередніх досліджень;

- емпіричні: спостереження, анкетування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, аналіз змісту документів, експертна оцінка.

- статистичні: кількісний і якісний аналіз даних, систематизація та аналітичне групування даних на групи за істотними ознаками, підбиття групових та загальних підсумків.

Результати та дискусії

Здійснений аналіз дає можливість експлікувати оптимальні моделі соціального партнерства на нинішні форми взаємодії між освітніми закладами різних типів та іншими громадськими, приватними та державними установами.

Попри те, що соціальне партнерство ми розглядаємо як побудову навчально-виховними закладами розгалуженої мережі зв'язків з громадою, урядом та приватними особами чи підприємцями, наголошуємо на тому факті, що метою цього партнерства є підтримка та розвиток підростаючого покоління юних громадян. І саме вони є тим об'єднувальним центром, навколо і для якого здійснюється партнерська взаємодія, а також виступають єдиним спільним інтересом між інституціями різних форм та рівнів.

Для поліпшення та оптимізації соціальних взаємодій між ключовими учасниками виховного процесу, зокрема сім'єю, освітніми закладами та громадою/державою, розглянемо метод моделювання, запропонований науковцями з університету Negeri Makassar, Indonesia. Посилаючись на роботу С. Даніма (Danim, 2010), дослідники Іслахуддін, І. Толла та Мансюр вважають, що громада повинна відігравати чотири ролі

для реалізації освітньо-виховної мети, а саме – розширення можливостей, участі, включення та самовизначення (Islahuddin, Tolla & Mansyur, 2016).

Вчені пропонують створювати матрицю (приклад якої наведений у табл. 1), рядки і стовпчики якої описують функції двох учасників виховного процесу. Так, у табл. 1 нами, з використанням методів складання вищезазначеної матриці, зображено взаємодію між освітнім закладом та громадою, за допомогою якої можлива візуальна констатація ліній перетину (збігу) інтересів, функцій зазначених інституцій тощо.

Таблиця 1

Синтез партнерства у освітніх установах та громадах/державі

	Громада				
	Функції	Розширення можливостей	Участь	Включення	Самовизначення
Освітні та позашкільні установи/заклади	Адаптація	Спостереження	Спостереження	Спостереження	Спостереження
		Підтримка	Акумуляція	Сприяння	Управління
		Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя
	Інтеграція	Застосування	Застосування	Застосування	Застосування
		Підтримка	Впровадження	Сприяння	Управління
		Лінія поведінки	Лінія поведінки	Лінія поведінки	Лінія поведінки
	Діагностика та керівництво	Розуміння	Розуміння	Розуміння	Розуміння
		Підтримка	Впровадження	Сприяння	Управління
		Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя
	Диференціація	Виконання	Виконання	Виконання	Виконання
		Підтримка	Впровадження	Сприяння	Управління
		Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя
	Селекція	Прийняття	Прийняття	Прийняття	Прийняття
		Підтримка	Впровадження	Сприяння	Управління
		Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя
	Допомога & спрямування	Виконання	Виконання	Виконання	Виконання
		Підтримка	Впровадження	Сприяння	Управління
		Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя	Нормативне підґрунтя

Наведена вище таблиця у вигляді матриці поєднує шість рядків і чотири стовпці, утворюючи 24 квадрата. Поясимо її змістове наповнення. Наприклад, перетин першого рядка та стовпчика охоплює: спостереження, підтримку та лінію поведінки. Спостереження – це такий аспект діяльності освітньої чи позашкільної установи, яка перетинається з наглядовими функціями громади. Остання може реалізувати це через комітети з захисту прав дитини, підтримки діяльності дитячих та молодіжних організацій тощо. Другий рядок, підтримка – це очікування освітньої установи від громади. Очікується, що функцію адаптації, яку відіграє освітня установа, повинна підтримувати і

грумада. Наприклад, якщо дітям заборонено здійснювати булінг/палити/лятися в освітній установі, то громада може також заважати їм здійснювати таку діяльність, коли вони знаходяться поза закладом освіти чи позашкільною установою. Третій пункт, нормативне забезпечення – це правове ставлення уряду (громади) до взаємних обов'язків та очікувань між ними й закладами шкільної і позашкільної освіти. В нормативному полі такі взаємостосунки можуть реалізуватися через підписання угод, розробку концепцій розвитку тощо.

Хотілося б також висвітлити таку форму партнерства як сприяння. В нашому випадку – це очікування освітніх установ від громади. Очікування полягає у тому, що освітні установи сприяють своїм вихованцям в отриманні основної чи додаткової освіти у межах різноманітних напрямів, які підтримує громада (уряд або місцеве самоврядування). Наприклад, якщо суспільство пропонує дітям можливість займатися музикою, то, в ідеалі, освітні установи повинні мати засоби, необхідні дітям для реалізації цієї потенції (тобто інструменти).

На основі аналізу даних, представлених вище у матриці, зрозуміло, що на сьогодні існують деякі перешкоди в реалізації соціального партнерства між освітніми закладами та громадою (урядом). По-перше, громада сприймає заклади основної та додаткової освіти як такі, від яких можна лише директивно вимагати виконання певних функцій. По-друге, самі освітні заклади не створили інструментів ефективного спілкування з громадою. По-третє, органи шкільного, учнівського самоврядування тощо не виконують свої ролі оптимально, не є центром інформаційної підтримки та розбудови мережі партнерських відносин.

Проаналізувавши значну кількість зарубіжних наукових робіт з проблематики соціального партнерства і спираючись на напрацювання вчених Індонезійського університету, ми мали можливість експлікувати їхній досвід на наші українські реалії й представити модель соціального партнерства у вигляді рисунку 1.



Рис.1. Модель соціального партнерства «сім'я–громада–освітні заклади»

Центром моделі є вихованець – спільна точка дотику між трьома інституціями: сім'єю (приватними особами), громадою та освітніми закладами. Вихованець, в нашому випадку, сприймається нами інтегрально, як особистість, яка поєднує в собі всі соціальні ролі – і учня, і громадянина, і дитини (підлітка), і члена громади (суспільства) тощо. І основні джерела виховного впливу діють комплексно, на всю структуру особистості, апелюючи до його знань, почуттів та досвіду.

Бажаний рівень соціального партнерства – це тотальне партнерство, який неможливо досягти без спільних цілей, які ґрунтуються на особистісній потребі кожного учасника в їх реалізації.

Саме на останній психологічний компонент ми хотіли б звернути більш пильну увагу. Базовим психологічним компонентом особистості, яка воліє до створення проєкту соціального партнерства з іншими, є почуття гідності. На взаємозв'язок власної гідності з гуманізмом, свободою, справедливістю, рівністю, вказували сучасні дослідники-педагоги, підкреслюючи той факт, що саме в ній закладені базові цінності соціуму, загальнолюдські гуманістичні засади, які і визначають підґрунтя та вектор взаємодії між учасниками соціального партнерства.

На думку науковців П. Лі та Р. Джорджа, гідність – це той раціональний компонент самосвідомості особистості, який має лише людина. Автори наполягають на тому, що всі люди мають справжню гідність просто тому, що вони від народження є істотами з природними здатностями до свободи думки та вільного вибору, формування власного життя. Через ґрунтовні наукові розмірковування автори приходять до висновку, що базова гідність тотожна з поняттям просто бути людиною (Lee & George, 2008).

Інший автор у статті «Віра в гідність людських ембріонів» («Believing in the Dignity of Human Embryos»), наполягає на тому, що почуття гідності наявне вже у людського ембріону (Hauskeller, 2011). Достатнім обґрунтуванням для такого висновку, є наявність тих самих прагматичних підстав, які в кінцевому підсумку приводять особистість до поваги інших людей як носіїв гідності як особливої моральної цінності.

Більше того, зважаючи на той факт, що без урахування почуття гідності особистості неможлива побудова ефективної комунікації, автори деяких статей з робототехніки пропонують власні розробки у сфері надання носіям штучного інтелекту можливості ставитися до них як до особистостей, тобто прагнуть надати морального статусу небіологічним істотам з повним урахуванням їхніх уявних інтересів, прав, обов'язків та можливостей для етично значущої діяльності (Bess, 2018).

Р. МакКлелленд у статті «Натуралістичний погляд на гідність людини» («A Naturalistic View of Human Dignity») пропонує три основні біологічні контексти для розуміння гідності в натуралістичному аспекті: взаємодії та покарання (оскільки обидва залучаються до пропагування просоціальної кооперативної поведінки між людьми) та гідності як комунікативного сигналу, який також має силу сприяти співпраці (McClelland, 2011). Кожен із цих трьох компонентів досліджується докладно, з опорою на широкий спектр сучасної наукової літератури. Крім того, автор пропонує методи вивчення гідності повністю науковим шляхом, адаптуючи методи, прийоми, які вже існують в біологічному, фізіологічному та нейронауковому вимірах людської співпраці. Серед таких методів Р. МакКлелленд називає проєктивні методики дослідження поведінки особистості, зокрема «Міжнародну систему афективних зображень» («The International Affective Picture System»), що широко використовується для вивчення афективних відповідей на стандартні мімічні зображення обличчя людини, а також методики тестування афективних корелятивів (Gobl & Chasaide, 2000), що визначають реакцію на так звану «якість голосу», а саме: «впевнений», «доброзичливий», «зацікавлений», «нейтральний» тощо. Дослідники роблять висновок про релевантність афективних виразів всього тіла, мімічних та голосових проявів емоцій компонентам гідності (Allan & Davidson, 2013; McClelland, 2011).

Зазначений вище натуралістичний підхід сучасних зарубіжних психологів докорінно відрізняється від звичної нам «приналежності» феномена гідності до сфери виховання та моралі. Дилема визначення витоків гідності актуалізувала в нас бажання практично дослідити уявлення студентів-психологів щодо цього феномена. З цією метою ми розробили опитувальник, який складався з п'яти запитань, останнє з яких мало ілюстративний характер і було покликане визначити ситуації, в яких досліджувані фіксували прояв гідності у поведінці оточуючих. Загальна вибірка опитаних респондентів становила 96 осіб. Всі опитувані були студентами психологічного факультету старших курсів, що давало нам змогу припустити, що вони орієнтуються в змісті психологічних дисциплін і дадуть більш психологічно обґрунтовані відповіді, ніж їхні однолітки з інших факультетів.

Перше питання полягало у визначенні суті поняття «гідність». Думки студентів можна умовно поділити на декілька груп, а саме.

Гідність – як показник розвитку самосвідомості (самосприйняття, самооцінка та самоствавлення). Для цієї групи характерними були визначення на зразок: це те, «що присутнє в людині, яка себе цінує та поважає»; «усвідомлює свою важливість щодо себе»; «самоповага та підтримання певного рівня поваги у власних очах»; «прояв самоповаги»; «почуття своєї важливості, совісності, почуття того, що ти чогось вартий»; «це шанобливе ставлення до себе з моральної точки зору, підпорядковує моральним якостям та етиці». *(Примітка автора – тут та далі в лапках наводяться цитати з анкет респондентів).*

Гідність – як суспільно-особистісне поняття. До цієї групи потрапили висловлювання на зразок: «гідність – це відносне почуття усвідомлення та відчуття свого «Я» щодо суспільства, пов'язане з почуттям справедливості»;

Гідність – як установка чи поведінкова модель. Анкети цієї групи визначались такими характеристиками, як: «певна психологічна установка в житті, в основі якої лежать суспільно-визначені норми», «...це схильність особистості усвідомлювати свої принципи, права, обов'язки. Не піддаватись психологічному впливу інших»; «це моральні цінності людини, її поведінка»

Гідність – як суспільна оцінка людини. Досліджувані цієї групи давали визначення гідності як «поняття моральної свідомості, яке виражає уявлення про цінність будь-якої людини як моральної особистості»;

Загалом можна назвати дві загальні тенденції у тлумаченні студентами поняття гідності, а саме: розуміння гідності через самоусвідомлення та визнання її наслідком порівняння власних досягнень з очікуваннями суспільства. Водночас кількісний розподіл «прихильників» однієї та іншої детермінації розподілилися так: 69,8% респондентів воліють зараховувати гідність до сфери самосвідомості особистості, а 30,2% – до сфери моральних оцінок з боку суспільства (рис. 2). Такий розподіл відповідей не зовсім співвідноситься з відповідями на питання про природу гідності (набуту чи природжену). 97% опитаних вважають, що почуття гідності виникає внаслідок виховання або моральних вимог соціуму, і лише 3% – вбачають природжений характер цього почуття, яке, проте, розвивається та коригується внаслідок життєдіяльності. Зазначена неузгодженість пояснюється, на наш погляд, слабкою обізнаністю студентів зі сферою моральної саморегуляції особистості, що вносить плутанину у процес їх розмірковувань.

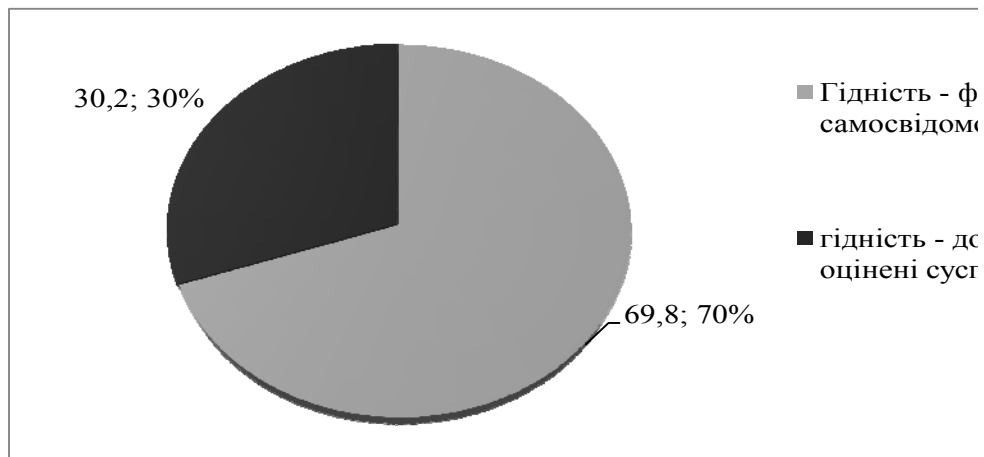


Рис. 2. Тракткування поняття гідності

Цікавими були відповіді опитуваних на питання, що стосувалося прикладів ситуацій прояву гідності особистості. Тут нами помічено декілька тенденцій (рис. 3).

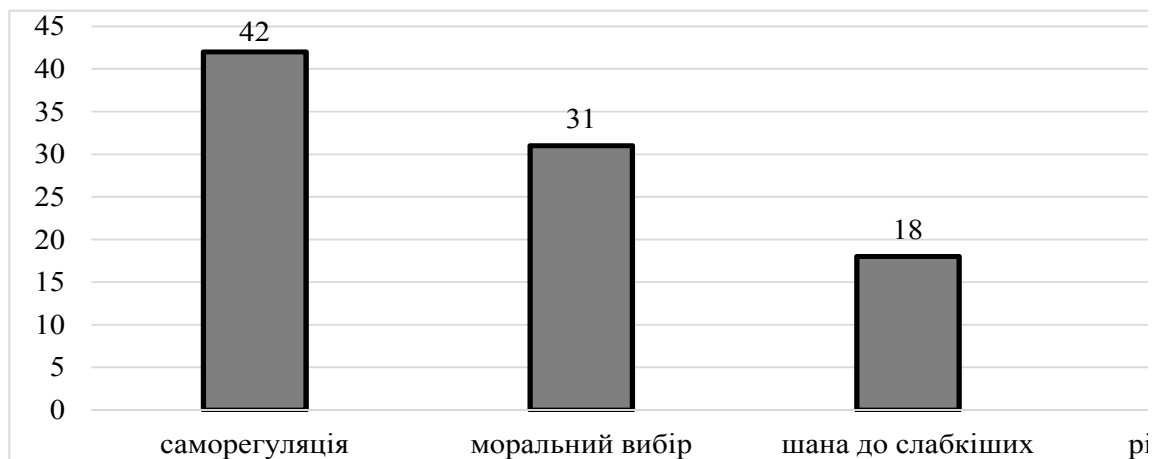


Рис. 3. Розподіл відповідей-пояснень ситуацій прояву гідності (%)

Існувала найчисленніша група студентів (42%), що вбачали прояви гідності у ситуації емоційної саморегуляції («не зриватися на крик», «істерію», вести себе раціонально та виважено тощо). Інша група (31%) апелювала до ситуацій морального вибору – врятувати чиєсь життя, загасити пожежу; «захищати благородно свою країну», відстоювання прав особистості на повагу, самопожертва тощо. Третя група пов'язувала ситуації прояву гідності з шанобливим ставленням до немічних, хворих, дітей та інших (18%). Ще одна група опитуваних трактувала як гідну поведінку ситуацію, що визначала високий рівень домагань людини щодо місця в суспільстві (9%). Таку неоднотайність у прикладах прояву гідності ми пов'язуємо з широким спектром ситуацій морального характеру, що реалізують у собі потенціал гідної поведінки, і з недостатнім досвідом їх аналізу у майбутніх фахівців.

Нас також цікавило розуміння студентами різниці між поняттями «честь» та «гідність». Ми виявили значні розбіжності між трактуваннями цих феноменів та відсутність узгодженості між ними. Так, деякі з респондентів вважали, що вказані для тлумачення категорії – це «сторони однієї медалі», другі вказували на те, що честь, на відміну від гідності, можна втратити, треті – що честь – це винагорода за гідність та її

похідна, четверті – честь – ситуативна і залежить від обставин, п'яті – честь – це прояв особистості у соціальному вимірі, а гідність – різновид самоствавлення. Така різноспрямованість поглядів з заданого питання вказує на значні труднощі учасників опитування, пов'язані з узагальненням досвіду використання складних моральних імперативів у практичній діяльності і недостатність професійної підготовки в цій сфері. Останнє зі свого боку негативно впливає на процес особистісного зростання молоді через несформованість однозначного вектору їх морального розвитку, що проявляється в їхніх більш інтуїтивних, аніж критично осмислених висновках щодо важливих чинників соціальної життєдіяльності людини.

Водночас необхідно зазначити, що переважна більшість респондентів (98%) звернула увагу на взаємозв'язок між гідністю особистості та її залученістю до програм із соціального партнерства, вказавши на той факт, що останнє вимагає від учасників взаємодії взаємоповаги та гідного ставлення один до одного. Саме з врахуванням цих компонентів можливе тотальне партнерство – взаємодія за повним типом співпраці, характеристиками якої є: складання угод, спільне бачення процесу, досягнення консенсусу та співпраця.

Як видно з аналізу джерел, соціальне партнерство реалізується найкраще за наявності соціально значущої спільної мети, що продиктована високими цінностями буття, головною з яких є гідність особистості.

Висновки

Хоча гідність у класичній філософії поєднується з поняттям самотності й іноді, навіть, протиставлення себе суспільству, ми можемо казати, що, з психологічної точки зору, гідна людина – це та людина, яка здатна робити свідомий вибір на самореалізацію і організувати навколо себе людей, об'єднаних моральними цінностями людства. Особистість з розвиненим почуттям гідності стає морально активною та небайдужою до подій, що відбуваються навколо неї. Вона проявляє громадянську активність та позицію, надаючи пріоритет моральним цінностям, залучається до соціального партнерства з іншими особами та організаціями, що мають за мету обстоювання цінностей свободи та демократії. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у детальному вивченні психологічного феномена гідності як фактору впливу на прийняття особистістю рішень з метою з'ясування природи і механізмів його функціонування.

Література

1. Бех, І.Д. (2009). *Почуття гідності у духовному розвитку особистості. Психологічні джерела виховної майстерності*. Київ : Академвидав.
2. Дойчик, М.В. (2018). *Ідея гідності в історії європейської філософії*. (Монографія). Івано-Франківськ : Прикарпат. нац.ун-т ім. В.Стефаника.
3. Allan, A., & Davidson, G.R. (2013). Respect for the Dignity of People. *Australian Psychologist*, 48(5), 345-352. <https://doi.org/10.1111/ap.12012>
4. Bess, M. (2018). Eight Kinds of Critters: A Moral Taxonomy for the Twenty-Second Century. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 43(5), 585-612. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhy018>
5. Gobl, Ch., & Chasaide, A.N. (2000) Testing affective correlates of voice quality through analysis and resynthesis. *Proceedings from SaE' 00: ITRW on Speech and Emotion*

- (Newcastle, Northern Ireland, UK, September 5-7, 2000) (pp.178-183). Retrieved from https://www.isca-speech.org/archive_open/archive_papers/speech_emotion/spem_178.pdf
6. Islahuddin, Tolla, I. & Mansyur (2016). A Holistic Model of Partnership in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 5915-5924. Retrieved from http://www.ijese.net/makale_indir/752
 7. Danim, S. (2010). Introduction to Education, the Theoretical Basis, and Educational Metaphor. Bandung: Alfabeta.
 8. Hauskeller, M. (2011). Believing in the Dignity of Human Embryos. *Human Reproduction & Genetic Ethics*, 17 (1), 53-65. <https://doi.org/10.1558/hrge.v17i1.53>
 9. Herrman, Ch. (2019). What Is Dignity? *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture*, 3(3), 103-126. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2019.0033>
 10. Lee, P. & George, R. (2008). The Nature and Basis of Human Dignity. *Ratio Juris*, 21, 173-93. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2008.00386.x>
 11. McClelland, R.T. (2011). A Naturalistic View of Human Dignity. *The Journal of Mind and Behavior*, 32(1), 5-48. Retrieved from www.jstor.org/stable/43854287

References

1. Bekh, I.D. (2009). *Pochuttia hidnosti u dukhovnomu rozvytku osobystosti. Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti [Feeling of dignity in the spiritual development of the individual. Psychological sources of educational masters]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
2. Doichyk, M.V. (2018). *Ideia hidnosti v istorii yevropeiskoi filosofii [The idea of dignity in the history of European philosophy]*. Ivano-Frankivsk : Prykarpat. nats. un-t im. V.Stefanyka [in Ukrainian].
3. Allan, A., & Davidson, G.R. (2013). Respect for the Dignity of People. *Australian Psychologist*, 48(5), 345-352. <https://doi.org/10.1111/ap.12012>
4. Bess, M. (2018). Eight Kinds of Critters: A Moral Taxonomy for the Twenty-Second Century. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 43(5), 585-612. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhy018>
5. Gobl, Ch., & Chasaide, A.N. (2000) Testing affective correlates of voice quality through analysis and resynthesis. Proceedings from SaE' 00: *ITRW on Speech and Emotion (Newcastle, Northern Ireland, UK, September 5-7, 2000)* (pp.178-183). Retrieved from https://www.isca-speech.org/archive_open/archive_papers/speech_emotion/spem_178.pdf
6. Islahuddin, Tolla, I. & Mansyur (2016). A Holistic Model of Partnership in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 5915-5924. http://www.ijese.net/makale_indir/752
7. Danim, S. (2010). Introduction to Education, the Theoretical Basis, and Educational Metaphor. Bandung: Alfabeta
8. Hauskeller, M. (2011). Believing in the Dignity of Human Embryos. *Human Reproduction & Genetic Ethics*, 17(1), 53-65. <https://doi.org/10.1558/hrge.v17i1.53>
9. Herrman, Ch. (2019). What Is Dignity? *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture*, 3(3), 103-126. <https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2019.0033>
10. Lee, P., & George, R. (2008). The Nature and Basis of Human Dignity. *Ratio Juris*, 21, 173-93. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2008.00386.x>
11. McClelland, R.T. (2011). A Naturalistic View of Human Dignity. *The Journal of Mind and Behavior*, 32(1), 5-48. Retrieved from www.jstor.org/stable/43854287

**DIGNITY AS A PSYCHOLOGICAL COMPONENT
OF THE SOCIAL PARTNERSHIP MODEL****Liubov Sokol****PhD in Psychology, Associate Professor****of the Department of Theoretical and Counselling Psychology**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

sokolliubov1975@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8915-8792>**Abstract**

Social partnership, as a collaboration between participants in the educational process, public organizations, private and public institutions, is a means of involving young people in the processes of implementation of broad spectrum projects. The importance of social partnership is also reflected in the statute of the International Labor Organization (ILO), which emphasizes the impact of cooperation between all parts of the work process on the human dignity. Social dialogue as a mechanism for the realization of partnership is a factor influencing the formation and development of the individual as a member of society. Thus, social partnership, based on the unconditional recognition of human dignity as the basic moral value of humanity, above all contributes to the strengthening of self-esteem at the personal level of the citizen. The latter, in turn, affects the social behavior of the individual, which acquires both moral and civic color.

At the current stage of the development of Ukrainian statehood, the need to educate a new generation of independent, critically minded, democratic youth with a developed sense of dignity becomes an urgent need. It is precisely the preference for the values of freedom, independence and free, responsible self-realization that is embedded in the concept of a new Ukrainian school, which also serves as one of the links of social partnership in the education of a growing generation of conscious citizens. Thus, it is determined that a necessary psychological component of building a functioning model of social partnership is the sense of dignity of the individual.

The article presents the analysis of foreign and domestic experience of building interaction models of institutions of different types for education of competent, independent, creative, democratic citizens, analyzes the psychological component of social partnership, namely the dignity of the individual. The author conducted a practical study aimed to find out the meaningful content that fits into the concept of «dignity» of students of psychological specialties of higher education.

Keywords: social partnership, models of social partnership, dignity, education of citizens, students of psychological specialties.

*Подано 16.12.2019**Рекомендовано до друку 24.12.2019*

УДК 159.9.072.922.2

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).09)

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ПІЗЬНОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Олена Старинська

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії

Бердянський державний педагогічний університет
71100, Україна, м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4

el.starinskaya@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4601-4152>

Анотація

У статті подано результати емпіричного вивчення особливостей соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку, порівняно із соціальним інтелектом особистості зрілого віку. Презентовано психологічний смисл феномена «соціальний інтелект». За нашим розумінням, соціальний інтелект є складним комплексом здатностей особистості до пізнання і розв'язання завдань, що визначають успішність її взаємодій з іншими людьми у соціумі. Описано організацію і методи емпіричного дослідження. Метою дослідження є емпіричне вивчення особливостей становлення соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку. Досягненню визначеної мети сприяло застосування Тесту соціального інтелекту авторів Дж. Гілфорда і М. О'Саллівен в адаптації О. Михайлової. Проведено порівняльний аналіз результатів вивчення загального показника соціального інтелекту і його основних конструктів (здатності розуміти різні життєві ситуації, прояви невербальної й вербальної поведінкової експресії та прогнозування поведінки інших людей) у респондентів пізнього юнацького і зрілого віку. Емпірично з'ясовано, що особистість пізнього юнацького віку частіше проявляє нижче середнього і середній рівні здатності до пізнання соціальної поведінки інших людей та адекватного розуміння невербальних і вербальних проявів їх поведінки, на протипагу особистості зрілого віку. Особистість пізнього юнацького віку нечасто здатна правильно проаналізувати і спрогнозувати стратегію успішної поведінки, як власної, так і інших людей, порівняно з особистістю зрілого віку. Не завжди особистість пізнього юнацького віку здатна адекватно зрозуміти прояви вербальної та невербальної поведінкової експресії інших людей, на протипагу особистості зрілого віку. В особистості пізнього юнацького віку значно нижче розвинута здатність прогнозувати поведінку інших людей, порівняно з особистістю зрілого віку. Виявлені особливості становлення соціального інтелекту досить часто заважають успішності соціальних взаємодій особистості пізнього юнацького віку, на протипагу особистості зрілого віку.

Ключові слова: соціальний інтелект, здатність, особистість, пізній юнацький вік, зрілий вік.

Вступ

Інтенсифікація входження України до соціокультурного простору Європи потребує нагальних інноваційних змін в усіх суспільних сферах держави і передусім – в освіті. Важливість модернізації сфери освіти у напрямку розвитку соціальних компетентностей учнівської та студентської молоді з метою її успішної соціалізації задекларовано в Законі

України «Про освіту». Успішність адаптації та взаємодій підростаючого покоління у соціумі зумовлюється рівнем соціального інтелекту. З огляду на зазначене проблема розвитку соціального інтелекту учнів і студентів в умовах освітнього процесу є досить актуальною і соціально значущою для сучасної вітчизняної психологічної науки.

Вивченню процесу становлення соціального інтелекту особистості на різних етапах онтогенезу присвячено низку наукових робіт сучасних зарубіжних і вітчизняних психологів.

Особливості становлення соціального інтелекту особистості молодшого шкільного віку досліджувалися в межах вікової та педагогічної (А. Мельник) і спеціальної (І. Володіна) психології.

В роботі А. Мельник розкрито результати теоретичного й емпіричного вивчення становлення соціального інтелекту дітей різного шкільного віку і молодших школярів, зокрема. За позицією психологині, соціальний інтелект – це здатність особистості розуміти, адекватно оцінювати і прогнозувати власні вчинки й поведінку в різних життєвих ситуаціях, а також інших людей. Рівень соціального інтелекту людей є основним чинником ефективності взаємодій між ними. В структурі соціального інтелекту особистості вона виокремила такі здатності: до соціальних знань, запам'ятовування імен і облич інших людей, соціальної інтуїції, перцепції та прогнозування (когнітивний компонент); соціальної чутливості, емпатії й саморегуляції (емоційний компонент); соціальної взаємодії та адаптивності (поведінковий компонент). За результатами емпіричного вивчення соціального інтелекту другокласників 8-річного віку дослідниця виявила їх високий рівень здатності до емпатії та середній – до саморегуляції. А також – низькі рівні здатності до запам'ятовування імен і облич інших людей, соціального прогнозування, соціальних взаємодій, соціальної інтуїції та соціальної адаптивності (Мельник, 2012).

В дослідженні І. Володіної висвітлено особливості становлення соціального інтелекту молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку, порівняно з їх ровесниками без цих порушень. На думку вченої, соціальний інтелект є такою здатністю особистості пізнавати й розкривати соціально-психологічні якості соціальних об'єктів пізнання, що характеризує специфічність структури її розумового досвіду як суб'єкта міжособистісних взаємодій і пізнання. Емпірично вона виявила високий рівень інтегрованості й диференційованості міжособистісного пізнання в учнів четвертого класу із порушенням інтелектуального розвитку та учнів другого класу без цих порушень. Із-поміж респондентів із високим рівнем інтегрованості та диференційованості міжособистісного пізнання виявлено більше дівчаток, порівняно з хлопчиками. Також констатовано, що високий рівень здатності дитини молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку до міжособистісної децентрації, який передбачає адекватне розуміння мотивів поведінки та емоцій інших людей, компенсує певні недоліки компонентів її соціального інтелекту (Володіна, 2004).

Особливості становлення соціального інтелекту особистості підліткового віку вивчалися науковцями в межах вікової та педагогічної (А. Мельник) і спеціальної (О. Вагіна, О. Єгорова) психології. Вивчаючи становлення соціального інтелекту підлітків віком 11-12 років, А. Мельник емпірично констатувала в них високий рівень емпатійності. А також – середній рівень здатності до запам'ятовування імен і облич інших людей,

соціального прогнозування, соціальної адаптивності, соціальних взаємодій і саморегуляції та низький рівень соціальної інтуїції (Мельник, 2012).

В дослідженні О. Ватіної доведено негативний вплив низького рівня пізнавальної активності молодших підлітків на розвиток їхньої соціальної спрямованості та успішність соціальних взаємодій із ровесниками і дорослими. Чинниками такого негативного впливу визначено недостатній розвиток у підлітків із порушенням інтелектуального розвитку соціально-перцептивних компетенцій, соціальних знань, соціальної спрямованості, специфічності їхнього емоційного розвитку. Зазначені особливості соціального й емоційного розвитку цих молодших підлітків заважають їхньому правильному орієнтуванню у соціальних взаємодіях з іншими людьми та адекватному розумінню їхньої поведінки (Ватина, 2006).

У своєму дослідженні О. Єгорова емпірично зафіксувала вплив низького рівня соціального інтелекту підлітків із порушенням інтелектуального розвитку на їх міжособистісні взаємодії. Неспроможність останніх аналізувати проблемні ситуації соціальних взаємодій, розуміти емоції та прогнозувати поведінку інших людей призводить до підвищення рівня їхньої агресивності та схильності до девіантної поведінки. У підлітків без порушень інтелектуального розвитку такого впливу не виявлено (Єгорова, 2014).

Особливості становлення соціального інтелекту особистості раннього юнацького (чи старшого шкільного) віку досліджувалися у руслі вікової та педагогічної (А. Мельник) і спеціальної (Н. Коновалова і Н. Соломахо) психології.

Вивчаючи соціальний інтелект старших школярів, А. Мельник емпірично зафіксувала високий рівень низки його складників. А саме – здатності до запам'ятовування імен і облич інших людей, емпатійності, соціальної адаптивності, здатності до саморегуляції, здатності до соціальних взаємодій. А також – середній рівень соціального прогнозування і соціальної інтуїції (Мельник, 2012).

В дослідженні Н. Коновалової та Н. Соломахо емпірично виявлено, що старшокласників із порушенням інтелектуального розвитку, які навчаються і виховуються у дитячих будинках, характеризує високий рівень здатності розв'язувати міжособистісні конфлікти. Як і їхні ровесники з порушенням інтелектуального розвитку, що виховуються у сім'ях, вони, хоча й ознайомлені з нормами поведінки у соціумі, однак вирізняються низьким рівнем розуміння рольових взаємодій між людьми. Загалом дослідники виявили сформованість практичного рівня соціального інтелекту, соціальну незрілість і недостатню соціальну адаптованість учнів старших класів із порушенням інтелектуального розвитку (Коновалова & Соломахо, 2002).

Особливості становлення соціального інтелекту особистості пізнього юнацького (чи студентського) віку вивчалися у межах загальної психології. Так, у роботі О. Милославської розкрито гендерні особливості взаємозв'язків соціального інтелекту з міжособистісною залежністю студентів. Психолог емпірично виявила значущий взаємозв'язок між окремими складниками соціального інтелекту та здоровою залежністю і прагненням до автономії у дівчат, що може сприяти їхній самодостатності у взаємодіях з іншими людьми. Також вона зафіксувала взаємозв'язок між сильною потребою юнаків в емоційній підтримці з боку значущих інших і здатністю прогнозувати результати поведінки людей, які їх оточують (Милославська, 2019).

Особливості становлення соціального інтелекту особистості зрілого віку в окремому професійному контексті вивчалися у межах загальної психології. Дослідження Е. Івашкевича присвячено соціальному інтелекту педагогів. За розумінням психолога, соціальний інтелект педагога є складним особистісним утворенням, до структури якого належать комунікативна і прогностична компетентності. Він емпірично виявив, що рівень розвитку соціального інтелекту педагогів зумовлено їхнім типом гендерної ідентичності, психотипом особистості та стилем професійної діяльності. Також учений зафіксував домінування середнього рівня невербальної поведінкової експресії та розуміння смислу висловлювань соціального змісту в директорів і педагогів закладів дошкільної освіти (Івашкевич, 2018; Ivashkevych & Yatsjuryk, 2019).

Здійснений теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень засвідчив, що зарубіжні та вітчизняні психологи вивчали окремі аспекти проблеми становлення соціального інтелекту особистості на різних вікових етапах. За межами їхнього інтересу залишилося питання про особливості розвитку соціального інтелекту особистості в пізній юності, що й зумовило вибір мети статті.

Мета дослідження: емпірично вивчити особливості становлення соціального інтелекту особистості в пізньому юнацькому віці. **Завдання** дослідження: 1) визначення психологічного смислу феномена «соціальний інтелект»; 2) організація та проведення емпіричного дослідження з досліджуваними пізнього юнацького віку на базі вітчизняних закладів вищої освіти; 3) організація та проведення емпіричного дослідження з респондентами зрілого віку; 4) здійснення порівняльного аналізу одержаних результатів із застосуванням методів математичної статистики.

Методи дослідження

З огляду на наукові позиції вчених (Гілфорд, 1965; Торндайк, 2003; Ушаков, 2004; Goleman, 2006), ми розуміємо соціальний інтелект як складний комплекс здатностей особистості до пізнання і розв'язання завдань, що визначають успішність її взаємодій з іншими людьми у соціумі.

Для досягнення поставленої мети і розв'язання визначених завдань проводилося емпіричне дослідження. У дослідженні брали участь 94 респонденти пізнього юнацького віку і 86 – зрілого віку. Контингент досліджуваних склали студенти Бердянського державного педагогічного університету і Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (середній вік – 18,6 років) і працюючі представники різних професій із міст Бердянськ і Київ (середній вік – 45,3 років).

Для вивчення соціального інтелекту респондентів використовувався тест авторів Дж. Гілфорда і М. О'Саллівен в адаптації О. Михайлової (Михайлова, 2001). За його допомогою було виявлено рівні (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий) загального показника соціального інтелекту респондентів і його основних конструктів. Такими конструктами є їх здатність розуміти різні життєві ситуації (субтест 1), невербальну (субтест 2) і вербальну (субтест 3) поведінкову експресію і прогнозувати поведінку (субтест 4) щодо інших людей. У процесі статистичної обробки одержаних кількісних даних застосовувався критерій ϕ^* -кутового перетворення Р. Фішера (Климчук, 2009). Значення цього критерію при $p \leq 0,01$ позначено *, а при $p \leq 0,05$ – **.

Результати та дискусії

Спочатку на рис. 1 подано результати вивчення загального показника соціального інтелекту досліджуваних.

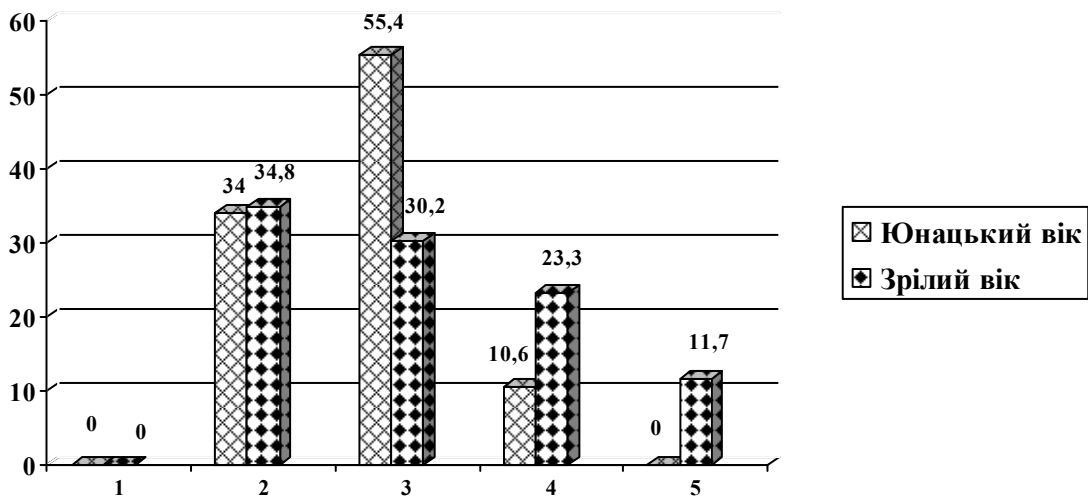


Рис. 1. Рівні загального показника соціального інтелекту особистості пізнього юнацького і зрілого віку (%)

Примітка. Рівні загального показника соціального інтелекту респондентів позначено так: 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – вище середнього, 5 – високий.

Як видно з рис. 1, *низького* рівня загального показника соціального інтелекту в досліджуваних не виявлено. Рівень, що є *нижче середнього* і характеризує таку ж здатність до пізнання поведінкових проявів інших людей, виявлено в майже однакової кількості респондентів пізнього юнацького (34%) і зрілого (34,8%) віку. Статистичні відмінності між кількісними даними на цьому рівні незначущі – $\varphi^* = 0,127$. *Середній* рівень помічено у значно більшій кількості досліджуваних пізнього юнацького (55,4%) і в меншій – зрілого (30,2%) віку. Статистичні відмінності кількісних даних цього рівня виявилися значущими ($\varphi^* = 3,438^*$). Одержані відмінності пояснюються тим, що всі досліджувані пізнього юнацького віку є студентами закладів вищої освіти, а частина респондентів зрілого віку такої освіти не мають.

Відмінності на середньому рівні пояснюються більшими кількісними даними респондентів зрілого віку на наступних, вищих рівнях. А саме – рівень *вище середнього* зафіксовано в 23,3% досліджуваних зрілого і в 10,6% – пізнього юнацького віку. Відмінності кількісних даних на цьому рівні є статистично значущими ($\varphi^* = 2,305^{**}$). Натомість *високий* рівень виявлено лише в 11,7% респондентів зрілого віку. На протипагу пізньому юнацькому, в зрілому віці виявлено більшу кількість респондентів із вищими рівнями загального показника соціального інтелекту, що пояснюється багатим життєвим досвідом останніх.

Отже, порівняно зі зрілим віком, особистість пізнього юнацького віку в багатьох ситуаціях проявляє нижче середнього і середній рівні здатності до пізнання соціальної поведінки інших людей та адекватного розуміння невербальних і вербальних проявів

їхньої поведінки. Натомість у небагатьох виявлені вище середнього і високий рівні. Це сприяє успішності окремих соціальних взаємодій особистості цього віку.

Нижче презентовано результати дослідження основних конструктів соціального інтелекту респондентів. Рівні здатності досліджуваних розуміти різні ситуації життя інших людей подано на рис. 2.

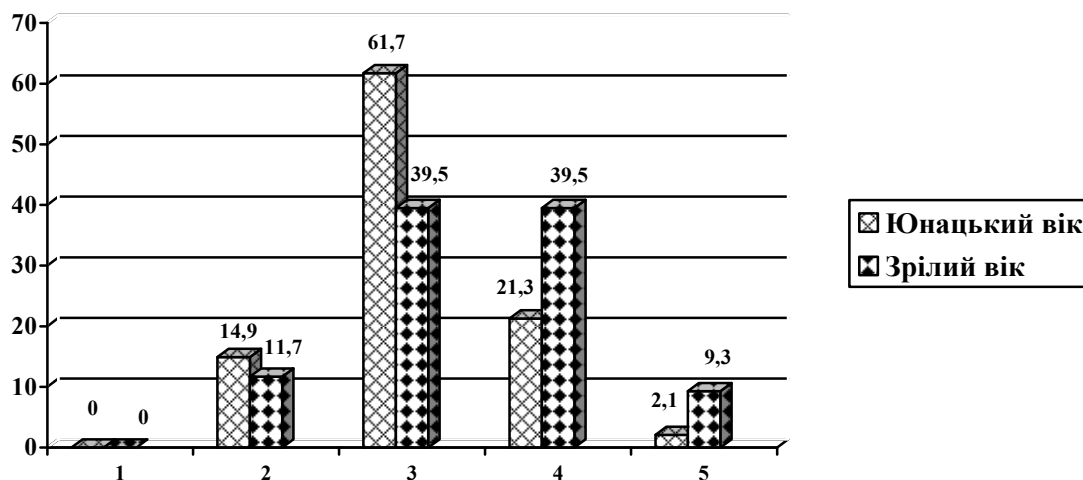


Рис. 2. Рівні здатності особистості пізнього юнацького і зрілого віку розуміти різні ситуації життя інших людей (%)

Примітка. Рівні здатності особистості розуміти різні ситуації життя інших людей позначено так: 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – вище середнього, 5 – високий.

З рис. 2 видно, що *низького* рівня здатності розуміти різні ситуації життя інших людей у досліджуваних не зафіксовано. Рівень, що є *нижче середнього*, виявлено у дещо більшої кількості респондентів пізнього юнацького (14,9%) і в меншій – зрілого (11,7%) віку. Відмінності кількісних даних на цьому рівні не є статистично значущими ($\varphi^* = 0,657$). *Середній* рівень визначено в значно більшій кількості досліджуваних пізнього юнацького (61,7%) і меншій – зрілого (39,5%) віку. Відмінності між кількісними даними цього рівня є статистично значущими ($\varphi^* = 3,002^*$).

На наступних, вищих рівнях більші кількісні дані констатовано у респондентів зрілого віку. Так, рівень *вище середнього* помічено в 39,5% досліджуваних зрілого і в 21,3% – пізнього юнацького віку. Відмінності кількісних даних цього рівня статистично значущі ($\varphi^* = 2,681^*$). *Високий* рівень властивий 9,3% респондентів зрілого і 2,1% пізнього юнацького віку. Відмінності між кількісними даними на цьому рівні є статистично значущими ($\varphi^* = 2,205^{**}$).

Як бачимо, здатність розуміти різні ситуації життя інших людей краще розвинута в особистості зрілого віку, порівняно з юнацьким, що пов'язано з більшим життєвим досвідом старших людей. На противагу зрілому, особистість пізнього юнацького віку здатна правильно проаналізувати і спрогнозувати стратегію успішної поведінки, як інших людей, так і власну в небагатьох ситуаціях.

На рис. 3 презентовано результати вивчення здатності досліджуваних розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей.

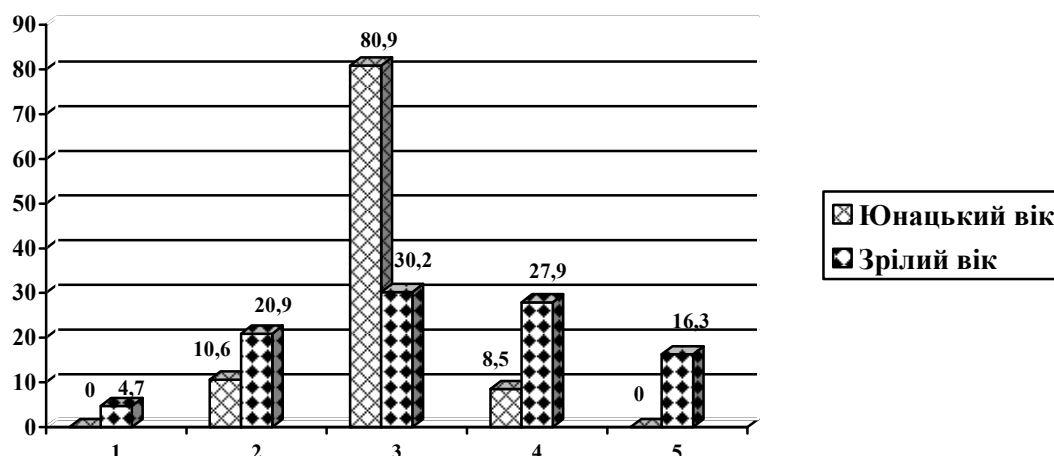


Рис. 3. Рівні здатності особистості пізнього юнацького і зрілого віку розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей (%)

Примітка. Рівні здатності особистості розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей позначено так: 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – вище середнього, 5 – високий.

Як помітно з рис. 3, *низький* рівень здатності розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей характерний лише для 4,7% респондентів зрілого віку. Рівнем, що є *нижче середнього*, вирізняється значно менша кількість досліджуваних пізнього юнацького (10,6%) і більша – зрілого (20,9%) віку. Відмінності між кількісними даними цього рівня є статистично значущими ($\varphi^* = 1,923^{**}$). *Середній* рівень зафіксовано в переважній кількості респондентів пізнього юнацького (80,9%) віку, порівняно зі зрілим (30,2%). Відмінності кількісних даних цього рівня статистично значущі ($\varphi^* = 7,191^*$).

На наступних, вищих рівнях більші кількісні дані знову виявлено в досліджуваних зрілого віку. Рівень *вище середнього* – в 27,9% респондентів зрілого і в 8,5% пізнього юнацького віку. Відмінності між кількісними даними на цьому рівні статистично значущі ($\varphi^* = 3,492^*$). Натомість *високий* рівень – лише у 16,3% респондентів зрілого віку.

Отже, порівняно зі зрілим, не кожна особистість пізнього юнацького віку здатна адекватно розуміти невербальну поведінкову експресію інших людей, що в багатьох ситуаціях заважає її успішним соціальним взаємодіям.

На рис. 4 подано результати дослідження здатності респондентів розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей.

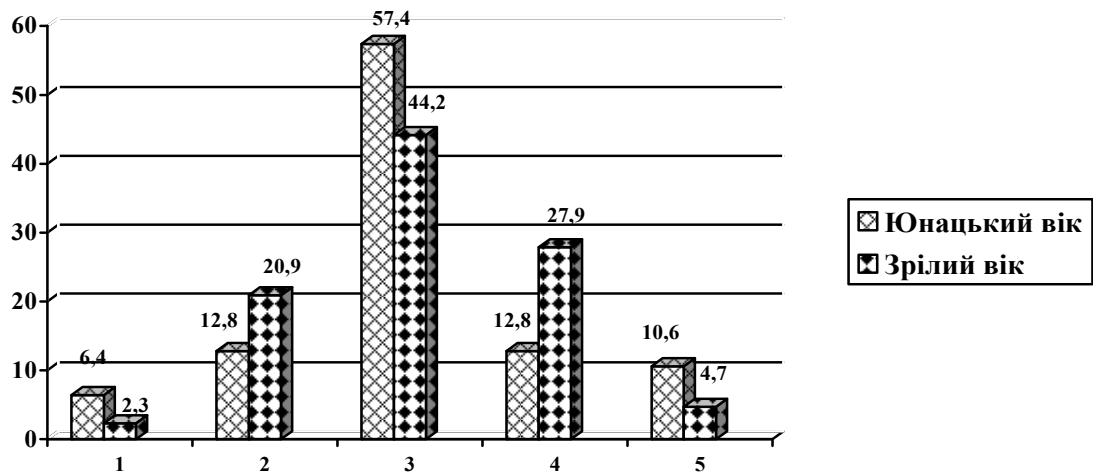


Рис. 4. Рівні здатності особистості пізнього юнацького і зрілого віку розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей (%)

Примітка. Рівні здатності особистості розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей позначено так: 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – вище середнього, 5 – високий.

Як видно з рис. 4, *низький* рівень здатності розуміти вербальну поведінкову експресію інших людей виявлено у більшій кількості респондентів пізнього юнацького (6,4%) та у меншій (2,3%) зрілого віку. Відмінності кількісних даних на цьому рівні не є статистично значущими ($\varphi^* = 1,394$). Рівень, що є *нижче середнього*, зафіксовано у меншій кількості досліджуваних пізнього юнацького (12,8%) і більшій – зрілого (20,9%) віку. Відмінності між кількісними даними на цьому рівні також статистично незначущі ($\varphi^* = 1,461$). *Середній* рівень виявлено також у більшій кількості респондентів пізнього юнацького (57,4%) і в меншій – зрілого (44,2%) віку. Відмінності кількісних даних на цьому рівні є статистично значущими ($\varphi^* = 1,769^{**}$).

На наступному рівні, що є *вище середнього*, менші кількісні дані виявлено в досліджуваних пізнього юнацького (12,8%) і значно більші – зрілого (27,9%) віку. Відмінності між кількісними даними на цьому рівні також статистично значущі ($\varphi^* = 2,553^*$). Проте *високий* рівень помічено у більшій кількості респондентів пізнього юнацького (10,6%) і в дещо меншій – зрілого (4,7%) віку. Відмінності кількісних даних на цьому рівні статистично незначущі ($\varphi^* = 1,515$).

Отож, як і вербальну, так і невербальну поведінкову експресію інших людей не кожна особистість пізнього юнацького віку здатна краще розуміти, порівняно з особистістю зрілого віку.

На рис. 5 представлено результати вивчення здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей. Помітно, що *низький* рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей виявлено лише в 2,1% досліджуваних пізнього юнацького віку. Рівень, що є *нижче середнього*, зафіксовано в більшій кількості респондентів пізнього юнацького (29,8%) і меншій – зрілого (18,6%) віку. Відмінності кількісних даних цього рівня статистично значущі ($\varphi^* = 1,763^{**}$). *Середній* рівень також визначено в дещо більшій

кількості досліджуваних пізнього юнацького (49%) і меншої – зрілого (41,8%) віку. Відмінності між кількісними даними на цьому рівні є статистично незначущими ($\varphi^* = 0,945$).

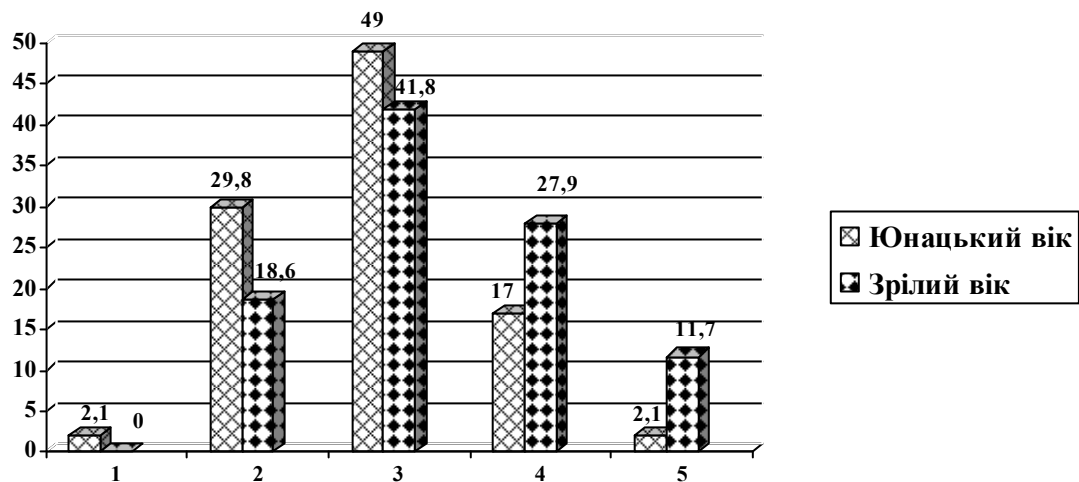


Рис. 5. Рівні здатності особистості пізнього юнацького і зрілого віку прогнозувати поведінку інших людей (%)

Примітка. Рівні здатності особистості прогнозувати поведінку інших людей позначено так: 1 – низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – вище середнього, 5 – високий.

На наступних, вищих рівнях більші кількісні дані помічено в респондентів зрілого віку. Зокрема, рівень *вище середнього* виявлено в 27,9% досліджуваних зрілого і в 17% пізнього юнацького віку. Відмінності кількісних даних цього рівня статистично значущі ($\varphi^* = 1,858^{**}$). *Високий* рівень констатовано у 11,7% респондентів зрілого і в 2,1% – пізнього юнацького віку. Відмінності між кількісними даними на цьому рівні є статистично значущими ($\varphi^* = 2,707^*$).

Отже, порівняно зі зрілим віком, здатність прогнозувати поведінку інших людей гірше розвинута в особистості пізнього юнацького віку, що, вочевидь, зумовлено її небагатим життєвим досвідом.

Висновки

Проведене емпіричне дослідження дозволило зробити такі висновки. На противагу особистості зрілого віку, особистість пізнього юнацького віку частіше проявляє нижчі (нижче середнього і середній) рівні здатності до пізнання соціальної поведінки інших людей та адекватного розуміння невербальних і вербальних проявів їхньої поведінки. Особистість пізнього юнацького віку здатна правильно проаналізувати і спрогнозувати стратегію власної успішної поведінки та інших людей у небагатьох ситуаціях. Не кожна особистість пізнього юнацького віку продемонструвала адекватне розуміння вербальної та невербальної поведінкової експресії інших людей. В особистості пізнього юнацького віку гірше розвинута здатність прогнозувати поведінку інших людей. Зазначене перешкоджає

успішності соціальних взаємодій особистості цього віку. *Перспективу подальших досліджень* вбачаємо у вивченні особливостей становлення соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Ватина, Е.В. (2006). *Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности*. (Дис. канд. психол. наук). Екатеринбург.
2. Володина, И.С. (2004). *Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью*. (Дис. канд. психол. наук). Санкт-Петербург.
3. Гилфорд, Дж. (1965). *Три стороны интеллекта. Психология мышления*. Москва : Прогресс.
4. Егорова, О.Н. (2014). *Роль социального интеллекта в формировании девиантного поведения у умственно отсталых подростков*. (Дис. канд. психол. наук). Санкт-Петербург.
5. Івашкевич, Е.З. (2018). *Психологія соціального інтелекту педагога*. (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
6. Климчук, В.О. (2009). *Математичні методи у психології*: навч. посібн. для студ. психол. спец. Київ : Освіта України.
7. Коновалова, Н.Л., & Соломахо, Н.В. (2002). Особенности социального интеллекта у умственно отсталых старшеклассников. А.И. Юрьев, Л.А. Цветкова (Общ. ред.), *Ананьевские чтения: психология и политика (Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2002»)* (с. 71-72). Санкт-Петербург : Изд-во СПб ун-та.
8. Лобанов, А.П. (Ред.). (2003). *Социальный интеллект: Проблемы исследования и диагностики*. А.П. Лобанов, О.Н. Подунова, & О.Н. Кунгурцева (Сост.). Минск : БГПУ.
9. Мельник, А.А. (2012). *Розвиток соціального інтелекту дітей шкільного віку*. (Дис. канд. психол. наук). Харків.
10. Милославська, О.В. (2019). Соціальний інтелект і міжособистісна залежність у студентів: гендерний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*, 1 (1), 76-80. Режим доступу : http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_1/17.pdf
11. Михайлова (Алешина), Е.С. (2001). *Диагностика социального интеллекта*. Санкт-Петербург : ГП ИМАТОН.
12. Ушаков, Д.В. (2004). Социальный интеллект как вид интеллекта. Д.В. Люсин & Д.В. Ушаков. (Ред.), *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования* (с. 11–29). Москва : Институт психологии РАН.
13. Ivashkevych, E. & Yatsjyryk, A. (2019). Psycholinguistic Study of Functioning of Cognitions and Metacognitions on the Levels of Social Intelligence. *Psycholinguistics*, 25(1), 90-106. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-90-106>
14. Goleman, D. (2006). *Social intelligence. The New Science of Human Relationships*. New York : Bantam Books.

References

1. Vatina, E.V. (2006). *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia formirovaniia sotsialnogo intellekta uhashchikhsia mladshego podrostkovogo vozrasta s nedorazvitiem poznavatelnoi deiatelnosti [Organizational and pedagogical conditions for the formation of social intelligence of students of younger adolescents with underdevelopment of cognitive activity]*. Candidate's thesis. Ekaterinburg [in Russian].

2. Volodina, I. S. (2004). *Spetsifika razvitiia sotsialnogo intellekta mladshikh shkolnikov s umstvennoi otstalosti* [The specifics of the development of social intelligence of younger students with mental retardation]. Candidate's thesis. Sankt-Peterburg [in Russian].
3. Gilford, Dzh. (1965). *Tri storony intellekta. Psikhologiiia myshleniia* [Three sides of intelligence. The psychology of thinking.]. Moscow : Progress [in Russian].
4. Egorova, O.N. (2014). *Rol sotsialnogo intellekta v formirovanii deviantnogo povedeniia u umstvenno otstalykh podrostkov* [The role of social intelligence in the formation of deviant behavior in mentally retarded teenagers]. Candidate's thesis. Sankt-Peterburg [in Russian].
5. Ivashkevych, E.Z. (2018). *Psykhologhiia sotsialnoho intelektu pedahoha* [Psychology of the teacher's social intelligence]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
6. Klymchuk, V.O. (2009). *Matematychni metody u psykhologii* [Mathematical methods in psychology]. Kyiv : Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
7. Konovalova, N.L. & Solomakho, N.V. (2002). Osobennosti sotsialnogo intellekta u umstvenno otstalykh starsheklassnikov [Features of social intelligence in mentally retarded high school students]. In A.I. Iurev, L.A. Tsvetkova (Eds.), *Proceedings from Ach' 02: Ananievskie chteniia: psikhologiiia i politika (Tezisy nauchno-prakticheskoi konferentsii «Ananievskie chteniia – 2002») – Ananiev readings: psychology and politics (Theses of the scientific-practical conference «Ananiev readings – 2002»)* (pp. 71-72). Sankt-Peterburg : Izd-vo SPb un-ta [in Russian].
8. Lobanov, A.P. (Eds.). (2003). *Sotsialnyi intellekt: Problemy issledovaniia i diagnostiki* [Social intelligence: Problems of research and diagnosis]. A.P. Lobanov, O.N. Podunova, & O.N. Kungurtseva (Comp.). Minsk : BGPU [in Russian].
9. Melnyk, A.A. (2012). *Rozvytok sotsialnoho intelektu ditei shkilnoho viku* [Development of social intelligence of school children]. Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].
10. Myloslavska, O.V. (2019). Sotsialnyi intelekt i mizhosobystisna zalezhnist u studentiv: hendernyi aspekt [Social Intelligence and Interpersonal Addiction in Students: A Gender Aspect]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykhologii – Theory and practice of modern psychology*, 1(1), 76-80. Retrieved from http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_1/17.pdf [in Ukrainian].
11. Mikhailova (Aleshina), E.S. (2001). *Diagnostika sotsialnogo intellekta* [Diagnostics of social intelligence]. Sankt-Peterburg : GP IMATON. [in Russian].
12. Ushakov, D.V. (2004). Sotsialnyi intellekt kak vid intellekta [Social intelligence as a kind of intelligence]. D.V. Liusin & D.V. Ushakov (Eds.), *Sotsialnyi intellekt: teoriia, izmerenie, issledovaniia – Social intelligence: theory, measurement, research* (pp. 11–29). Moscow : Institut psikhologii RAN [in Russian].
13. Ivashkevych, E. & Yatsjuryk, A. (2019). Psycholinguistic Study of Functioning of Cognitions and Metacognitions on the Levels of Social Intelligence. *Psycholinguistics*, 25(1), 90-106. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-90-106>
14. Goleman, D. (2006). *Social intelligence. The New Science of Human Relationships*. New York : Bantam Books.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE PERSONALITY OF LATER YOUTH AGE**Olena Starynska****PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Applied Psychology and Speech Therapy
Berdiansk State Pedagogical University**4, Schmidt Str., Berdiansk, Zaporizhzhia region, 71100, Ukraine
el.starinskaya@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4601-4152>**Abstract**

The article presents the results of empirical study of the features of social intelligence of late young age, in comparison with the social intelligence of mature age. The psychological meaning of the phenomenon of «social intelligence» is presented. In our understanding, social intelligence is a complex of personality's abilities to know and solve problems that determine the success of its interactions with other people in society. The organization and methods of empirical research are described. The purpose of the study is to empirically study the peculiarities of the development of social intelligence of a personality of late young age. The achievement of this goal was facilitated by the application of the social intelligence test by authors J. Guilford and M. O'Sullivan in the adaptation of O. Mykhailova. A comparative analysis of the results of studying the general index of social intelligence and its basic constructs (ability to understand different life situations, manifestations of non-verbal and verbal behavioral expression and prediction of other people's behavior) was conducted in the respondents' of late young age and mature age. It has been empirically established that the personality of late adolescence is more likely to exhibit lower than average and average levels of knowledge of other people's social behavior and adequate understanding of non-verbal and verbal manifestations of their behavior, as opposed to mature age. The personality of late young age is infrequently unable to properly analyze and predict the strategy of successful behavior, both of one's own and that of others, compared to that of a mature age. It is not always the personality of late young age that can adequately understand the manifestations of verbal and non-verbal behavioral expression of other people, as opposed to the personality of mature age. In the late adolescence, the ability to predict other people's behavior is much lower than that of a mature personality. The established peculiarities of the formation of social intelligence often hinder the success of social interactions of a personality of late adolescence, as opposed to a person of mature age.

Keywords: social intelligence, ability, personality, late young age, mature age.

*Подано 16.12.2019**Рекомендовано до друку 20.12.2019*

УДК 378.091.12:159.9-057]:179.9 [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).10)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Інна Степаненко

викладач кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

ischenko_@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-1104-7467>

Анотація

Статтю присвячено емпіричному дослідженню психологічних особливостей сором'язливості серед студентів, майбутніх психологів, за допомогою Стенфордського опитувальника сором'язливості Ф. Зімбардо. Виокремлено із загальної вибірки сором'язливих студентів та на основі контент-аналізу визначено їхні психологічні особливості, а саме: силу і частоту прояву сором'язливості; ситуації та види діяльності; типи людей; суб'єктивне обґрунтування; фізичні реакції; думки та відчуття; дії; позитивні та негативні наслідки сором'язливості; причини виникнення сором'язливості. Силу сором'язливості досліджено через визначення ступеня її впливу в контексті – надзвичайно сильна; дуже сильна; досить сильна; помірно сильна; це дещо на кшталт зніяковіння. Частоту сором'язливості досліджено через визначення частоти її виникнення – кожного дня; майже кожного дня, часто, майже кожного дня; один чи два рази на тиждень; час від часу, але рідше, ніж раз на тиждень. Тобто, обравши одну із запропонованих відповідей, респонденти зараховувалися до загальної кількості тих, хто визнає вплив сили та частоти сором'язливості. Було здійснено підрахунок кількісних та якісних показників прояву психологічних особливостей сором'язливої особистості та представлено їх у відсотках. На основі аналізу отриманих даних, нами були зроблені висновки щодо переважання частки сором'язливих особистостей над несором'язливими. У процесі спілкування з респондентами групи «сором'язливі», було виявлено наявність певної визначеності стосовно психологічних особливостей своєї сором'язливості. Було висвітлено запити студентів, майбутніх психологів, щодо потреби подолання своєї сором'язливості за допомогою психологічної допомоги з боку фахівця-психолога. На основі висловлювань студентів, майбутніх психологів, щодо негативного впливу сором'язливості на їхній саморозвиток та професійне становлення було констатовано необхідність створення психокорекційної програми з подолання сором'язливості.

Ключові слова: сором'язливість, психологічні особливості сором'язливості, сила сором'язливості, частота сором'язливості, суб'єктивне обґрунтування, причини сором'язливості, наслідки сором'язливості.

Вступ

Дослідження психологічних особливостей сором'язливості залишається одним із актуальних питань сьогодення. Вивченню сором'язливості присвячені праці Л. Галігузової (Галігузова, 2000), А. Добровича (Добрович, 1978), Ф. Зімбардо (Зімбардо, 2013), К. Ізарда (Изард, 2011), В. Куниціної (Куниціна, Казаринова & Погольша, 2001), вікові

особливості сором'язливості досліджували В. Леві (Леві & Волков, 1970), Л. Славіна (Славина, 1966), С. Усова (Усова & Молочкова, 2009) та ін.

Різноманітність поглядів науковців щодо тлумачення цього феномена підтверджує недостатність його вивчення. Так, на думку Ф. Зімбардо (Зімбардо, 2013), сором'язливість не може мати єдиного визначення, оскільки для різних людей вона може проявлятися легким дискомфортом, страхом, а інколи і глибоким неврозом. За визначенням А. Дюга (Дюга, 1899), сором'язливість не є проявом страху, тому не правильно вважати сором'язливих людей боягузами. Необхідність дослідження психологічних особливостей сором'язливості визначається потребою студентів-психологів у професійному становленні. Занижена самооцінка, невпевненість у собі, високий рівень тривожності, порушення комунікативної сфери становлять перешкоду для майбутніх психологів. Дослідження сором'язливості у контексті психологічних особливостей дозволяє визначити коло негативних факторів, які впливають на сором'язливу особистість, та дослідити їхню вагомість.

Мета дослідження полягає в емпіричному дослідженні психологічних особливостей сором'язливості майбутніх психологів. **Завдання** дослідження: 1) визначення сором'язливих особистостей та їхніх психологічних особливостей на основі контент-аналізу даних, отриманих за допомогою Стенфордського опитувальника Ф. Зімбардо; 2) проведення бесід зі студентами та визначення індивідуальних особливостей прояву сором'язливості.

Методи дослідження

У реалізації мети даної статті використано теоретичні методи дослідження (аналіз психологічної літератури, систематизація та узагальнення), емпіричні (Стенфордський опитувальник Ф. Зімбардо, контент-аналіз на основі Стенфордського опитувальника Ф. Зімбардо).

Результати та дискусії

В емпіричному дослідженні брали участь 254 студенти факультету психології та вечірнього факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

На основі самооцінки студентів-психологів було виокремлено дві групи «сором'язливі» - «несором'язливі», результати яких представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл студентів за самооцінкою «сором'язливі» - «несором'язливі»
(за Стенфордським опитувальником Ф. Зімбардо)

Курс	Група, N=254			
	«Сором'язливі»		«Несором'язливі»	
	Абс.	%	Абс.	%
1	54	21,2	10	3,9
2	48	18,9	16	6,2
3	42	16,6	20	7,9
4	50	19,7	14	5,6
Разом	194	76,4	60	23,6

До групи «сором'язливі» було віднесено 194 (76,4%) особистості, які визнали себе сором'язливими, до групи «несором'язливі» – 60 (23,6%), які визнали себе несором'язливими. Серед досліджуваних 1-го курсу 54 осіб (21,2%) визнали себе сором'язливими та 10 осіб (3,9%) несором'язливими, 48 осіб (18,9%) 2-го курсу зауважили свою сором'язливість та 16 осіб (6,2%) несором'язливість, серед студентів 3-го курсу 42 особи (16,6%) визнали себе сором'язливими і 20 осіб (7,9%) несором'язливими, 50 осіб (19,7%) 4-го курсу зауважили свою сором'язливість та 14 осіб (5,6%) несором'язливість. Загалом отримані дані свідчать про високі показники сором'язливості серед студентів 1, 2, 3 та 4 курсів.

Визначення психологічних особливостей сором'язливості (сила сором'язливості – надзвичайно сильна, дуже сильна, досить сильна, помірно сильна, це дещо на кшталт зніяковіння; частота прояву – кожного дня, майже кожного дня, часто, майже кожного дня, один чи два рази на тиждень, час від часу, але рідше, ніж раз на тиждень; ситуації та види діяльності; типи людей; суб'єктивне обґрунтування; фізичні реакції; думки та відчуття; дії; позитивні та негативні наслідки сором'язливості; причини виникнення), відбувалося за допомогою вибору респондентами із запропонованих варіантів відповідей тих, які властиві саме їм.

Отже, отримані результати показують, що *сила і частота* сором'язливості притаманна 194 (76,4%) студентам. Цей показник говорить про постійну присутність і сили, і частоти прояву сором'язливості в житті сором'язливої особистості. Проаналізувавши відповіді студентів на запитання щодо сили впливу та частоти сором'язливості, нами була прослідкована певна динаміка. Так, студенти 1 та 2 курсів визначали вплив сили сором'язливості в діапазоні «надзвичайно сильна» – 27 осіб (13,9%), «дуже сильна» – 10 осіб (5,1%), «досить сильна» – 21 особа (10,8%) та частоти «кожного дня» – 31 особа (15,9%), «майже кожного дня» – 16 осіб (8,3%), «часто, майже кожного дня» – 11 осіб (5,7%), в той час, як студенти 3 та 4 курсів вказували на силу сором'язливості в контексті «помірно сильна» – 75 осіб (38,7 %), «це дещо на кшталт зніяковіння» – 61 особа (31,5%), а частоту «один чи два рази на тиждень» – 82 особи (42,3%), «час від часу, але рідше, ніж раз на тиждень» – 54 особи (27,8%). На нашу думку, такі розбіжності між початковими та старшими курсами пов'язані, насамперед, з тим, що тільки вступивши до ЗВО, сором'язливим особистостям досить таки важко (а, інколи, і взагалі не можливо) повноцінно розкрити себе, налагодити комунікативну сферу, розширити коло свого спілкування з одногрупниками. Підтвердженням цього є висловлювання студента 1 курсу Андрія Л., який зазначав, що майже кожного разу, коли він заходив до аудиторії і стикався з поглядами своїх одногрупників, він відчував досить сильний вплив сором'язливості, який не давав йому можливості навіть привітатися з ними, адже голос починав тремтіти, обличчя червоніло, а першим його бажанням було сховатися і не привертати до себе увагу. Дещо іншою є думка студентки 3 курсу Анастасії Г., яка зауважила помірно сильний вплив сором'язливості з частотою один чи два рази на тиждень. Студентка зазначила, що почуття сором'язливості заважає їй у спілкуванні, налагодженні нових комунікативних зв'язків, саморозкритті, але, з часом, вона навчилася її приховувати за маскою небалакучості, неактивності в житті групи, уникнення будь-яких відповідальних дій, але це їй вдається лише в осередку своєї групи.

За час навчання Анастасія Г. ніби пристосувалась до своїх одногрупників, чого не можна сказати стосовно студентів інших груп.

Сором'язливість викликають у респондентів такі *ситуації та види діяльності*: «великі групи людей» – у 19 осіб (9,7%), «будь-які ситуації спілкування», «спілкування сам на сам з представником іншої статі» та «ситуації, в яких я займаю нижче положення стосовно інших» – у 18 осіб (9,3%), «малі групи, які виконують спільну діяльність», «ситуації, коли мене оцінюють або порівнюють з іншими» – у 17 осіб (8,7%), «ситуації, в котрих я вразливий» – у 14 осіб (7,2%), «ситуації, які вимагають відстоювання своїх прав», «вірогідність сексуальної близькості» – у 13 осіб (6,7%), «будь-які нові соціальні контакти» – у 12 осіб (6,1%), «ситуації, в котрих я перебуваю у центрі уваги великої кількості людей» – в 11 осіб (5,6%), «спілкування сам на сам з представником своєї статі» та «ситуації, в котрих я перебуваю у центрі уваги малої кількості людей» – у 10 осіб (5,1%). Натомість *низький показник* виявився лише у визначенні «малі групи людей, які спілкуються» у 4 осіб (2,5 %), що дало нам можливість говорити про тенденцію вибирати сором'язливими студентами швидше вузьке коло спілкування, аніж розширювати його завдяки налагодженню комунікативної сфери. Як зазначають самі досліджувані, їм набагато комфортніше серед невеликої кількості людей, яких вони добре знають, адже там вони почувають себе більш захищеними, відкритими та не соромляться бути самими собою.

За визначенням сором'язливих студентів, саме комунікативна сфера набуває певної деформації під впливом сором'язливості. Досліджувані усвідомлено говорять про нездатність до повноцінного спілкування, страх оціночного ставлення до себе, почуття дискомфорту під час спілкування з представниками іншої статі. Студенткою 2 курсу Жанною Ш. було зазначено, що будь-які ситуації спілкування завжди становлять для неї проблему в контексті неспроможності підтримати розмову, висловити свою точку зору (а, тим паче, відстоювати її), адже вона соромиться бути не зрозумілою іншими.

Отже, ми можемо говорити, що для сором'язливих особистостей властиво порушення комунікативної сфери з неможливістю відстоювати свою позицію в осередку великої кількості людей. В той же час, перебуваючи серед невеликої кількості людей, сором'язливі студенти почувають себе більш комфортно, що зі свого боку говорить про труднощі у сфері нових знайомств. На нашу думку, такі відповіді студентів-психологів можуть слугувати підставою для впровадження в навчальний процес тренінгових програм розвитку комунікативної сфери.

За *типами людей* показники розділилися так: *високі показники* мають категорії «представники іншої статі сам на сам» – 34 особи (16,8%), «група представників іншої статі» – 29 осіб (14,9%), «незнайомці» – 20 осіб (10,3%), «група представників моєї статі» – 16 осіб (8,2%). *Середні показники* визначено за такими психологічними особливостями: «вищестоящі особи з огляду на їх положення» – 15 осіб (7,7%), «інші родичі» та «люди літнього віку» – 13 осіб (6,7%), «вищестоящі особи з огляду на їх переваги» – 12 осіб (6,1%), «іноземці» – 10 осіб (5,1%). *Низьку* категорію становлять: «друзі» – 8 осіб (4,1%), «мої батьки» – 6 осіб (3,9%), «мої брати та сестри» – 3 особи (1,5%), «діти» – 2 особи (1,3%).

Отримані показники свідчать про те, що для сором'язливих студентів спілкування з представниками іншої статі та незнайомцями є досить проблематичним, тому, обираючи саме цю категорію, більшість із них зазначали, що, спілкуючись з представником іншої статі, їм весь час здається, що вони недостатньо гарні, розумні, кмітливі тощо,

спілкуючись з незнайомцями вони перебувають в постійній напрузі від очікування оціночного ставлення щодо себе. Так, студентка 3 курсу Людмила Ч. зазначала, що завжди під час знайомства з новими людьми вона нібито перебувала в «панцері», який сковував її на фізичному та емоційному рівнях (їй було важко говорити та контролювати свої рухи). Водночас відповіді стосовно категорії «мої брати та сестри» становили меншість і мали своє обґрунтування у висловлюваннях студентів-психологів, які зазначали, що в осередку своєї родини, вони майже не відчувають своєї сором'язливості, їм досить комфортно та зручно в спілкуванні зі своїми братами та сестрами, вони самодостатні та впевнені у своїх силах. Але вони постійно задумуються над питанням стосовно того, як їм підвищити рівень своєї самооцінки та впевненості і почувати себе так само комфортно за стінами власного дому. На нашу думку, усвідомлення сором'язливими особистостями своєї заниженої самооцінки та невпевненості у своїх силах дає нам підстави говорити про прагнення досліджуваних до змін через зниження рівня сором'язливості.

Суб'єктивне обґрунтування стану сором'язливості показало: сором'язливість частіше виникає «на основі як внутрішніх ситуацій, так і зовнішніх реакцій» – 118 осіб (60,9%), рідше «на основі своїх дій в цій ситуації» – 18 осіб (9,3%), результати котрої говорять про відсутність будь-яких незручностей у діяльній сфері під впливом сором'язливості. Досліджувані зауважили усвідомлення внутрішнього дискомфорту, який негативно впливає на зовнішню поведінку сором'язливої особистості. За висловлюваннями студента 1 курсу Руслана К., він постійно відчуває внутрішню боротьбу між тим, чого він хоче, і тим, що він може зробити (прагнення бути більш самовпевненим та рішучим пригальмовується страхом змін і невдач). Більшість студентів висловлювали бажання відвідувати тренінгові заняття, які б допомогли їм розібратися в собі та навчили долати внутрішній дискомфорт.

Студенти називають і певні *фізичні реакції*, зокрема, передусім: «почервоніння обличчя» – 44 особи (23,2%), «підвищену пітливість» – 38 осіб (19,5%), «сухість у роті» – 23 особи (11,8%), «нервові тремтіння» – 19 осіб (9,7%), «тремтіння рук» – 17 осіб (8,7%) та «слабкість» – 14 осіб (7,2%). Незначна кількість студентів вказала на «дзвін у вухах» – 12 осіб (6,1%) і «прискорення пульсу» – 11 осіб (5,6%). За висловлюваннями досліджуваних, сором'язливість становить для них більшу проблему на фізичному рівні, ніж на емоційному. Це пояснюється тим, що емоційний компонент прояву сором'язливості (тривожність, страх, невпевненість) їм вдається більш-менш приховати, в той час як фізичний (почервоніння обличчя, підвищена пітливість, сухість у роті тощо) їм приховати не вдається. Як зазначила студентка 2 курсу Анна П., як би вона не хотіла здаватися несором'язливою, саме почервоніння обличчя видає її стан. Всі звертають на це неабияку увагу, коментують побачене, що присоромлює її ще більше, і виникає сильне бажання сховатися від усіх. Що ж стосується «дзвону у вухах» і «прискорення пульсу», як одних із проявів фізичної реакції, то студентами було зазначено дискомфортність відчуттів, які заважають повноцінному комунікативному процесу.

Думки та відчуття також хвилюють та викликають сором'язливість. *Найвищого показника* набуває категорія «думки про те, як мене оцінюють інші» у 37 осіб (19,4%), «негативні думки про себе» – у 32 осіб (16,4%), «самозосередженість» і «думки» – у 24 осіб (12,3%), «думки про свою поведінку» – у 22 осіб (11,5%), «зосередженість на

неприємних сторонах ситуації» – у 21 особи (10,8%); «думки, орієнтовані на відволікання» – у 14 осіб (7,2%) та «думки про сором'язливість» – у 12 осіб (6,1%); менше впливають «позитивні думки» – в 11 осіб (5,6%) та «ніяких особливо думок» – у 9 осіб (4,6%). За висловлюваннями студентів, страх бути негативно оціненими іншими блокує можливості побудови міжособистісних стосунків, що зі свого боку призводить до зниження рівня домагань, самотності та невпевненості у собі. Самі досліджувані висловлювали бажання позбутися цих відчуттів. Натомість ті студенти, які обрали категорію «ніяких особливо думок», висловили небажання коментувати свій вибір, аргументуючи це тим, що вони не вбачають в цьому ніякої проблеми. На нашу думку, такі розбіжності в поглядах досліджуваних пояснюються бажанням/небажанням пошуку шляхів подолання сором'язливості.

Аналізуючи дію, як один із показників психологічних особливостей сором'язливості, ми констатували високі показники в категорії «уникання людей» – 43 особи (22,5%), «говорю дуже тихо» – 33 особи (17,0%), «нездатність дивитись в очі» – 25 осіб (12,8%), «намагання зникнути» – 21 особа (10,8%), «мовчання», «говоріння різних нісенітниць» – 16 осіб (8,2%), «уникання будь-яких дій» – 15 осіб (7,7%), «завмирання» – 14 осіб (7,2%), «заїкання» – 11 осіб (5,6%). Коментуючи свій вибір, саме уникання людей, на думку сором'язливих особистостей, є тим захисним механізмом, який дозволяє їм зайвий раз не відчувати прояв сором'язливості в присутності інших людей. Такий вибір є для них важким, адже вони втрачають нагоду нової зустрічі, розширення кола спілкування, що зі свого боку призводить до відчуття самотності та непотрібності. Меншість, яка обрала категорію «заїкання», зауважила наявність дискомфорту в спілкуванні з іншими людьми, адже неспроможність чітко та конструктивно висловити свою точку зору негативно впливає на їхнє самоствалення. Так, за висловлюванням студентки 3 курсу Надії Ш., заїкання, яке виникає лише під час спілкування з незнайомими людьми, змушує її соромитись та почувати себе нікчемною, водночас у спілкуванні з друзями ця психологічна особливість їй зовсім не властива. На нашу думку, одержані результати відповідей визначають необхідність вчасного виявлення на корекції психологічних особливостей сором'язливої людини.

Студенти зауважують і позитивні наслідки сором'язливості, а саме: «вдається усамітнитися і насолодитися самотністю» – 41 особа (21,5%), «вести себе зважено і розумно» – 27 осіб (13,9%), «мінімізуються негативні оцінки з боку оточуючих» – 25 осіб (12,8%), «сором'язливість утримує від того, щоб принизити чи образити людину» – 22 особи (11,3%), «з'являється можливість скласти враження скромної людини, зануреної в себе» – 17 осіб (8,7%), «ніяких» – 15 осіб (7,7%), «сором'язливість дозволяє вибирати серед вірогідних партнерів зі спілкування тих, хто більш приємний» – 14 осіб (7,2%). Також вважають, що «сором'язливість – зручна форма самозахисту» та «з'являється можливість «дивитись на інших з боку» 10 осіб (5,1%). За визначенням студентів, недостатня обізнаність у сфері розуміння причини виникнення та становлення їхньої сором'язливості, невдалі спроби її подолання, призвела до того, що вони почали сприймати її як самозахист від соціальних контактів, переконуючи себе у перевазі самотності над комунікацією. Згідно з висловлюванням студента 4 курсу Руслана К., сором'язливість завжди була вагомим фактором обмеження комунікативної сфери та слугувала причиною його самотності. Тож, уникаючи спілкування з іншими людьми та

надаючи перевагу самотності, він захищав себе від зайвих переживань тривожності, невпевненості, страху.

На нашу думку, досліджувані, знаходячи позитивні наслідки сором'язливості, намагалися ніби переконати самих себе в правильності свого вибору, штучно вигадуючи переваги. Така позиція є хибною і потребує більш кропіткої роботи в контексті психологічної корекції сором'язливості.

Студенти усвідомлюють і *негативні наслідки* сором'язливості, де *високих показників* набувають категорії: «виникають негативні емоції (відчуття ізоляції, самотності)» – 57 осіб (29,3%), «виникають соціальні проблеми (важко знайомитись з людьми)» – 51 особа (26,2%), «тяжко досягти свого, висловлювати свою думку» – 30 осіб (15,8%), «моя сором'язливість спонукає інших негативно мене оцінювати» – 20 осіб (10,3%). *Середніх показників* набуває категорія «сором'язливість перешкоджає позитивному оціненню мене іншими» в 19 осіб (9,7%), та *низьких* «сором'язливість провокує надмірне занурення в себе» в 9 осіб (4,6%), «ніяких» у 8 осіб (4,1%). Отже, за результатами відповідей сором'язливих студентів-психологів, підкреслюється досить потужний негативний вплив сором'язливості на емоційну і комунікативну сфери особистості. Усвідомлення студентами негативних наслідків сором'язливості зумовлює необхідність створення певних психокорекційних програм з її подолання. Висловлювання досліджуваних зводилися до того, що їм набридло бути «заручниками» своєї сором'язливості, вони прагнуть позбутися тих негативних емоцій, які переживають під її впливом.

Причини виникнення сором'язливості студенти-психологи вбачають у «недостатній впевненості у собі» – 63 особи (32,4%), «страху бути знехтуваним» – 37 осіб (19,4%), «нестачі соціальних навичок» – 29 осіб (14,9%), «побоюваннях негативно бути оціненим іншими» – 25 осіб (12,8%), «схильністю до усамітнення» – 21 особа (10,8%). До *низьких показників* віднесено категорії: «власна недосконалість, недоліки» – 10 осіб (5,1%), «асоціальні інтереси, захоплення» – 9 осіб (4,6%). Цей показник психологічних особливостей сором'язливості дає нам підстави говорити про усвідомлення студентами-психологами власної невпевненості, та, як наслідок, заниженої самооцінки. Як зазначила студентка 1 курсу Олеся Д., позбувшись почуття невпевненості у собі, вона б досягла більших результатів у сфері навчання та саморозвитку, адже не соромилася б висловлювати свою точку зору, брала б активну участь у колективних проєктах, впевнено йшла б до своєї мети.

Висновки

За результатами проведеного дослідження можемо зазначити, що сором'язливість є досить розповсюдженим явищем серед студентів-психологів. Було виявлено, що сором'язливі особистості вирізняються наявністю таких психологічних особливостей як: сила сором'язливості і частота її прояву; ситуації та види діяльності; типи людей; суб'єктивне обґрунтування; фізичні реакції; думки та відчуття; дії; позитивні та негативні наслідки сором'язливості; причини виникнення. За результатами висловлювань респондентів нами було констатовано, що сором'язливість є великою перешкодою на шляху до саморозвитку, впевненості у собі та комунікативного розвитку сором'язливої особистості.

Перспективами подальших досліджень сором'язливості вбачаємо у розробці та впровадженні психокорекційної програми, спрямованої на подолання сором'язливості серед студентської молоді, та розробці рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти із зазначенням особливостей вияву та корекції сором'язливості серед студентів-психологів.

Література

1. Галигузова, Л.Н. (2000). Психологический анализ феномена детской застенчивости. *Вопросы психологии*, 5, 28-38. Режим доступа : <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP052000/GPA-028.HTM#Sp28>
2. Добрович, А.Б. (1978). *Общение: наука и искусство*. Москва : «Знание».
3. Дюга, А. (1899). *Застенчивость и её лечение*. Санкт-Петербург : Издание В.И. Губинского.
4. Зимбардо, Ф. (2013). *Как побороть застенчивость*. Москва : АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР.
5. Изард, К.Э. (2011). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург : Питер.
6. Куница, В.Н., Казаринова, Н.В., & Погорьша, В.М. (2001). *Межличностное общение*. Санкт-Петербург : Питер.
7. Леви, В.Л., & Волков, Л.З. (1970). Застенчивость как межгрупповой феномен. *Проблемы взаимодействия в группах учащихся* (с. 23-46). Минск.
8. Славина, Л.С. (1966). *Дети с аффективным поведением*. Москва : Просвещение.
9. Степаненко, І. (2017). Психологічні особливості сором'язливості студентів-психологів. *Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософської освіти та науки «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (15-19 травня 2017 року)*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
10. Усова, С., & Молочкова, И. (2009). Детская застенчивость как следствие деструктивного семейного воспитания. *Социальная педагогика*, 3, 101-109.

References

1. Halyhuzova, L.N. (2000). Psikhologicheskiiy analiz fenomena detskoy zastenchivosti [Psychological analysis of the phenomenon of childhood shyness]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 5, 28-38. Retrieved from <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP052000/GPA-028.HTM#Sp28> [in Russian].
2. Dobrovich, A.B. (1978). *Obshcheniye: nauka i iskusstvo* [Communication: science and art]. Moscow : «Znaniye» [in Russian].
3. Diuha, A. (1899). *Zastenchivost i yeye lecheniye* [Shyness and its treatment]. St. Petersburg : Izdanye V.Y. Hubinskoho. [in Russian].
4. Zimbardo, F. (2013). *Kak poborot zastenchivost* [How to overcome shyness]. Moscow : ALPYNA PABLYShER [in Russian].
5. Izard, K.E. (2011). *Psykhologyia emotsiy* [Psychology of emotions]. St. Petersburg : Pyter.
6. Kunitsina, V.N., Kazarinova, N.V., & Pogolsha, V.M. (2001). *Mezhlichnostnoe obshcheniye* [Interpersonal communication]. St. Petersburg : Piter [in Russian].
7. Levy, V.L., & Volkov, L.Z. (1970). Zastenchivost kak mezhhruppovoi fenomen [Shyness as an intergroup phenomenon]. In *Problemy vzaimodeystviya v gruppakh uchashchikhsya – Problems of interaction in groups of students* (pp.23-46). Minsk [in Russian].
8. Slavina, L.S. (1966). *Deti s afektivnym povedeniym* [Children with an affective behavior]. Moscow : Prosveshcheniye [in Russian].
9. Stepanenko, I. (2017). Psykhologichni osoblyvosti soromiazlyvosti studentiv-psykhologiv [Psychological peculiarities of shyness of student psychologist]. Proceedings from YNND – HPU 17': *Materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv, doktorantiv ta*

aspirantiv fakultetu filosofskoi osvity ta nauky «Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyf universytetu» – Materials of the scientific and practical conference and conference, doctoral students and graduate students of the Faculty of Philosophy of Life and Science «Unity of science and science - the main principle of universality» (15-19 may 2017). Kiyv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

10. Usova, S., & Molochkova, Y. (2009). Detskaia zastenчивost kak sledstviye destruktivnoho semeinoho vospitaniya [Children's shyness as a result of destructive family education]. *Sotsial'naya pedagogika – Social pedagogy*, 3, 101-109 [in Russian].

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SHYNESS OF THE STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS

Inna Stepanenko

Lecturer of the Department of Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

[ischenko @ukr.net](mailto:ischenko@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0002-1104-7467>

Abstract

The article is devoted to empirical investigation of psychological peculiarities of shyness among the students – future psychologists with the help of Stanford Shyness Survey by Ph. Zimbardo. Shy students were chosen from the general sample, and based on content-analysis, their psychological peculiarities were determined, namely: intensity and frequency of their shyness reactions, situations and kinds of activities, types of people, subjective justification, physical reactions, thoughts, feelings, actions, positive and negative consequences associated with being shy, and reasons of the origin of shyness. Intensity of shyness was explored by means of establishing its impact in context – extremely intense, very intense, enough intense, mildly intense such as, for instance, embarrassment. Frequency of shyness was explored by means of establishing the frequencies of its occurrence – every day; almost every day; often, almost every other day; once or twice a week; on occasions, but less than once a week; rare, once a month or even less. Quantitative and qualitative data of manifestation of psychological peculiarities of person's shyness were calculated, and expressed as a percentage. Based on the analysis of outcome, we have concluded that there is the prevalence of shy individuals over those who do not shy. Communication with the «shy» – group respondents revealed existence of particular certainty about psychological peculiarities of self-shyness. The students – future psychologists' request related to overcoming their shyness with the help of expert-psychologist was elucidated. The necessity of developing the shyness overcoming psycho- correctional program was pointed out. It was based on the students – future psychologists' assertions regarding negative impact of shyness on their self-development and professional growth.

Keywords: shyness, psychological peculiarities of shyness, intensity of shyness, frequency of shyness, subjective justification, reasons of shyness, consequences of shyness.

Подано 09.12.2019

Рекомендовано до друку 13.12.2019

УДК 159.9.019.4 – 047.37

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).11)

СПІВЗАЛЕЖНА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Діана Сушко

аспірант кафедри теоретичної і консультативної психології
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
sushkodiana@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4033-7818>

Анотація

Статтю присвячено проблемі прояву співзалежної поведінки особистості в умовах сьогодення. На думку фахівців (психіатрів, наркологів, психологів, неврологів), профілактика та подолання співзалежності належить до актуальних медико-соціальних завдань. Ця проблема стає все гострішою у зв'язку із ростом поширеності залежності, зокрема, і хімічної, та інших видів адиктивної поведінки. Феномен співзалежності ще недостатньо вивчений у світі, в тому числі і в нашій країні. Про нього рідко згадується в посібниках з клінічної, вікової, сімейної, педагогічної психології. На сьогодні ні в медичній, ні в соціальній психології немає єдиного визначення поняття співзалежності, його лише описують як складний характерологічний феномен.

У статті обґрунтовано актуальність проблеми «співзалежності» як предмету наукового пошуку: вказано на необхідність визначення «співзалежності» як наукової категорії у соціальному і психологічному вимірах, дослідження «співзалежності особистості» як феномена психології; визначення особливостей прояву, критеріїв співзалежності особистості, умов і механізмів формування співзалежної поведінки; на потребу в розробці діагностичного комплексу, який дав би можливість різносторонньо дослідити вказаний феномен. В публікації розглянуті підходи до визначення поняття співзалежності у вітчизняній та зарубіжній літературі. Проаналізовано характерні особливості цього феномена на основі аналізу його трактування у працях психологів-науковців і практиків.

Автор пропонує розглядати співзалежність як надмірну патологічну емоційну залежність особистості від значущих для неї близьких, зумовлену низкою соціально-психологічних чинників, серед яких чільне місце займають виховання та відносини в батьківській сім'ї.

Ключові слова: співзалежність, особистість, розвиток, залежність, відносини, цінності, потреби.

Вступ

Співзалежність є соціально поширеним явищем і головним фактором ризику формування залежної поведінки в осіб, від яких емоційно залежать співзалежні. Однак проблема співзалежної поведінки на сьогодні досліджена недостатньо. Винятково актуальним є питання розробки та впровадження ефективних методів запобігання і психологічної корекції співзалежності.

Одним з головних показників, які характеризують державу, є здоров'я громадян. У цьому контексті треба підкреслити, що співзалежність негативно впливає як на життя конкретного індивіда, так і на суспільство загалом.

Корекція співзалежної поведінки передбачає тривалий процес у зв'язку з наявністю певних усталених переконань, упереджених поглядів і сформованого стилю життя. До того ж, звільнення від співзалежності зустрічає опір середовища, що зумовлено наявними традиціями, упередженнями та стереотипами, які перешкоджають розвитку окремої особистості і суспільства загалом. Існує також проблема переходу такої «схильності» до співзалежних стосунків з покоління в покоління (Короленко, 2001).

Упродовж ХХ століття поняття «співзалежність» почало активно входити в науковий обіг, у певні напрями медицини і практичної психології, сферу міжособистісного спілкування. Феномен співзалежності як адикції відносин активно розглядався сучасними вітчизняними і зарубіжними авторами (А. Варга, М. Жидко, О. Ємельянова, Ц. Короленко, Г. Коцюба, В. Крамченкова, Н. Манухіна, В. Москоленко, Б. Вайнхолд, Дж. Вайнхолд, Б. Бекнел, Дж. Фішер, М. Бітті та ін.). Вчені дотримуються позиції, що співзалежність є найбільш поширеним розладом, що чинить негативний вплив на фізичне, емоційне здоров'я людини, її духовний стан і соціальний розвиток. Вони вказують, що співзалежність сприяє формуванню всіх залежностей: наркоманії, алкоголізму, трудового, хімічної залежності, залежності від сексу, їжі тощо.

Однак, треба зазначити, що, не зважаючи на широке використання терміну «співзалежність», тривалу історію наукових диспутів щодо даного феномена, на сьогодні він залишається непізнаним у його розумінні багато спірних питань: немає єдиного теоретичного підходу до його трактування; недостатньо обґрунтовано поняття «співзалежності» як наукової категорії загалом, і «співзалежності особистості» зокрема; не визначено особливості прояву, чинники, умови та механізми формування співзалежності особистості; існує потреба у розробці діагностичного комплексу, який дав би можливість різностороннього дослідження цього феномена.

Мета дослідження полягає в окресленні теоретичних засад розуміння феномена співзалежності особистості у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. **Завдання** дослідження: здійснити теоретичний аналіз сутності, чинників та особливостей прояву співзалежної поведінки у дорослому віці.

Методи дослідження

У дослідженні застосовувалися теоретичні методи, як от: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичного та емпіричного матеріалу.

Результати та дискусії

Термін «співзалежність» з'явився у професійному середовищі в кінці 1970-х років. Р. Саббі та Дж. Фріл в книзі «Співзалежність, невідкладна проблема» писали, що спершу це слово використовувалося для опису людини чи людей, чиє життя зазнало негативного впливу в результаті зв'язку з людиною, що має хімічну залежність. Співзалежний чоловік, дитина, коханець чи будь-які інші близькі того, хто має хімічну залежність, розглядалися як такі, що розвинули нездоровий шаблон поведінки, як реакцію на зловживання наркотиками чи алкоголем іншою людиною (як цитується у Битти, 2017).

Згідно з визначенням Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд, співзалежність – це набута дисфункціональна поведінка, що виникає внаслідок незавершеності виконання одного або кількох завдань розвитку особистості в ранньому дитинстві (Уайнхолд & Уайнхолд, 2002).

На думку В. Москаленко, співзалежна людина повністю захоплена тим, щоб управляти поведінкою іншої людини, і зовсім не дбає про задоволення власних важливих життєвих потреб (Москаленко, 2015).

М. Бітті охарактеризувала співзалежного як людину, котра дозволила, щоб поведінка іншої людини впливала на неї, і повністю зайнята тим, аби контролювати дії іншого (інша людина може бути дитиною, дорослим, коханцем, чоловіком, батьком, матір'ю, сестрою, близьким другом, бабусею або дідусем, керівником, клієнтом, він може бути алкоголіком, наркоманом, хворим розумово чи фізично) (Бітті, 2017).

Здебільшого автори сходяться на думці, що корені поведінки співзалежних лежать в дитинстві: сім'я співзалежних завжди дисфункціональна. А. Варга виокремила такі характеристики дисфункціональних сімей:

- негнучкість рольових функцій;
- негуманні правила, їх важко дотримуватися, виховання непослідовне;
- розмиті психологічні кордони членів родини;
- спілкування в сім'ї утруднено наявністю неконгруентних повідомлень, маніпуляцій;
- почуття не цінуються і не виражаються прямо;
- конфліктність у взаєминах; заохочується або бунтарство, або залежність і покірність.

Виховання в таких умовах формує ті психологічні особливості, які складають основу співзалежності, перш за все, це низька самооцінка та тривалі взаємини із залежною людиною (Варга, 2014).

М. Бітті, одна з найвідоміших дослідниць співзалежної поведінки, описала це явище як хворобу з таких причин:

- співзалежні реагують на такі хвороби як алкоголізм;
- співзалежність прогресує;
- співзалежна поведінка, зокрема, більшість саморуйнівних вчинків, стає звичною.

За словами авторки, співзалежні вважають себе відповідальними за весь світ та відмовляються взяти на себе відповідальність за власне життя (Бітті, 2017).

В. Москаленко в своїх роботах вказала на недостатню вивченість згаданої проблеми і підсумувала, що співзалежність лише деякими фахівцями у сфері психічного здоров'я вважається хворобою та більше відповідає класифікації станів, причому без уточнення, яких саме станів. Феноменологічно співзалежність найбільше відповідає критеріям патологічного розвитку особистості; може бути компенсована за певних умов; охоплює всі сфери життя індивіда і прояви її різноманітні. В. Москаленко зазначила: «Рятуючи хворого, співзалежні лише сприяють тому, що він буде продовжувати вживати алкоголь чи наркотики. Тоді співзалежні зляться на хворого. Спроба врятувати майже ніколи не вдається. Це лише деструктивна форма поведінки, деструктивна і для залежного, і для співзалежної людини» (Москаленко, 2017: 151).

У працях О. Ємельянової співзалежність розглядається як емоційна залежність однієї людини від значущої для неї іншої. Так, автор чітко розмежовує розуміння здорових, зрілих стосунків, де, безперечно, є частка емоційної залежності, оскільки всі ми реагуємо на емоційний стан наших близьких, і стосунків співзалежних. В співзалежних стосунках простору для розвитку особистості практично немає. Співзалежний присвячує своє життя значущим близьким. Така людина живе не своїм життям, а життям своїх

рідних. Співзалежні не відрізняють власних потреб від потреб тих, ким опікуються, кого контролюють, їх розвиток обмежується (Емельянова, 2016).

Так, О. Ємельянова вважає, що поняття «володіння втратою», «зламане Я», «фрагментарне Я», «спустошене Я» – саме ті, що характеризують людей, які будують співзалежні відносини. На її думку, такі люди відчували природну для дитини залежність від ставлення до неї батьків або тих, хто їх заміщав. Кожен з них пережив дефіцит любові. Надто холодне і відчужене, надто критичне і зневажливе або занадто непослідовне ставлення батьків надломило крихке «Я», яке почало утворюватися на підставі зворотного зв'язку, який дитина отримувала від батьків. Внаслідок цього система уявлень про себе, самооцінка, була пошкоджена або спустошена у процесі її формування. Науковець стверджує, що кожна людина, що розвивається у такий спосіб, «володіє втратою» і тому вічно шукає любові, яка була необхідна і яку вона так і не змогла отримати, внаслідок чого «Я» як система уявлень про себе, як структура, покликана до побудови реальної картини світу, визначення місця людини в цьому світі і потрібна для врегулювання інстинктів, потреб та бажань з реальними можливостями, виявляється порушеною (Емельянова, 2016).

На основі вказаного О. Ємельянова робить висновки про те, що людина зі спустошеним «Я» прагне його заповнити з допомогою значущих близьких, що дозволяє їй досягти більш-менш комфортного почуття себе в соціумі. Оскільки власне «Я» такої людини було порушено в дитинстві, оскільки вона недоотримала любові, що потребувала, ставши дорослою, вона прагне відновити і заповнити своє «Я» через відносини з близькими. Тривожність, амбівалентність почуттів, які переживає така людина, робить її прагнення до отримання любові значущих близьких і наповнення нею свого «Я» головною і нав'язливою метою її існування. Порожнеча в її «Я», її самоцінці, самоусвідомленні потребує заповнення, інакше її «Я» буде розчавлене зовнішнім або внутрішнім тиском. В екзистенційному сенсі для такої людини це питання виживання (Емельянова, 2016).

Згідно з науковою позицією Н. Бігун, у стосунках, позбавлених співзалежності, у партнерів завжди залишається достатньо місця для особистісного росту, задоволення власних потреб, досягнення особистих цілей. Такі люди більшою мірою самодостатні (Бігун, 2017).

Отже, беручи на себе відповідальність за почуття інших та контроль їхніх думок, співзалежні мають внутрішню впевненість у тому, що все, що відбувається зі значущими близькими, залежить від них. Оскільки відчуття контролю і необхідність бути потрібними закладається в поведінці співзалежних ще у процесі їхніх ранніх контактів з батьками, прищеплюється під впливом виховання. Саме тому в ситуаціях, коли людина не може реалізувати свою співзалежність (наприклад, розрив стосунків, розпад сім'ї, дорослішання дітей, їх сепарація тощо) виникає відчуття порожнечі і втрати сенсу життя. Цим пояснюється негайне прагнення таких людей створити нову сім'ю, еквівалентну колишній, де б можна було проявити себе в аналогічній ролі.

Висновки

Аналіз особливостей трактування феномена співзалежності у працях вищезгаданих науковців дозволяє зробити висновки про те, що співзалежність – це надмірна, патологічна емоційна залежність однієї людини від значущих для неї близьких. Під співзалежністю розуміються особистісні особливості, як-от, занижена самооцінка, нав'язливі думки, схильність до стійких упереджених суджень про себе, зовнішній світ, нераціональні почуття

провини, сорому, страху, заперечення власних потреб, проблем, надмірний контроль поведінки оточуючих, залежність від чужої оцінки, нерозбірливість у зв'язках. Співзалежні більш схильні до залежності від алкоголю, наркотиків, ігроманії, сексуальних девіацій.

Отож, прояви співзалежної поведінки різноманітні. Вони впливають на всі сфери життя людини, її світогляд, систему вірувань і цінностей, стосунки з оточуючими та на стан здоров'я. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в емпіричному вивченні співзалежної поведінки особистості юнацького та дорослого віку.

Література

1. Битти, М. (2017). *Спасать или спасться? Как избавиться от желания постоянно опекает других и начать думать о себе*. Москва : Издательство «Э».
2. Бігун, Н.І. (2017). Феномен самодостатності особистості у класичній психології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 6, 17- 25.
3. Варга, А.Я. (2014). *Введение в системную семейную психотерапию*. Москва : Когито-Центр.
4. Емельянова, Е.В. (2016). *Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования*. Санкт-Петербург : Речь.
5. Короленко, Ц.П. & Дмитриева, Н.В. (2001). *Психосоциальная аддиктология*. Новосибирск : Олсиб.
6. Москаленко, В.Д. (2015). *Зависимость: Семейная болезнь*. Москва : Институт консультирования и системных решений.
7. Москаленко, В.Д. (2017). *Возвращение к жизни. Как спасти семью: конфликты, ссоры, алкоголизм, наркомания*. Москва : Никая.
8. Уайнхолд, Б., & Уайнхолд, Дж. (2002). *Освобождение от созависимости*. Москва : Класс.
9. Vecnel, V.C. (1991). *The co-dependent parent: Free yourself by freeing your child*. San Francisco : HarperCollins.
10. Fischer, J.L., Spann, L., & Crawford, D. (1991). Measuring Codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8, 87-100. <http://dx.doi.org/10.13072/midss.463>

References

1. Bitti, M. (2017). *Spasat' ili spasat'sya? Kak izbavit'sya ot zhelaniya postoyanno opekat' drugikh i nachat' dumat' o sebe [Save or save? How to get rid of the desire to constantly patronize others and start thinking about yourself]*. Moscow : Izdatel'stvo «E» [in Russian].
2. Bigun, N.I. (2017). Fenomen samodostatnosti osobistosti u klasichnii psikhologii [The phenomenon of self-sufficiency of specialty in classic psychology]. *Naukovii chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 12: Psikhologichni nauki – The scientific chronicle of NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 12. Psychological sciences*, 6, 17-25 [in Ukrainian].
3. Varga, A.Ya. (2014). *Vvedenie v sistemnyuyu semeinuyu psikhoterapiyu [Introduction to systemic family psychotherapy]*. Moscow : Kogito-Tsentr [in Russian].
4. Emel'yanova, E.V. (2016). *Krizis v sozavisimykh otnosheniyakh. Printsipy i algoritmy konsul'tirovaniya [The crisis is in a dependent relationship. Principles and algorithms of counseling]*. Sankt-Peterburg : Rech' [in Russian].
5. Korolenko, Ts.P. & Dmitrieva, N.V. (2001). *Psikhosotsial'naya addiktologiya [Psychosocial Addictology]*. Novosibirsk : Olsib [in Russian].
6. Moskalenko, V.D. (2015). *Zavisimost': Semeinaya bolezni' [Dependence: Family illness]*. Moscow : Institut konsul'tirovaniya i sistemnykh reshenii [in Russian].
7. Moskalenko, V.D. (2017). *Vozvrashchenie k zhizni. Kak spasti sem'yu: konflikty, ssory, alkogolizm, narkomaniya [Back to life. How to save a family: conflicts, quarrels, alcoholism, drug addiction]*. Moscow : Nikeya [in Russian].

8. Uainkhold, B., & Uainkhold, Dzh. (2002). *Osvobozhdenie ot sozavisimosti [Exemption from co-dependence]*. Moscow : Klass [in Russian].
9. Becnel, B.C. (1991). *The co-dependent parent: Free yourself by freeing your child*. San Francisco : HarperCollins.
10. Fischer, J.L., Spann, L., & Crawford, D. (1991). Measuring Codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8, 87-100. <http://dx.doi.org/10.13072/midss.463>

CO-DEPENDENCY IN THE CONTEXT OF THE SCIENTIFIC RESEARCH

Diana Sushko

Postgraduate of the Department of Theoretical and Counselling Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

sushkodiana@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4033-7818>

Absract

The article is devoted to the actual problem of manifestation of co-dependent personality behavior in the present conditions. The problem of co-dependency analyzed by various specialists (psychiatrists, narcologists, psychologists, neurologists) is included in the list of serious medical and social aspects. This problem is becoming more and more urgent due to the increasing scale of dependence, including chemical, and other addictive behavior. The phenomenon of co-dependency has not been sufficiently studied in the world, including our country. It is rarely mentioned in manuals of clinical, age, family, pedagogical psychology.

The article substantiates the relevance of the problem «co-dependency» as a subject of scientific research: the need to define «co-dependency» as a scientific category in social and psychological dimensions, the study of «co-dependency of personality» as a phenomenon of psychology; determination of characteristics of manifestation, criteria of co-dependency of personality, conditions and mechanisms of formation of co-dependent behavior; the need to develop a diagnostic complex that would allow us to investigate this phenomenon in various ways. The approaches to defining the concept of co-dependency in domestic and foreign literature are considered in the publication. The characteristic features of this phenomenon from the point of view of psychology and sociology are analyzed on the basis of the review of features of its interpretation in the works of scientists and practitioners. Today, neither medical nor social psychologists give a single definition of the concept of co-dependency, it is only described as a complex characterological phenomenon.

The author proposes to consider co-dependency as an excessively pathological emotional dependence of the individual on significant relatives, due to a number of psycho-social factors, among which the most important are upbringing and relationships in the parent family.

Keywords: co-dependency, personality, development, dependence, relationships, values, needs.

Подано 10.12.2019

Рекомендовано до друку 20.12.2019

УДК 159.953.34:159.954.4-027.21 [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).12)

**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ
УСКЛАДНЕНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

Людмила Ширяєва

**кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри психології**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
shln_2010@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-4797-7340>

Юлія Капустіна

аспірантка кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
kpstnyu2019@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-9683-5488>

Анотація

Статтю присвячено аналізу теоретичних підходів до проблеми реалізації репродуктивного потенціалу жінок дітородного віку. Акцентується увага на соціальних проблемах, соціально-психологічних особливостях репродуктивної установки безплідних чоловіків і жінок, особливостях самосприйняття і самооцінки жінок у безплідному шлюбі, гендерній ідентичності жінок, які страждають на безпліддя, причинах психологічної неготовності до материнства та ін. Розглядається модель репродуктивного здоров'я жінки, яка охоплює медико-біологічні (генотип, особливості фізичного розвитку та стан соматичного здоров'я, особливості розвитку репродуктивної сфери та захворювання репродуктивної системи, сексуальний дебют, перебіг вагітності, пологів, післяпологового періоду), психосоціальні (умови існування та особливості взаємодії з близьким та далеким оточенням, економічні можливості та професійна приналежність, соціально-побутові умови, психотравмуючі події та фактори, доступність медичної допомоги, екологічний та кліматичний стан середовища життєзабезпечення, вимоги та традиції) та індивідуально-психологічні складові (когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти). Звертається увага на те, що безпліддя можна розглядати в трьох аспектах: як наслідок порушення репродуктивної функції, як клінічний діагноз та як психосоціальне явище. Процес адаптації до безпліддя складний та охоплює такі етапи: латентний (психологічна адаптація до діагнозу), терапевтичний (проходження діагностичних та лікувальних процедур), етап відносної стабільності (зниження мотивації до лікування, зневіра в успішний результат) та кризовий етап (посилення психологічної дезадаптації).

Безпліддя призводить до негативних змін у структурі психоемоційного стану, самооцінки жінки і соціального самопочуття подружжя та може викликати порушення у сімейних відносинах. Саме тому наголошується на необхідності комплексного обстеження жінки, що, насамперед, охоплює психодіагностику психоемоційної сфери особистості.

Ключові слова: безпліддя, психодіагностика, психоемоційна сфера, репродуктивний потенціал, репродуктивна установка, допоміжні репродуктивні технології.

Вступ

Потреба вивчення психологічних особливостей жінок з проблемами реалізації репродуктивного потенціалу є необхідною та своєчасною. Ця проблема є однією з найбільш актуальних медичних, соціально-демографічних, психологічних проблем, яка зумовлена поєднанням соціального-психологічного неблагополуччя, та майже завжди фізичного нездоров'я і психологічної напруги в сім'ї. Згідно з даними Міністерства охорони здоров'я України, у 2016 році було зареєстровано 38 998 випадків жіночого безпліддя (77,67% серед усіх випадків жіночого і чоловічого безпліддя) та 11 210 випадків чоловічого безпліддя (22,32% відповідно). Отже, майже 20% населення країни мають та визнають наявність проблеми з реалізації батьківства (Лесовська, 2017).

Жінки з проблемами реалізації репродуктивного потенціалу, які наважуються на проходження програм ДРТ (допоміжних репродуктивних технологій), страждають не тільки фізично, але й психологічно. Усвідомлення змісту інтимних переживань, що із самого початку визначаються неусвідомлюваними механізмами, вимагає серйозних наукових роздумів щодо самих переживань, так і глибинних проблем, їх діагностування, корекції та профілактики. Особливо це актуально для нашої країни, де соціальний запит на такі психологічні послуги стикається з майже цілковитою відсутністю теоретичного, методичного та організаційного забезпечення, на відмінну від зарубіжної психологічної науки.

Практично всі дослідники визнають, що безпліддя є серйозним стресором. Стан хронічної фрустрації і, як наслідок цього, дистрес, призводять до розвитку у безплідних жінок психологічних розладів неспсихотичного рівня, передусім тривожно-депресивного кола. Наслідком цього стресу є депресивні реакції, ізоляція, невпевненість у собі, дратівливість та сором. На жаль, на сьогодні немає достатніх даних про психологічний стан жінок з проблемами реалізації репродуктивного потенціалу, що проходять лікування методом ЕКЗ (екстракорпорального запліднення).

Мета дослідження полягає в аналізі теоретичних підходів до проблем жінок з порушеннями репродуктивного здоров'я у науковій психолого-педагогічній та медичній літературі. **Завдання** дослідження: визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми ускладненої реалізації репродуктивного потенціалу в сучасній науці.

Методи дослідження

В статті використано теоретичні методи дослідження: аналіз наукової психолого-педагогічної та медичної літератури, систематизація та узагальнення теоретичних даних.

Результати та дискусії

Сучасні зарубіжні та вітчизняні психологи, досліджуючи психологічні проблеми безплідності у разі запліднення *in vitro*, розглядали порушену проблему в різних контекстах: як соціальну проблему (Карымова, 2010); соціально-психологічні особливості репродуктивної установки безплідних чоловіків і жінок (Крутова, 2006); особливості самосприйняття і самооцінки жінок у безплідному шлюбі (Свяцкевич, 2002); гендерну ідентичність жінок, які страждають на безпліддя (Себелева, 2014); причини психологічної неготовності до материнства (Филиппова, 2002).

З позиції сімейної психології О. Дьячкова (Дьячкова, 2013) стверджує, що дистрес, який викликаний порушенням репродуктивної функції та лікуванням, впливає на різні

сторони життя подружньої пари та веде до обмежень у подружніх стосунках, підвищує почуття провини, тривожності та депресії, а діагностичні процедури й лікувальні заходи призводять до посилення психоемоційного напруження. Е. Ейдемиллер, І. Добряков, І. Нікольська говорять про безпліддя в шлюбі як про хронічні труднощі, які виникають у сім'ї, загрожуючи її життєдіяльності (Эйдемиллер & Добряков & Никольская, 2006).

Е. Айзятупова (Айзятупова, 2013), Н. Дементьева (Дементьева, 2011), А. Іванова (Іванова, 2010), Є. Кришталь та М. Маркова (Кришталь & Маркова, 2008), В. Менделевич (Менделевич, 1996) розглядають дану проблему з позиції медичної психології. Вони вказують, що психоемоційні порушення пацієнток, що проходять лікування методом ЕКЗ, є наслідком ускладнення даної процедури.

Більшість досліджень психологічних проблем безплідності у разі запліднення *in vitro* стосуються лише окремих аспектів проблеми: тривожності (Петрова, 2006); динаміки та механізмів трансформації ціннісно-сислової сфери (ЦСС) жінок (Мурашко, 2007). Не враховуються особливості психологічного статусу жінки, мотиваційна складова материнства.

Умови сьогодення диктують жінці намагання поєднати професійну діяльність та сімейні обов'язки, що зі свого боку призвело до ускладнення реалізації її репродуктивних орієнтацій. Тому часто буває, що жінка в гонитві за кар'єрою та матеріальними благами, відкладає плани на вагітність до «кращих часів». Так, Я. Скрябіна вказує, що «активна участь жінок у політиці, економіці та житті суспільства відволікає їх від сімейних обов'язків, не дозволяє їм повноцінно присвятити себе домашньому затишку, народженню і вихованню дітей» (Скрябіна, 2011: 15).

У репродукції біологічного виду існує поняття «генетичної рулетки» – це, так званий, природній відбір, який піклується про збереження виду та продовження роду. Репродуктивна функція не може бути реалізована без чоловічої або жіночої особини. На основі цього можна сказати, що реалізація репродуктивної функції залежить від стану репродуктивного здоров'я як жінки, так і чоловіка.

О. Бацилева зі співавторами розробили модель репродуктивного здоров'я жінки, яка охоплює *медико-біологічні, психосоціальні та індивідуально-психологічні складові* (Бацилева, 2014).

До *медико-біологічних* належить: генотип, особливості фізичного розвитку та стан соматичного здоров'я, особливості розвитку репродуктивної сфери та перебіг пубертатного періоду, адаптаційні можливості організму та рівень стресостійкості, захворювання репродуктивної системи, у тому числі і ЗПСШ, сексуальний дебют, перебіг вагітності, пологів, післяпологового періоду.

До *психосоціальних* складових входять: умови існування та особливості взаємодії (у пренатальному періоді, з близьким та далеким оточенням, економічні можливості та професійна приналежність, соціально-побутові умови, психотравмуючі події та фактори, доступність медичної допомоги, екологічний та кліматичний стан середовища життєзабезпечення), вимоги та традиції (історичні, культурні, релігійні, етичні, соціальні).

Індивідуально-психологічна складова зі свого боку містить: когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти (Бацилева, 2014).

Когнітивний компонент охоплює знання про: здоровий спосіб життя, морфофункціональні особливості та розвиток репродуктивної сфери на різних етапах онтогенезу, статеворольове функціонування, ефективну репродуктивну поведінку.

Емоційно-мотиваційний компонент відповідає за: формування мотивації на здоровий спосіб життя, цінність репродуктивного здоров'я та ефективну репродуктивну поведінку; адекватне реагування на зміни, що відбуваються у репродуктивній сфері; психологічну готовність до материнства; формування ефективних взаємовідносин та внутрішньо-особистісної гармонії на різних етапах функціонування репродуктивної сфери.

Поведінковий компонент відповідає за: виконання ролей, пов'язаних з репродуктивною функцією; формування та реалізацію репродуктивних установок на – здоровий спосіб життя, підтримку психосексуального здоров'я, планування вагітності, народження та виховання здорової дитини, адекватні взаємовідносини у сім'ї; формування ефективних паттернів репродуктивної поведінки. Така модель пропонує комплексний підхід до вивчення стану репродуктивного здоров'я жінок, а також зосереджує увагу на сукупності чинників, які детермінують стан репродуктивної функції жінки: медико-біологічні, фізіологічні, психологічні, соціально-економічні та соціокультурні (Бацилева, 2014)

Л. Гудзевич та Л. Дубовик вказують, що стан репродуктивного здоров'я людини тісно пов'язаний із різнобічними аспектами планування сім'ї. Адже основи здоров'я людини, зокрема, репродуктивного, закладаються під час запліднення (Гудзевич & Дубовик, 2014). Зі свого боку Л. Волинець зазначає, що низький рівень репродуктивного здоров'я жінок ще до настання вагітності проявляється і під час вагітності та пологів (Волинець & Січкара, 2005).

Безпліддя призводить до негативних наслідків для самооцінки і соціального самопочуття подружжя, викликає серйозні порушення сімейних відносин, є причиною розлучення, а в тому випадку, коли безплідний шлюб зберігається – причиною соціальної ізоляції безплідної сім'ї. Наявні в суспільстві стійкі соціальні установки і цінності звеличують роль материнства і дитинства, затверджують як норму загальне обов'язкове батьківство. В зарубіжній літературі це явище отримало назву «пронаталізм». Рольові очікування стосовно жінок міцно пов'язані з необхідністю успішної реалізації репродуктивної функції, а уявлення про жіночність інтуїтивно пов'язується з наявністю нормативних материнських якостей, таких, як ніжність, м'якість, доброта, турбота про близьких, любов до дітей. Засвоєні у процесі соціалізації пренатальні цінності, специфічні рольові приписи спричиняють те, що у безплідному шлюбі жінка буде гостро відчувати свою обділеність, ущербність, соціальну неповноцінність, навіть в тому випадку, коли причина сімейного безпліддя – стан здоров'я чоловіка.

Для всіх жінок особливості соціального контексту ситуації безплідного шлюбу є подібними. Одна зі складових – це ставлення найближчого оточення. Розглядаючи соціально-психологічні аспекти безплідного шлюбу І. Свяцкевич показала, що абсолютно всі вимушено бездітні жінки, які мають батьків, повідомляють про те, що батьки тією чи іншою мірою чекають онуків. І, з одного боку, очікування батьків може оцінюватися жінками як підтримка їхнього прагнення стати матір'ю, а, з іншого, відігравати негативну роль, створюючи відчуття «тиску», «пресингу» (Свяцкевич, 2002).

Важливо зазначити, що очікування з боку власних батьків і батьків чоловіка посилюються зі збільшенням стажу офіційного шлюбу і зі збільшенням тривалості періоду медичного обстеження та лікування щодо безпліддя. Чим більший стаж офіційного шлюбу і чим довший період обстеження та лікування, тим сильнішими, з точки зору досліджуваних, стають очікування батьків. Крім того, значно більшу силу батьківських очікувань зауважують жінки, що перебувають в офіційному шлюбі, у порівнянні з тими, хто у цивільному шлюбі (Свяцкевич, 2002).

Жінки, які проживають у сільській місцевості, також підкреслюють велику силу батьківських очікувань, на відміну від міських. На меншу силу очікувань з боку батьків чоловіка звертають увагу ті жінки, у кого чоловіки у другому шлюбі, а також ті, у кого чоловіки мають дітей поза цим шлюбом (Свяцкевич, 2002).

О. Бацилева вказує, що до вагомих факторів, які впливають на стан репродуктивного здоров'я молоді, потрібно віднести й такі психосоціальні чинники, як: вільне ставлення до шлюбу; недостатній рівень загальної та репродуктивної культури населення; високий рівень штучного переривання вагітності, що (особливо, в ранньому репродуктивному віці) ставить під загрозу репродуктивні можливості жінки у майбутньому; трансформацію репродуктивної поведінки (що призводить до збільшення частоти захворювань, які передаються статевим шляхом, та непланованої вагітності, яка супроводжується великою кількістю ускладнень і недостатньою психологічною й соціально-економічною підготовленістю молодих жінок до материнства й створення сім'ї) (Бацилева, 2014).

Депресивний чинник може призводити до серйозних медико-соціальних наслідків: порушення психосоціального функціонування; зниження продуктивності праці; підвищення ризику захворюваності; інвалідизації та смертності; погіршення клінічного перебігу соматичних захворювань; зниження якості життя хворих; зниження прихильності пацієнтів лікуванню (Benyamini, Gozlan & Kokia, 2005; Cox, 1975; Frederiksen, Farver-Vestergaard & Skovgård, 2015).

О. Кутявіна, О. Курамшев, А. Міфтахова наголошують, що на реалізацію сформованих репродуктивних установок впливає низка соціально-гігієнічних, медичних, соціально-психологічних та інших факторів, серед яких можна назвати рівень освіти та соціальне становище членів сім'ї, і, перш за все, жінки, рівень матеріального благополуччя, національний склад населення, урбанізацію, професійну діяльність членів сім'ї, задоволення шлюбом (Кутявіна, Курамшев & Мифтахова, 2014).

На реалізацію репродуктивної функції значно впливає місце проживання подружжя (село, місто). Жінки, які проживають у сільській місцевості, мали більшу кількість вагітностей, ніж міські, у них великі показники народжуваності. У містах, різних за своєю величиною, народжуваність також неоднакова. Результати епідеміологічних досліджень, як вказує Н. Онул, свідчать про більш високі показники жіночого безпліддя у промислових містах, що підтверджує позицію екологічної репродуктології щодо негативного впливу техногенної контамінації довкілля на генеративну систему людини, зокрема, на показники фертильності (Онул, 2014). Частота та поширеність жіночого безпліддя у промислових містах в 3-6 разів переважає ті самі показники у непромислових містах.

У медичній галузі на сьогоднішній день є невідповідність пріоритетів щодо проблеми реалізації репродуктивного потенціалу. Науковці наголошують, що

психологічний клімат для жінки відіграє не останню роль в реалізації репродуктивної функції, проте з практичної точки зору психоемоційний стан не враховується та відходить на другий план.

А. Каграманян говорить про те, що порушення репродуктивної функції супроводжуються змінами у структурі психоемоційного стану, які проявляються високим рівнем стресу та дезадаптацією. Вона зазначає, що жінки з порушенням репродуктивного здоров'я, мають комплексно обстежуватися, окрім того, крім медичних засобів діагностики, потрібно застосовувати і психодіагностику, а саме визначення рівня психоемоційного стресу, наприклад, за шкалою Л. Рідера та рівнів психологічної адаптації за тестом Люшера (Каграманян, 2015).

Дослідники і практики медицини (Бацилева, 2014; Дейнека, 2001; Иванова, 2010; Крутова, 2006; Менделевич, 1996; Петрова, 2006; Фоменко, 2008) визначають психогенне безпліддя та говорять про те, що жінкам з таким діагнозом, притаманний опір до зачаття, який ними не усвідомлюється, а порушення репродуктивної функції може бути пов'язаним із особливостями сімейних і статевих відносин. Так, Н. Демент'єва визначає, що психогенне безпліддя для жінок – це хронічна ситуація невизначеності репродуктивного статусу, тому вони потребують спеціалізованої психопрофілактичної та психокорекційної роботи, спрямованої, перш за все, на зниження нервово-психологічної напруги, розвиток толерантності до впливу стигматизації, розширення кола інтересів, скорочення дефіциту здатності до відкритих контактів у подружніх відносинах, корекцію відповідальності за сімейну ситуацію, підвищення комунікативної подружньої компетентності тощо (Демент'єва, 2011).

Л. Кокс пов'язує безпліддя нез'ясованого генезу з конфліктним дитинством, різними соціальними факторами, невдалими взаємовідносинами у сім'ї, страхами вагітності, материнства, пологами і післяпологовими психозами, протиріччям між прагненням до професійної діяльності і материнством (Сох, 1975).

Н. Дейнека (Дейнека, 2001) розглядає безпліддя в трьох аспектах, а саме: як наслідок соматичного неблагополуччя (порушення репродуктивної функції), як клінічний діагноз (підтвердження захворювання) та як психосоціальне явище (зміна соціальної активності та поведінки). Нею було констатовано, що процес адаптації до безпліддя має декілька етапів:

- латентний (від 1,5 до 3-х років, від моменту усвідомлення безпліддя до першого звернення за медичною допомогою). Його суть полягає у психологічній адаптації жінки до свого діагнозу. Формується внутрішній конфлікт щодо хвороби: з одного боку, підтвердження найгірших побоювань, з іншого – надія на допомогу лікаря та одужання. Розв'язання даного протиріччя визначає подальшу мотивацію до лікування та поведінку в хворобі;

- терапевтичний (від 6 місяців до 3-х років). Для цього етапу характерне проходження достатньо інтимних й болючих діагностичних та лікувальних процедур, а також стан постійної напруги в очікуванні вагітності й розчарування у разі початку менструації;

- етап відносної стабільності (тривалість безпліддя 4-6 років). Характерним для цього етапу є: тимчасове зниження мотивації до лікування, зневіра в успішний результат

лікування. З'являється компенсаторний компонент, який проявляється у переорієнтації на професійну та інші форми соціальної активності;

- кризовий етап (тривалість безпліддя 7-9 років). На цьому етапі спостерігається посилення психологічної дезадаптації, що виражається неадекватною оцінкою безплідності (Дейнека, 2001).

На підставі описаних дослідницею динамічних особливостей психологічного реагування на хворобу розкриваються закономірності формування внутрішньої картини хвороби та ставлення до безпліддя, а також показується значення психологічної допомоги на кожному визначеному етапі, що дозволяє реалізувати диференційований підхід залежно від тривалості, клінічного перебігу захворювання та індивідуально-психологічних реакцій пацієнток (Дейнека, 2001).

Негативний вплив психоемоційних порушень на лікування жінок з проблемами реалізації репродуктивного потенціалу зауважує також А. Іванова (Іванова, 2010). На підставі проведеного дослідження, яке охопило оцінку психоемоційного стану та актуальної соціальної ситуації, вона виокремлює чинники, від яких залежить ступінь вираженості та частота психоемоційних порушень: соціальний статус, тривалість лікування, особистісні особливості (Іванова, 2010).

Вченою було розроблено та успішно впроваджено корекційну програму подолання безпліддя різного генезу з урахуванням його етіології, глибини психоемоційних порушень, особливостей етапів і видів лікування. Ця програма в комплексному лікуванні безпліддя різного генезу дозволила знизити частоту та вираженість психоемоційних порушень і досягти істотного підвищення ефективності лікування безпліддя. Спираючись на результати дослідження, дослідниця говорить про доцільність обстеження інфертильних жінок за допомогою проведення психологічного тестування, а також виявлення психогенних факторів немедичного та медичного характеру, що чинять негативний вплив на психологічний стан пацієнтки і, як наслідок, на результат лікування; необхідність включення психокорекції у комплексну терапію безпліддя різного генезу (Іванова, 2010).

Сьогодні одним із ефективних методів лікування непліддя є застосування програм допоміжних репродуктивних технологій. Із впровадженням новітніх технологій щодо лікування безпліддя виникають питання психологічного стану жінок, які користуються цим методом лікування. Так, Ж. Гарданова, В. Зибайло, А. Копитов, О. Кулакова, В. Філімоненкова говорять про стресогенність ситуації проходження програми допоміжних репродуктивних технологій та підвищення рівня тривожності в цей період. Ці стани розглядаються як фактор, який впливає на ефективність протоколу екстракорпорального запліднення (Гарданова, 2008; Зибайло, Філімоненкова & Копитов, 2015; Кулакова, 2008).

Е. Айзятюлова говорить, що «розвинені методи лікування, як-от запліднення *in vitro* (запліднення в пробірці) може привести до депресії і симптомів тривоги у 5–10 % жінок» (Айзятюлова, 2013: 59). Отримані автором дані говорять про більш високий рівень психоемоційного напруження, підвищення рівня тривожності і депресії в основній групі респондентів у порівнянні з контрольною групою. Також прослідковується зв'язок із попередніми вагітностями пацієнток (якщо вони мали місце в анамнезі) та рівнем тривоги і депресії (Айзятюлова, 2013).

Д. Ниаури, Н. Петрова, Є. Подольхов говорять, що наявність вагітностей у минулому, які закінчилися самовільним або штучним перериванням, зменшує негативні психоемоційні стани, а позаматкова вагітність, яка закінчилася тубектомією, навпаки, підвищує їхній рівень. Це пояснюється тим, що для жінки єдиним шансом стати матір'ю є тільки процедура екстракорпорального запліднення. Тобто дослідники припускають, що психоемоційні розлади є наслідком тривалого безпліддя, діагностичних процедур та лікування (Подольхов, Ниаури & Петрова, 2009). Вони наголошують на тому, що вивчення психоемоційного стану жінок з діагнозом безпліддя повинно бути комплексним та охоплювати: клініко-анамнестичні, лабораторні методи дослідження; інструментальні методи діагностики; експериментально-психологічне обстеження та психологічне консультування (Подольхов, Ниаури & Петрова, 2009).

Отже, науковці надають чималого значення психологічній стороні під час розв'язання проблеми реалізації репродуктивного потенціалу жінок. Проте емпіричні дослідження зводяться лише до вивчення стресу, тривожно-депресивних станів та психоемоційної напруги – це говорить про однобічний підхід до вивчення психологічних особливостей жінок з проблемами реалізації репродуктивного потенціалу. Позитивним зрушенням є те, що всі автори вказують на позитивну динаміку в лікуванні саме за допомогою введення в комплексне лікування інфертильних жінок психодіагностики та психокорекції. І, відтак, наголошують на необхідності впровадження у комплексну терапію програм психологічної допомоги.

Висновки

Жінка, яка має проблему реалізації репродуктивного потенціалу, переживає спектр негативних станів, які нашаровуються у процесі лікування безпліддя, та зі свого боку породжують внутрішню нерівновагу. Глибина переживань є динамічною і може змінюватися протягом різних етапів безплідності (знайомство з хворобою, адаптація до «нового» стану, лікування консервативне/оперативне, лікування за допомогою ДРТ та отримання результату).

Аналіз проблемних питань щодо реалізації репродуктивного потенціалу у жінок з неплідністю широко освітлено в сучасній науковій літературі лише в контексті відповіді на питання «чому немає дітей». Коли є необхідність звернення за допомогою до фахівців-репродуктологів і, до того ж, потреба використання програми екстракорпорального запліднення, у жінки формується додаткове психоемоційне навантаження. У цьому стані проявляється дуалізм у вигляді визнання проблеми непліддя та невизнання потреби у лікуванні.

Використання ЕКЗ поглиблює психоемоційний розлад, бо звернення по допомогу – це визнання власної неспроможності та слабкості у розв'язанні питання, що супроводжується руйнацією деяких власних поглядів та самоставлення. Соціально-психологічна дезадаптація поглиблюється, подекуди відбувається руйнація образу Я, зростає нервово-психічна напруга, формується внутрішньо-особистісний конфлікт, а діагностичні та лікувальні маніпуляції ведуть до підсилення психоемоційної напруги.

Порушення репродуктивного здоров'я, визнання неспроможності стати мамою є потужним стресором для жінки, який на додачу ще й формує безліч проблем та впливає на всі сфери життя, починаючи від власних стосунків у сім'ї до суспільної поведінки.

Перспективи подальших наукових досліджень будуть полягати в емпіричному дослідженні психологічних особливостей жінок раннього дорослого віку з проблемами реалізації репродуктивного потенціалу.

Література

1. Айзятуллова, Э.М. (2013). Личностные особенности, отношение к болезни, уровень тревожности у женщин в бесплодном браке. *Медицина психология*, 3, 29-33.
2. Бацилева, О.В. (2014). Індивідуально-психологічні особливості жінок із порушенням репродуктивного здоров'я. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2 (2), 90-94. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2\(2\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2(2)_19).
3. Волинець, Л.С., & Січкарь, О.О. (2005). *Реабілітаційна робота з «дітьми вулиць» у притулках для неповнолітніх*. Київ : Калита.
4. Гарданова, Ж.Р. (2008). *Пограничные психические расстройства у женщин с бесплодием в программе экстракорпорального оплодотворения и их психотерапевтическая коррекция*. (Автореф. дис. д-ра мед. наук). Москва.
5. Гончаров, Г.В. (2011). *Психофизиологическая коррекция стресса бесплодия у женщин в программе экстракорпорального оплодотворения*. (Автореф. дис. канд. мед. наук). Волгоград.
6. Гудзевич, Л.С., & Дубовик, Л.О. (2014). Вплив психосоціальних чинників на стан репродуктивного здоров'я студентської молоді. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 42, 125-128. Режим доступу : http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/102/ilovepdf_com-127-130.pdf?sequence=1&isAllowed=y
7. Дейнека, Н.В. (2001). *Психологические проблемы женского бесплодия: диагностика и пути коррекции*. (Автореф. дис. канд. мед. наук). Самара.
8. Дементьева, Н. О. (2011). *Психологическое значение фактора неопределенности репродуктивного статуса для психосоциального функционирования женщин с бесплодием*. (Дис. канд. психол. наук). Санкт-Петербург.
9. Дьячкова, Е.С. (2013). Психологические особенности семей с нарушением репродуктивного здоровья. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 9 (125), 199-207. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-semey-s-narusheniyami-reproduktivnogo-zdorovya-1-elena-stanislavovna-dyachkova>
10. Зыбайло, В.С., Филимонова, В.Ю., & Копытов, А.В. (2015). Исследование индивидуально-психологических особенностей женщин, страдающих бесплодием. *Медицинский журнал*, 1, 82-87. Режим доступа : <http://rep.bsmu.by/handle/BSMU/3781>
11. Иванов, В.П., & Чурносков, М.И. (1996). Урбанизация и репродуктивное здоровье населения. *Бюллетень НИИ СГЭ и УЗ им. Н.А. Семашко*, 4, 31-33.
12. Иванова, А.Р. (2010). Медико-психологические особенности женщин и психокоррекция в комплексном лечении бесплодия. *Мать и дитя в Кузбассе*, 3, 13-17. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-psihologicheskie-osobennosti-zhenshin-i-psihokorreksiya-v-kompleksnom-lechenii-besplodiya>
13. Каграманян, А.Л. (2015). *Стан репродуктивного здоров'я жінок фертильного віку, мешканок сільсько-господарського регіону України*. (Автореф. дис. канд. мед. наук). Київ.
14. Карымова, О.С. (2010). *Социально-психологические особенности репродуктивной установки бесплодных мужчин и женщин*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Оренбург.

15. Кришталь, Э.В., & Маркова, М.В. (2008). Бесплодие супружеской пары в аспекте медицинской психологии. *Медицинская психология*, 3, 17-22. Режим доступа : <http://www.mps.kh.ua/archive/2008/3/3>
16. Крутова, В.А. (2006). *Социально-психологические и медицинские аспекты лечения женского бесплодия*. (Автореф. дис. канд. мед. наук). Архангельск.
17. Кулакова, Е.В. (2008). *Коррекция психоэмоциональных нарушений у пациенток с бесплодием в программе вспомогательных репродуктивных технологий*. (Автореф. дис. канд. мед. наук). Москва.
18. Кутявина, Е.Е., Курамшев, А.В., & Мифтахова, А.Г. (2014). Ответственное деторождение в репродуктивных установках современных женщин. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки*, 2(34), 81-87. Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=22612445>
19. Лесовська, С.Г. (2017). Стан упровадження допоміжних репродуктивних технологій в Україні. *Слово о здоровье*, 2, 12-14. Режим доступа : <https://ozdorovie.com.ua/stan-vprovadzhennya-dopomizhnih-reproduktivnih-tehnologiy-v-ukrayini/#acceptLicense>
20. Менделевич, В.Д. (1996). *Гинекологическая психиатрия*. Казань.
21. Мурашко, О.О. (2007). *Динаміка ціннісно-сислової сфери жінок, які послуговуються допоміжними репродуктивними технологіями*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
22. Онул, Н.М. (2014). Проблема чоловічого та жіночого безпліддя в умовах техногенного забруднення довкілля. *Вісник проблем біології і медицини*, 3(3), 54-56. Режим доступа : <https://vpbm.com.ua/ua/vpbm-2014-03-3/6944>
23. Петрова, Н.Н. (2006). *Психология для медицинских специальностей* : учебник (4-е изд.). Москва : Academia.
24. Подольхов, Е.Н., Ниаури, Д.А., & Петрова, Н.Н. (2009). Влияние особенностей психоэмоционального состояния женщин с трубно-перитонеальным бесплодием на результат лечения методом экстракорпорального оплодотворения. *Медицина и здравоохранение*, 4, 124-135. Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=14341677>
25. Свяцкевич, И.Ю. (2002). *Социально-психологические аспекты самовосприятия и самооценки женщин в бесплодном браке*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Ярославль.
26. Себелева, Ю.Г. (2014). *Гендерная идентичность у женщин, страдающих бесплодием: в программе экстракорпорального оплодотворения*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Москва.
27. Скрыбина, Я.А. (2011). *Особенности репродуктивного поведения населения в условиях трансформационной российской экономики*. (Дис. канд. экономич. наук). Екатеринбург.
28. Филиппова, Г.Г. (2002). *Психология материнства*. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии.
29. Фоменко, Г.Ю. (2008). Психологические проблемы женского бесплодия в контексте личностных противоречий (экзистенциальные аспекты). *Человек. Сообщество. Управление*, 4, 17-29. Режим доступа : http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2008_4/2008_4_Fomenko.pdf
30. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., & Никольская, И.М. (2006). *Семейный диагноз и семейная психотерапия*. Санкт-Петербург : Речь.
31. Benyamini, Y., Gozlan, M., & Kokia, E. (2005). Variability in the difficulties experienced by women undergoing infertility treatments. *Fertility and Sterility*, 83(2), 257-283. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2004.10.014>
32. Cox, L. W. (1975). Infertility: a comprehensive programme. *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 82(1), 2-6. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.1975.tb00554.x>
33. Frederiksen, Y. & Farver-Vestergaard, I. & Skovgård, N. G. (2015). Efficacy of psychosocial interventions for psychological and pregnancy outcomes in infertile women and men: a

systematic review and metaanalysis. *British Medical Journal Open*, 5. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-006592>

References

1. Aiziatulova, E.M. (2013). Lichnostnye osobennosti, otnosheniye k bolezni, uroven trevozhnosti u zhenshchin v besplodnom brake [Personal characteristics, attitude to the disease, the level of anxiety in women in a barren marriage]. *Medychna psykholohiia – Medical Psychology*, 3, 29–33 [in Russian].
2. Batsylieva, O.V. (2014). Indyvidualno-psykholohichni osoblyvosti zhynok iz porushenniam reproduktyvnoho zdorovia [Individual and psychological characteristics of women with reproductive health disorders]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Kherson State University Scientific Bulletin*, 2(2), 90–94. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2\(2\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_2(2)_19). [in Ukrainian].
3. Volynets, L. S. & Sichkar, O. O. (2005). *Reabilitatsiina robota z «ditmy vulyts» u prytlukakh dlia nepovnotitnykh [Rehabilitation work with «street children» in juvenile shelters]*. Kiyv : Kalyta [in Ukrainian].
4. Hardanova, Zh. R. (2008). *Pohranichnyye psikhicheskiye rasstroistva u zhenshchin s besplodiyem v prohramme ekstrakorporal'noho oplodotvoreniya i ikh psykhoterapevticheskaya korrektsiya [Borderline mental disorders in women with infertility in the in vitro fertilization program and their psychotherapeutic correction]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Moscow [in Russian].
5. Honcharov, H.V. (2011). *Psikhoфизиологическая коррекция стресса бесплодия у женщин в программе экстракорпорального оплодотворения [Psychophysiological correction of infertility stress in women in the program of in vitro fertilization]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Volhohrad [in Russian].
6. Hudzevych, L.S., & Dubovyk, L.O. (2014). Vplyv psykhosotsialnykh chynnykiv na stan reproduktyvnoho zdorovia studentskoi molodi [The influence of psychosocial factors on the reproductive health of student youth]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 42, 125–128. Retrieved from http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/102/ilovepdf_com-127-130.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
7. Deineka, N.V. (2001). *Psikhologicheskiye problemy zhenskogo besplodiya: diahnostika i puti korrektsii [Psychological problems of female infertility: diagnosis and correction]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Samara [in Russian].
8. Dementeva, N.O. (2011). *Psikhologicheskoye znacheneye faktora neopredelennosti reproductivnoho statusa dlya psikhosotsial'noho funktsionirovaniya zhenshchin s besplodiyem [The psychological significance of the factor of uncertainty of reproductive status for the psychosocial functioning of women with infertility]*. Candidate's thesis. Sankt-Peterburh [in Russian].
9. Diachkova, E.S. (2013). *Psikhologicheskiye osobennosti semei s narushenyem reproduktyvnoho zdorovia [Psychological characteristics of families with impaired reproductive health.]*. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*, 9(125), 199–207. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-semei-s-narusheniyami-reproduktivnogo-zdorovya-1-elena-stanislavovna-dyachkova> [in Russian].
10. Zybailo, V.S., Filimonenkova, V.Yu., & Kopytov, A.V. (2015). Issledovaniye individual'no-psykholohicheskikh osobennostey zhenshchin, stradayushchikh besplodiyem [Study of the individual psychological characteristics of women suffering from infertility]. *Meditsinskiy zhurnal – Medical Journal*, 1, 82–87. Retrieved from <http://rep.bsmu.by/handle/BSMU/3781> [in Russian]

11. Ivanov, V.P., & Churnosov, M.Y. (1996). Urbanyzatsiya i reproduktivnoye zdorov'ye naseleniya [Urbanization and reproductive health]. *Byulleten' NII SGE i UZ im. N.A. Semashko – Bulletin of the Research Institute of SSE and UZ named after ON THE. Semashko*, 4, 31–33 [in Russian].
12. Ivanova, A.R. (2010). Mediko-psikhologicheskiye osobennosti zhenshchin i psikhokorreksiya v kompleksnom lechenii besplodiya [Medical and psychological characteristics of women and psychocorrection in the complex treatment of infertility]. *Mat' i ditya v Kuzbasse – Mother and child in Kuzbass*, 2, 42–46. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-psihologicheskie-osobennosti-zhenschin-i-psihokorreksiya-v-kompleksnom-lechenii-besplodiya> [in Russian]
13. Kahramanian, A. L. (2015). *Stan reproduktyvnoho zdorovia zhinok fertylnoho viku, meshkanok silsko-hospodarskoho rehionu Ukrainy [The reproductive health of women of fertile age, living in the agricultural region of Ukraine]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
14. Karymova, O.S. (2010). *Sotsialno-psikhologicheskiye osobennosti reproduktivnoyi ustanovki besplodnykh muzhchin i zhenshchin [Socio-psychological characteristics of the reproductive system of infertile men and women]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Orenburh. [in Russian]
15. Kryshal', E.V., & Markova, M.V. Besplodye supruzheskoi pary v aspekte medytsynskoi psikhohyy [Infertility of a married couple in the aspect of medical psychology]. *Medytsynskaia psikhohyya – Medical Psychology*, 3, 17–22. Retrieved from <http://www.mps.kh.ua/archive/2008/3/3> [in Russian]
16. Krutova, V.A. (2006). *Sotsialno-psikhologicheskiye i meditsynskyye aspekty lecheniya zhenskoho besplodiya [Socio-psychological and medical aspects of the treatment of female infertility]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Arkhanhelsk [in Russian].
17. Kulakova, E.V. (2008). *Korreksiya psikhoemotsionalnykh narusheniya u patsiyentok s besplodiyem v prohramme vspomohatelnykh reproduktivnykh tekhnolohiyi [Correction of psycho-emotional disorders in patients with infertility in the program of assisted reproductive technologies]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Moscow [in Russian].
18. Kutiavina, E.E., Kuramshev, A.V., & Miftakhova, A.H. (2014). Otvetstvennoye detorozhdenyye v reproduktivnykh ustanovkakh sovremennykh zhenshchin [Responsible childbearing in the reproductive settings of modern women]. *Vestnik Nizhegorodskoho universiteta im. N.I. Lobachevskoho. Seriya Sotsial'nyye nauki – Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series Social Sciences*, 2 (34), 81–87. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=22612445> [in Russian]
19. Lesovs'ka, S.H. (2017). Stan uprovdzhennya dopomizhnykh reproduktivnykh tekhnolohiy v Ukraini [State of implementation of assisted reproductive technologies in Ukraine]. *Slovo o zdorov'e – A word about health*, 2, 12-14. Retrieved from <https://ozdorovie.com.ua/stan-vprovadzheniya-dopomizhnykh-reproduktivnykh-tehnologiy-v-ukrayini/#acceptLicense> [in Ukrainian]
20. Mendelevich, V.D. (1996). *Hinekologicheskaia psikhyatriya [Gynecological psychiatry]*. Kazan' [in Russian].
21. Murashko, O. O. (2007). *Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery zhinok, yaki posluhovuiutsia dopomizhnymy reproduktivnymy tekhnolohiyamy [Dynamics of the semantic sphere of women using assisted reproductive technologies]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
22. Onul, N.M. (2014). Problema cholovichoho ta zhinochoho bezpliddia v umovakh tekhnogennoho zabrudnennia dovkillia [The problem of male and female infertility in conditions of man-made pollution]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny – Bulletin of problems of biology and medicine*, 3(3), 54–56. Retrieved from <https://vpbm.com.ua/ua/vpbm-2014-03-3/6944> [in Ukrainian].

23. Petrova, N.N. (2006). *Psykholohiya dlia meditsinskikh spetsyalnostey : uchebnyk [Psychology for medical specialties : a textbook]*. (4th ed.). Moscow [in Russian].
24. Podolkhov, E.N., Niauri, D.A., & Petrova, N.N. (2009). Vliyaniye osobennosti psikhoemotsional'nogo sostoyaniya zhenshchin s trubno-peritonealnym besplodiyem na rezul'tat lecheniya metodom ekstrakorporal'nogo oplodotvoreniya [Influence of the characteristics of the psychoemotional state of women with tubal-peritoneal infertility on the result of in vitro fertilization treatment]. *Medytsyna y zdavoookhraneniye – Medicine and Health*, 4, 124–135, Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=14341677> [in Russian].
25. Sviatskevich, I.Yu. (2002). *Sotsialno-psikholohicheskiye aspekty samovospriyatiya y samootsenki zhenshchin v besplodnom brake [Socio-psychological aspects of self-perception and self-esteem of women in barren marriage]*. Extended abstract of Candidate's thesis. Yaroslavl' [in Russian].
26. Sebeleva, Yu. G. (2014). *Hendernaya identichnost u zhenshchin, stradayushchikh besplodiyem: v prohamme ekstrakorporal'nogo oplodotvoreniya [Gender identity in women with infertility: in the in vitro fertilization program]*. Candidate's thesis. Moscow [in Russian].
27. Skriabina, Ya.A. (2011). *Osobennosti reproduktivnoho povedeniya naseleniya v usloviyakh transformatsionnoy rossiyskoy ekonomiki [Features of the reproductive behavior of the population in a transformational Russian economy]*. Ekaterinburh [in Russian].
28. Filippova, G.G. (2002). *Psikhohiya materinstva [The psychology of motherhood]*. Moscow : Izd-vo In-ta psikhoterapii [in Russian].
29. Fomenko, G.Yu. (2008). Psikhohicheskiye problemy zhenskoho besplodiya v kontekste lichnostnykh protivorechiy (ekzistentsialnyye aspekty) [Psychological problems of female infertility in the context of personality contradictions (existential aspects)]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravleniye – Human. Community. Management*, 4, 17–29. Retrieved from http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2008_4/2008_4_Fomenko.pdf [in Russian]
30. Eydemiller, E.G., Dobryakov, I.V., & Nikol'skaya, I.M. (2006). *Semeynyy diahnoz i semeynaya psikhoterapiya [Family diagnosis and family psychotherapy]*. St. Petersburg : Rech [in Russian].
31. Benyamini, Y., Gozlan, M., & Kokia, E. (2005). Variability in the difficulties experienced by women undergoing infertility treatments. *Fertility and Sterility*, 83(2), 257-283. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2004.10.014>
32. Cox, L. W. (1975). Infertiliti: a comprehensive programme. *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 82(1), 2-6. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.1975.tb00554.x>
33. Frederiksen, Y. & Farver-Vestergaard, I. & Skovgård, N. G. (2015). Efficacy of psychosocial interventions for psychological and pregnancy outcomes in infertile women and men: a systematic review and metaanalysis. *British Medical Journal Open*, 5. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-006592>

**THEORETICAL APPROACHES TO THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF
COMPLICATED REPRODUCTIVE POTENTIAL REALIZATION IN MODERN
PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

Liudmyla Shyriaieva

**PhD in Psychology, Professor,
Professor of the Department of Psychology**
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

shln_2010@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-4797-7340>

Yuliia Kapustina

Postgraduate student of the Department of Psychology
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

kpstnyu2019@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-9683-5488>

Abstract

This article is devoted to the analysis of the theoretical approaches to the problem of realization of woman reproductive potential of childbearing age. Main attention is focused on the social problems, socio-psychological features of reproductive setting of infertile man and woman, peculiarities of self-perception and female self esteem in infertile marriage, gender identity of women who suffer from infertility, reasons of psychological unreadiness to maternity and so on. The research includes the model of women reproductive health, which include medico-biological (genotype, features of physical development and level of health, peculiarities of reproductive growth sphere and reproductive system diseases, sexual opening, passing of pregnancy and childbirth, post delivery period) psychosocial (conditions of existence, way of communication with close and distant surroundings, economical possibilities and professional belonging, social-housing conditions, psycho traumatic events and factors, availability of medical help, economic and climate situation of environment, demands and traditions) and individual and psychological components (cognitive, emotion, motivational and behavior components). Attention was focused on three aspects of infertility – as a result in disorder in reproductive function, as clinical diagnose and as psychosocial phenomenon. The process of the infertility adaptation is difficult and includes such stages: latent (psychological adaptation to diagnose), therapeutic (passing of diagnostic and treatment procedures), and stage of relative stability (motivation decline towards treatment, doubts in successful result) and crisis stage (gain of psychological disadaptation).

Infertility leads to the negative changes in the structure of woman's psycho emotional state, self esteem and social well-being of couple and can cause breach in family relationship. That is why it is recommended to pass complex examination, which includes first of all psycho diagnostic of psycho emotional sphere of individual.

Keywords: infertility, psycho diagnostic, psycho emotional sphere, reproductive potential, reproductive setting, additional reproductive technologies.

Подано 09.12.2019

Рекомендовано до друку 13.12.2019

ЗМІСТ

1.	Вижда Марія. Використання концепції Дж. Скуллера у розробці програми розвитку лідерських властивостей старшокласників.....	5
2.	Гончаренко Наталія. Особливості взаємодії батьків з дітьми, які мають синдром дефіциту уваги та гіперактивності.....	13
3.	Горбашенко Тетяна. Теоретичні підходи до проблем осіб з обмеженими можливостями здоров'я.....	27
4.	Гречуха Ірина. Психологічні особливості розвитку емпатії учасників шкільних літературних студій.....	39
5.	Котлова Людмила, Зінченко Марина. Психологічні особливості конфліктних форм поведінки студентів з різним рівнем емоційного інтелекту.....	49
6.	Новик Людмила, Мазур Тамара. Особистісні чинники суб'єктної активності майбутнього фахівця соціальної роботи.....	57
7.	Пономаренко Тетяна. Особливості побудови зворотного зв'язку в онлайн комунікації психолога при груповій взаємодії.....	66
8.	Сокол Любов. Гідність як психологічна складова моделі соціального партнерства.....	76
9.	Старинська Олена. Особливості становлення соціального інтелекту особистості пізнього юнацького віку.....	86
10.	Степаненко Інна. Психологічні особливості сором'язливості студентів – майбутніх психологів.....	98
11.	Сушко Діана. Співзалежна поведінка у контексті наукових досліджень.....	107
12.	Ширяєва Людмила, Капустіна Юлія. Теоретичні підходи до дослідження проблеми ускладненої реалізації репродуктивного потенціалу в сучасній психологічній науці.....	113

CONTENTS

1.	Vyzhva, Mariia. The Three-level Leadership Model by James Scouller and its Use in the Leadership Development Program for High School Students.....	5
2.	Goncharenko, Natalia. Peculiarities of the Interaction of Parents and Children with Attention Deficit hyperactivity Disorder.....	13
3.	Gorbashchenko, Tatiana. Theoretical Approaches to the Roaches to the Problems of Persons with Disabilities of Health.....	27
4.	Hrechuha, Irina. Psychological Peculiarities of Empathy Development of Participants in School Literary Studies.....	39
5.	Kotlova, Liudmyla & Zinchenko, Maryna. Psychological Peculiarities of Students' Behaviour Conflictive Forms with a Different Level of Emotional Intelligence.....	49
6.	Novik, Liudmyla & Mazur, Tamara. Personal Factor of Subjective Activity of Future Social Workers	57
7.	Ponomarenko, Tatiana. Specifics of Building Feedback in the Online Communication of Psychologist's with Group Interaction.....	66
8.	Sokol, Liubov. Dignity as a Psychological Component of the Model of Social Partnership.....	76
9.	Starynska, Olena. Peculiarities of Development of Social Intelligence Personality of Late Young Age.....	86
10.	Stepanenko, Inna. Psychological Peculiarities of Shyness of the Students – Future Psychologists.....	98
11.	Sushko, Diana. Co-dependency in the Context of Scientific Research.....	107
12.	Shyriaieva, Liudmyla & Kapustina, Yuliia. Theoretical approaches to the research the problem of complicated realization reproductive potential in modern psychological science.....	113

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

Випуск 8(53)

Шеф-редактор – Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор
Головний редактор – Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор
Заступник головного редактора – Булах І. С., доктор психологічних наук, професор
Відповідальний секретар – Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент
Відповідальний редактор – Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент
Англомовний редактор – Жовнірук А. І., кандидат психологічних наук, викладач

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.



Підписано до друку 27 грудня 2019 р.
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 15,35. Облік видав арк. 9,71. Наклад 300.
Віддруковано з оригіналів

Видавництво

НПУ імені М. П. Драгоманова Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від
29.10.2002
(044) 239-30-26, 239-30-85

Scientific edition

SCIENTIFIC JOURNAL

of NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 12. Psychological sciences

Issue 8(53)

Chief-Editor – Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor

Editor-in-Chief – Spivak L. M., Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Managing Editor – Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Responsible Secretary – Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor

Responsible Editor – Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor

English language Editor – Zhovnuruk A. I., PhD in Psychology, Lecturer

The views of the authors do not always coincide with the editorial standpoint. Authors are responsible for the accuracy of the facts, quotes, names, titles and other information.



Signed for publication 27 December, 2019.

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.

Probation print sheet 15,35. Accounting issued ff. 9,71.

Circulation 300.

Printed from the original

Publishers of

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, 01601

Certificate of registration № 1101 from 29.10.2002

(044) 239-30-85

NOT FOR SALE!