

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

# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

## НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



*Серія 12*

Психологічні науки

*Випуск 9 (54)*

Київ  
2020

**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 № 9 від 27 лютого 2020 р.)

**Рецензенти**

**Помиткін Е. О.**, доктор психологічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України  
**Чернобровкін В. М.**, доктор психологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», 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, Фундація 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.series12.2020.9\(54\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54))

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, 2020. Вип. 9 (54). 183 с.

У збірнику розкрито 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 9 (54)*

Kyiv  
2020

**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. 9 dated of February 27, 2020)**

**Reviewers**

**Pomytkin E. O.**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Institute of Pedagogical and Adults Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

**Chernobrovkin V. M.**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National University of Kyiv-Mohyla Academy, 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

**Yevtukh 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

**Zernetska 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**

**Aqeel 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

**Spivak 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.series12.2020.9\(54\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54))

H 34

**Scientific Journal of the 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, 2020. Issue 9 (54). 183 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, 2020

© Editorial Council, Editorial Board & International Editorial Council, 2020

© Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2020

УДК 159.9-051

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).01)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Інна Бойченко

науковий співробітник відділу дослідження проблем молоді

Державний інститут сімейної та молодіжної політики

01023, Україна, м. Київ, вул. Еспланадна, 17 а

[i\\_boych@ukr.net](mailto:i_boych@ukr.net), <http://orcid.org/0000-0002-2607-5612>

### Анотація

Статтю присвячено теоретико-емпіричному вивченню проблеми становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів. Акцентується увага на необхідності врахування особливостей її структурних складових у професійній підготовці студентів-психологів. Теоретично обґрунтовано поняття «професійна ідентичність», «професійна ідентифікація», «професійна самоідентичність» і «професійна самоідентифікація». Професійна ідентичність розглядається як одне з важливих новоутворень особистості юнацького віку. Зазначається взаємозв'язок становлення професійної ідентичності з процесом фахового самовизначення. Встановлюється залежність ефективної самореалізації психолога в майбутньому від сформованості його професійної самоідентичності. Доводиться, що процеси когнітивного й індивідуального розвитку психологів в сукупності створюють основу для формування їхньої професійної ідентичності у процесі оволодіння фаховими компетентностями. Розглядається професійна ідентичність як динамічна структура, що розвивається і змінюється протягом всього життя людини. Професійна ідентичність визначається такими компонентами як екзистенційні, рольові та персональні самокатегоризації, що передбачає функціональне та екзистенційне споріднення людини і професії. Виокремлюються фактори, що здійснюють вплив на становлення професійної ідентичності майбутніх психологів. Аналізуються моделі професійної самоідентичності майбутніх фахових психологів. Акцентується увага на тому, що особистість майбутнього фахівця є однією із визначальних складових моделі успішного становлення його професійної самоідентичності. Визначається рівень усвідомленості студентами-психологами вибору своєї професії в процесі становлення їх професійної самоідентичності. Визначаються показники здатності досліджуваних студентів до самоідентичності. Виокремлюються чинники, що обумовлюють ефективність професійної самоідентичності студентів. Аналізується вплив психолого-педагогічних чинників на становлення самоідентичності досліджуваних.

**Ключові слова:** професійна ідентичність, професійна самоідентичність, професійна ідентифікація, професійна самоідентифікація, структурні компоненти, чинники, модель, майбутній психолог.

### Вступ

Сьогодні суспільні трансформаційні процеси актуалізують необхідність переосмислення особистістю життєвих векторів, професійних виборів, ціннісних

орієнтирів, що ґрунтуються на осмисленні й утвердженні власної ідентичності та перспективах самореалізації. Відповідно цього зростає теоретична й практична значущість проблем становлення професійної самоідентичності майбутніх фахівців людиноцентристських професій і психологів, зокрема. Натомість, вітчизняна школа фахової підготовки психологів переважно залишається у сфері теоретико-знаннєвої компетенції з незначним вкрапленням практики. Водночас, нагальним для професійної підготовки майбутніх психологів залишається питання діагностики на початкових етапах навчання профпридатності студентів, врахування їх індивідуальних особливостей, нахилів, переконань та професійної мотивації з метою конкретизації та полегшення процесу обрання ними подальшого спеціалізаційного напрямку у професії, визначення притаманної саме для них психологічної галузі, в межах якої майбутній психолог виявить найбільшу ефективність і конкурентоспроможність, надаючи підтримку іншим. Оскільки з'ясування цих особливостей є необхідною і значущою передумовою процесу підготовки фахових психологів, видається актуальним визначення специфіки розвитку професійної самоідентичності майбутнього психолога, що, за нашим переконанням, є інтегративним особистісним утворенням, адже об'єднує ряд векторів особистісного розвитку, а саме, визначення і прийняття своєї ролі у професійній групі, окреслення міри професійної спроможності й компетентності, спроможність до побудови перспективного плану фахової самореалізації тощо.

Пошуки специфіки професійної підготовки, професіоналізму, психологічної та професійної готовності майбутнього психолога здійснювались у межах таких наукових підходів, як особистісно-орієнтований (І. Бех, І. Булах, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, І. Якиманська та ін.), ціннісно-смысловий (І. Бех, А. Деркач, О. Сапогова, Л. Баєва, Є. Клімов та ін.) та особистісно-діяльнісний (О. Леонт'єв, Б. Анан'єв, О. Бондаревська, А. Деркач, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Серіков та ін.). А вивчення проблеми становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів у ході їх навчально-професійної підготовки, а саме її компонентів, рівнів розвитку і чинників впливу на її становлення не здійснювалося раніше у межах особистісно-професійного підходу.

**Мета** дослідження – визначення особливостей становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів. **Завдання** дослідження: 1) визначити теоретичні підходи до проблеми професійної ідентичності та самоідентичності в умовах фахової підготовки; 2) дослідити психолого-педагогічні особливості процесу становлення самоідентичності в ході навчально-професійної діяльності.

### **Методи дослідження**

Для виявлення особливостей становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів у дослідженні застосовувались ряд методик: 1) «Методика дослідження самооцінки особистості» (авт. С. Будассі); 2) Методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настроїв (САН)» (авт.: В. Доскін, Н. Лаврент'єва, В. Шарай, М. Мірошников); 3) «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (розроблена Ч. Спілбергером, адаптована Ю. Ханіним); 4) анкета «Професійний вибір та навчально-професійна адаптація майбутніх психологів» (авт. І. Бойченко); 5) «Методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ)» (авт. Л. Шнейдер).

### Результати та дискусії

Дослідження проблем самоідентичності тісно пов'язані з процесом професійного становлення особистості майбутнього психолога. Так, на розробку теоретичних і методологічних засад професійної підготовки, на вивчення проблем розвитку професійної самоідентичності спрямовані дослідження: професійної ідентичності як складової самосвідомості особистості (І. Дружиніна, В. Осьодло), компонентів професійної ідентичності (С. Каліщук, В. Кириченко), рівнів розвитку професійної ідентичності та її функцій (В. Зливкова, В. Овсянникова та ін.), що здійснювались у межах особистісно-професійного підходу.

У межах вище означених досліджень вченими підкреслювалася необхідність вивчення ідентичності в різноманітті проявів та єдності всіх її сторін, з урахуванням інтенціональної сутності, а також в контексті інтерактивних, перцептивних, комунікативних, екзистенціальних, функціональних, ментальних і мовних процесів психічного розвитку (О. Бондаренко, Ж. Вірна, О. Леонт'єв, С. Максименко).

Спільним у визначенні понять «*професійна ідентичність*» і «*професійна ідентифікація*» у різних науках (філософія, соціологія, психологія) є підхід за яким тотожність і ототожнення особистості розглядається через суспільну взаємодію, одним з елементів якої є її професійна діяльність (Юм, 2001). Ця взаємодія відбувається за допомогою процесів ідентифікації та самоідентифікації, як самостійного ототожнення особистості з певними фахівцями, з окремими професійними групами, що в конкретно-історичній ситуації виступають для них найбільш пріоритетними при збереженні уявлень про цілісність і унікальність індивідуального «Я» (Стояно, 2004).

Аналіз поняття «*професійна ідентичність*», представлений в працях багатьох авторів (Barbour & Lammers, 2015), (Neary, 2014), (Pratt, Rockmann, & Kaufmann, 2006), вказує на те, що загальноприйнятого визначення цього феномену не існує.

В загальному у психології поняття «*професійна ідентичність*» визначається як властивість психіки людини в концентрованому вигляді виражати для неї те, як вона уявляє собі свою приналежність до професійної групи чи спільноти чи ототожнення себе з тією чи іншою людиною, як втіленням притаманних цій групі чи спільноті властивостей. *Професійна ідентифікація*, з психологічної точки зору, є необхідною умовою професійної самосвідомості особистості. Вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності (Панок, 1999). У свою чергу, *професійна самоідентичність* особистості, визначається психологами через сформовані навчально-професійні інтереси, цілі, очікування, дії, досягнення, результати, якості, що складають потенціал професіонала, цінностей його майбутньої професійної діяльності тощо (Варбан, 1998). За К. Тенопір (Tenopir, 2009) та Й. Хансоном (Hansson, 2010) професійна ідентичність особистості у процесі її роботи вибудовується у напрямку від дослідження своєї професії до професійного впливу на інших. А *професійна самоідентифікація* у ході засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними уміннями забезпечує особистісне становлення майбутнього фахівця. Цінності майбутньої професійної діяльності набуваються у процесі формування професійних інтересів, цілей, очікувань, дій, досягнень, якостей.

За А. Ватерманом (Waterman, 1982), вибір професії та професійного шляху є одними з найбільш значимих сфер життя для становлення самоідентичності. Для

юнацького віку самоідентифікація у різних сферах життя, зокрема в професійній діяльності, є одним з важливих особистісних новоутворень. За Е. Еріксоном, метою формування ідентичності у цей віковий період є усвідомлення певної життєвої продуктивності (Еріксон, 1996).

У процесі професіогенезу професійна ідентичність забезпечує цілісність особистості та задоволення потреб суспільного розвитку у тріаді «особистість-діяльність-соціум» (Кудрявцев, 1981), (Бодров, 1991), (Цільмак, 2013).

Дослідження присвячені вивченню самоідентичності особистості в процесі професійної підготовки (Adamek, 1971) показали, що особистісна самоідентичність у професійному навчанні в ряді випадків відбувається стихійно, має не завжди передбачувані наслідки і може призводити до непередбачуваних негативних наслідків, навіть до неадекватної самоідентичності майбутнього спеціаліста в професійному навчанні.

Проблеми формування професійної самоідентичності в повному обсязі актуальні в процесі підготовки майбутніх психологів. Дослідження показують недостатньо ефективний процес самоідентифікації майбутніх психологів. Це виражається в тому, що майбутні спеціалісти недостатньо ідентифікують себе з професійним ідеалом (Джемс, 1982), не повністю усвідомлюють свою належність до психологічної професії і їм важко визначити, в чому полягає їх особистісно-професійна індивідуальність (Ely, 1997).

Таким чином, виходячи з досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених можна стверджувати, що професійна самоідентичність, як частина ідентичності особистісної, постає системним, динамічним, рівневим явищем, що характеризує прийняття особистістю професійних ціннісних позицій. Професійна самоідентичність є активним особистісним проявом усвідомленого ставлення до обраної професії, позаяк оцінювання професійної самоідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, включаючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою тощо (Поваренков, 1991).

З огляду на вище зазначене та спираючись на попередньо окреслені позиції науковців ми визначаємо професійну самоідентичність майбутнього психолога як сформований адекватний «Я-образ» особистості у межах специфіки професії. Цей «Я-образ» включає особистісні уявлення про професію, своїх вчителів і професійних прототипів, знання і використання професійної лексики, послуговування професійними цінностями та моральними нормами, прийнятий еталон професійної діяльності (переконання). При цьому «образ професії» виступає через прийняття професійних цінностей, визначені професійні цілі, очікування, дії, досягнення, результати, якості, що складають фаховий потенціал з емоційно-позитивним супроводом прийняття себе в якості суб'єкта професійної діяльності, що викликає задоволеність від обраної професії.

Таким чином, розвинені структури професійної ідентичності, на основі яких можна говорити про професійну самоідентичність, дозволяють адаптуватися у професійному середовищі й успішно виконувати практичні професійні обов'язки фахового психолога.

При аналізі доцільності формування професійних структур самоідентичності логічно постає питання виокремлення тих факторів, що тією чи іншою мірою здійснюють вплив на становлення професійної ідентичності майбутніх психологів. Так, розвиток професійної ідентичності залежить від емоційно-позитивного сприйняття себе як

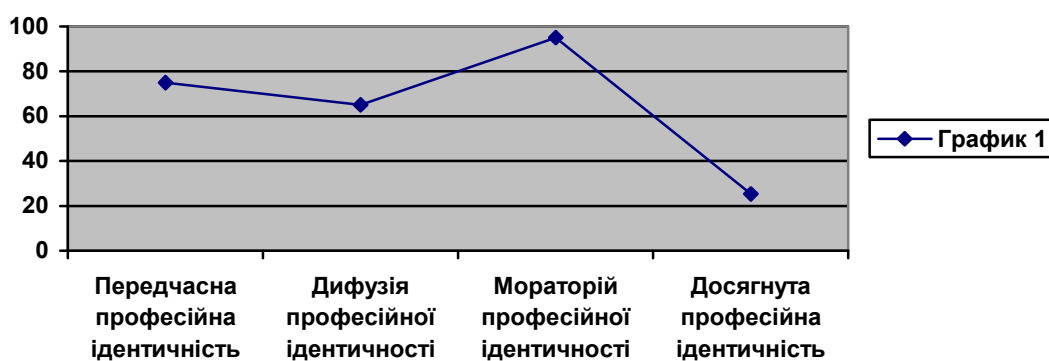


майбутнього професіонала (фактично в якості суб'єкта професійної діяльності), позитивного ставлення до отриманої інформації про майбутню професію, від якого залежить формування образу професії (Овсянникова, 1981) та успішного засвоєння прав й обов'язків, норм і цінностей професійної діяльності для ефективної професійної діяльності в майбутньому.

Важливою умовою ефективності процесу становлення професійної ідентичності особистості безперечно є особистісні уявлення про необхідний комплекс професійних знань, професійно-значущі якості, навички, уміння та відповідні цінності, самооцінку, а також усвідомлення означеною особистістю сутності своєї майбутньої професії, своїх професійних можливостей, емоційно-позитивного ставлення до неї, необхідності прагнення до самовдосконалення в своїй майбутній діяльності, усвідомлення і виокремлення професійно-значущих якостей своєї професії, що, у свою чергу, є характерним для самоідентичності.

Виходячи з цього, на першому етапі дослідження особливостей становлення самоідентичності майбутніх психологів нами було поставлено завдання на виявлення рівня усвідомленості студентами-психологами III–V-х курсів вибору своєї професії в процесі становлення їх професійної самоідентичності в ході навчально-професійної діяльності. З цією метою було використано розроблену нами анкету «Професійний вибір та навчально-професійна адаптація майбутніх психологів» (авт. І. Бойченко) та проведено «Методику вивчення професійної ідентичності (МВПІ) Л. Шнейдер» (Шнейдер, 2004). Студентам-психологам були запропоновані слова-реакції, що потрібно було обрати для самоопису себе в категоріях професійного та непрофесійного.

Результати обстеження дали такі показники здатності до самоідентичності студентів-психологів III-V курсів.



**Рис.1. Рівень усвідомленості вибору професії студентами-психологами**

З них 95,01% досліджуваних студентів-психологів перебували у стані мораторію професійної ідентичності, 75,03% – у стані передчасної професійної ідентичності, 65,02% – мали стан дифузії професійної ідентичності, у 25,33% – спостерігався стан досягнутої, усвідомленої, позитивної професійної ідентичності.

Досліджувані студенти-психологи, які знаходяться у стані мораторію професійної ідентичності, зустрічаються з труднощами під час навчання в інституті. Тобто, ефективному становленню їхньої професійної самоідентичності заважають розрив між

викладанням і можливістю застосування знань на практиці, а також напруження від великого обсягу літератури для читання.

Аналіз обраних слів-реакцій студентами-психологами характерних для стану передчасної професійної ідентичності виявив наступні особливості усвідомлення ними необхідності становлення їхньої професійної ідентичності. Так, у досліджуваних студентів мотивами вибору їхньої майбутньої професії є такі, як бажання допомагати людям у вирішенні їхніх проблем, пізнавати себе та оточуючих, спілкуватися з людьми та, щоб розібратися в собі. Також їхній вибір професії є зазвичай завчасно продуманий, усвідомлений ними самими чи неусвідомлений, коли професія була обрана їхніми батьками, ріднею. Ці студенти вивчають усі обов'язкові вузівські дисципліни, незалежно від особистого інтересу до них; відвідують додаткові заняття, факультативи, курси, тренінги, щоб розширити свої професійні знання та перспективи; бажають працювати в якості психолога. Вони можуть робити спроби працювати за спеціальністю (психологом у школі, в соціальній роботі), мають чіткі уявлення про своє майбутнє місце роботи.

Для ефективної професійної діяльності майбутнім психологам, які знаходяться у стані дифузії, потрібні знання з таких галузей психології: «психоконсультавання та психокорекція», «політична психологія», «психологія спілкування», «соціальна психологія», «вікова психологія», «психодіагностика», «профілактика та корекція відхилень у поведінці».

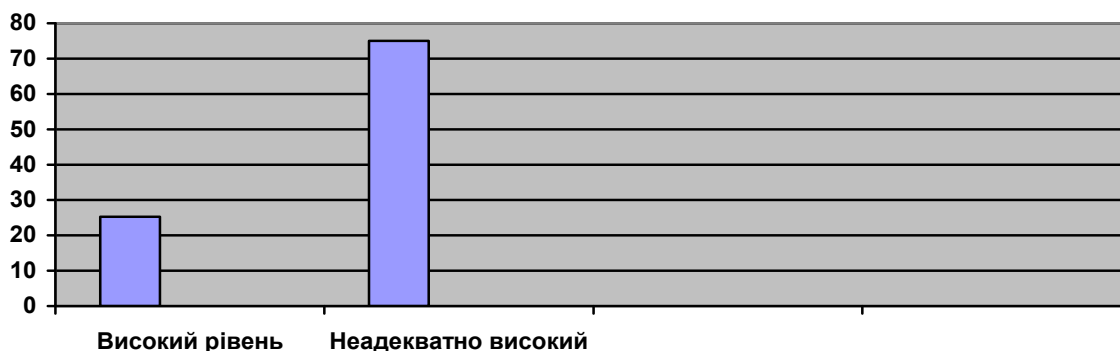
Студенти-психологи, які за результатами дослідження знаходяться у стані досягнутої, усвідомленої, позитивної професійної ідентичності вибірково ставляться до навчання, оволодівають тим, що вважають особливо важливим; налагоджують контакти з фахівцями обраної галузі, цікавляться щодо попиту на спеціалістів останньої. Вони бажають продовжити навчання в практично-орієнтованих психологічних навчальних закладах, приймати участь у тренінгах, займатися самоосвітою (читати додаткову літературу, відвідувати додаткові навчальні заняття, факультативи, курси), щоб розширити свої професійні знання та перспективи. Роблять спроби власної практичної діяльності у таких сферах практики як шкільний психолог, психолог в соціальній роботі, співробітник науково-дослідного інституту, дошкільний психолог, терапевтична практика. Такі студенти отримують допомогу спеціалістів-наставників з психології під час їхньої психологічної практики. Результатами цієї практики є отримані професійні знання, вміння та навички через застосовування ними знань, набутих під час навчання, підвищення рівня свого професіоналізму.

Із аналізу проведених методик, ми з'ясували, що переважаючими типами усвідомленості студентами-психологами свого професійного вибору в ході навчально-професійної діяльності є мораторій професійної ідентичності, передчасна професійна ідентичність та дифузія професійної ідентичності. Було з'ясовано, що переважна більшість майбутніх психологів зустрічається з труднощами під час навчання в інституті, що проявляються у складності застосування теоретичних знань на практиці та у неготовності до засвоєння великого обсягу навчального матеріалу. В процесі становлення професійної ідентичності особистості однією з характерних особливостей, а у нашому випадку, однією з визначальних причин перебування переважної більшості досліджуваних студентів у психологічних станах мораторію і дифузії професійної ідентичності може бути неусвідомлений або недостатньо усвідомлений вибір професії останніми.

За даними анкетного дослідження «Професійний вибір та навчально-професійна адаптація майбутніх психологів» (авт. І. Бойченко) було виокремлено 32% досліджуваних студентів-психологів, зорієнтованих на практику та 68% досліджуваних студентів-психологів, зорієнтованих на теорію. Досліджувані психологи-практики також мають наставників-спеціалістів з психології у своїх спробах практичної діяльності.

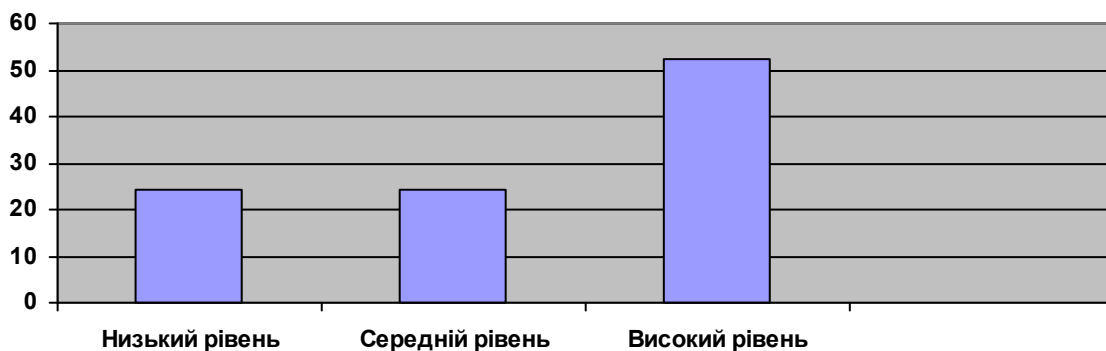
Для вирішення другого завдання першого етапу дослідження на виявлення психолого-педагогічних чинників, що обумовлюють ефективність професійної самоідентичності студентів-психологів, ми використали ряд методик: 1) «Методика дослідження самооцінки особистості» (авт. С. Будассі) (Будассі, 1972); 2) Методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрої (САН)» (авт.: В. Доскін, Н. Лаврентьєва, В. Шарай, М. Мірошников) (Рогов, 1999); 3) «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (розроблена Ч. Спілбергером, адаптована Ю. Ханіним) (Рогов, 1999).

Результати дослідження показали, що неадекватно завищена самооцінка спостерігалася у 75,03% досліджуваних студентів – психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників в процесі навчання. Високий рівень самооцінки складає 25,33% досліджуваних студентів. У нашому дослідженні неадекватно завищений рівень самооцінки майбутніх психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників, говорить про деформацію їхньої особистості, не сформованість належних вимог до себе, що може викликати стан фрустрації у випадку вибору цією особистістю складних для неї цілей. Причиною цього може бути недостатній рівень їхньої навчально-професійної підготовки і, відповідно, неповне розуміння вимог до майбутньої практичної діяльності.



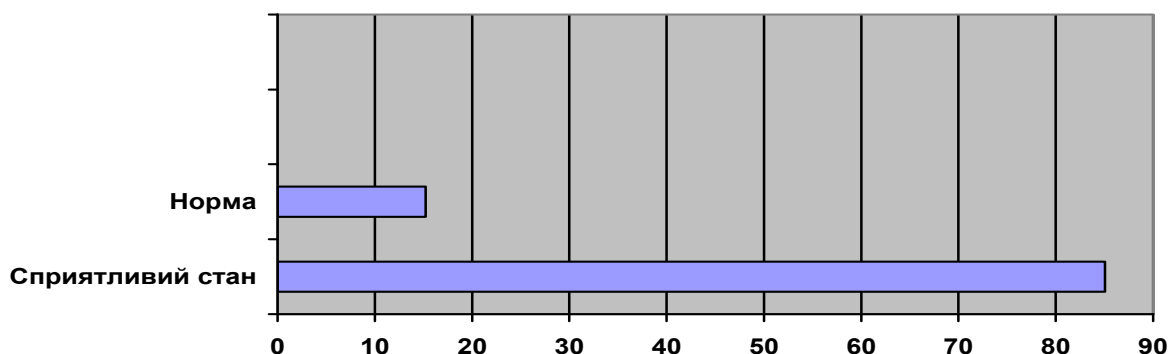
**Рис. 2. Рівень самооцінки студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників в ході навчання**

52,31% досліджуваних студентів-психологів, які зорієнтовані на теоретичну діяльність без керівництва наставників під час навчання мали високий рівень їхньої самооцінки, а однакова кількість – по 24,08% – мали низький та середній рівень їхньої самооцінки. Так, результати високої самооцінки, що отримала більша половина досліджуваних студентів свідчить про достатньо високий рівень проби себе у теоретичній сфері під час професійного становлення. І навіть за відсутності мотиваційної зорієнтованості на їхню практику наставниками (спеціалістами-психологами), такі студенти є успішними у теоретичній діяльності з набуття фаху.



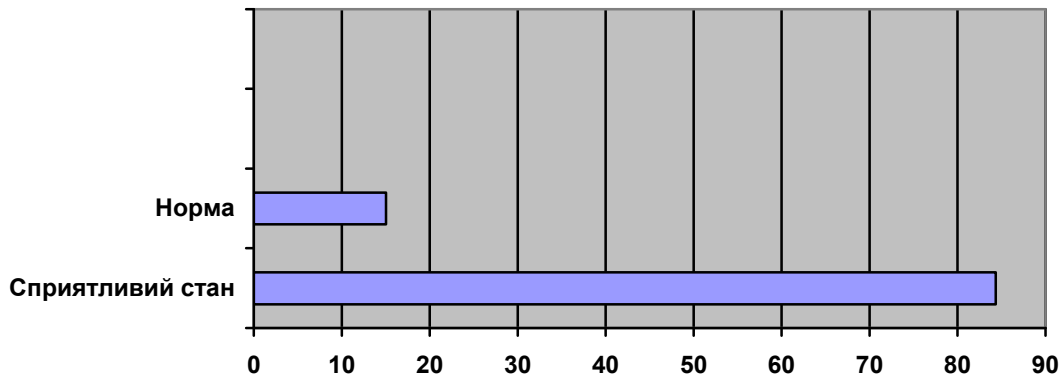
**Рис. 3. Рівень самооцінки студентів-психологів, які зорієнтовані на теорію без керівництва наставників під час навчання**

За результатами опитувальника «САН» було з'ясовано, що сприятливий стан функціональної активності спостерігався у 85,03% досліджуваних студентів-психологів, зорієнтованих на практику під керівництвом наставників в ході навчання, а 15,23% – в нормі. Той факт, що переважна більшість досліджуваних студентів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників знаходиться в сприятливому функціональному стані для ефективної роботи в ході навчального процесу пояснюється тим, що професійна підтримка цих студентів наставниками (спеціалістами-психологами) є ефективною.



**Рис. 4. Рівні загального функціонального стану активності студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників в ході навчання**

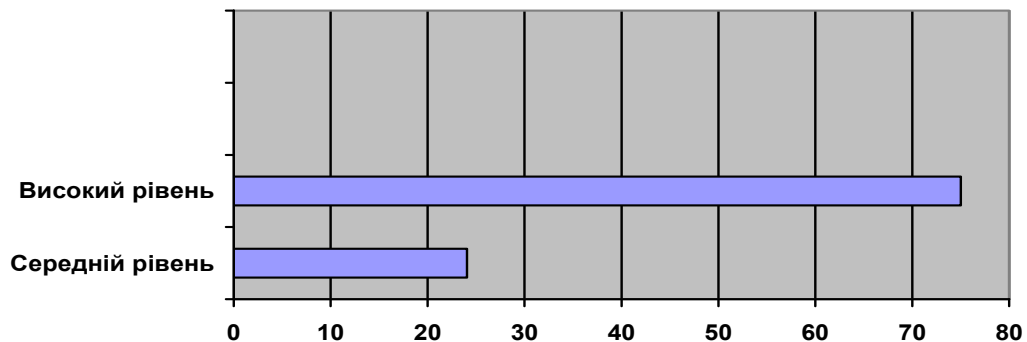
За результатами дослідження функціонального стану активності студентів-психологів, які зорієнтовані на теорію без керівництва наставників під час навчання було з'ясовано, що 84,33% студентів знаходяться у сприятливому стані, а 15,01% – в нормі. Це свідчить, що під час навчально-професійної діяльності студенти-теоретики відчувають себе комфортно під час навчання, мають сприятливий стан для досягнення ефективних результатів в ньому.



**Рис. 5. Рівні загального функціонального стану активності студентів-психологів, які зорієнтовані на теоретичну діяльність без керівництва наставників під час навчання**

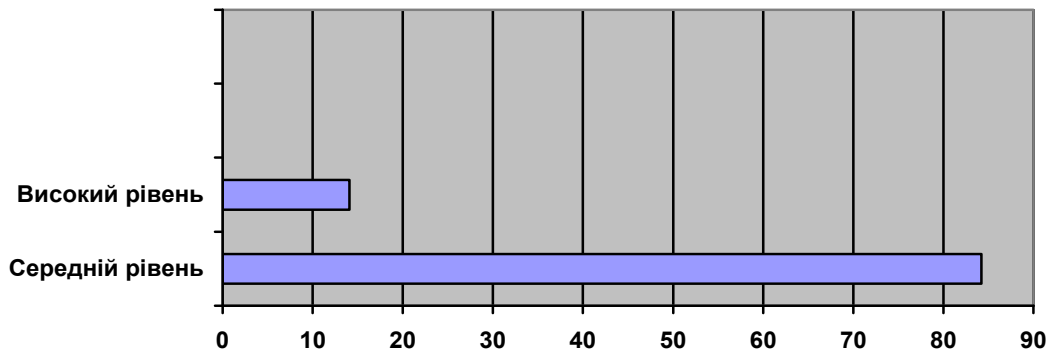
У 75,02% досліджуваних студентів-психологів зорієнтованих на практику під керівництвом наставників у ході навчання спостерігався середній рівень пізнавальної активності, а у 24,08% – високий рівень.

У цих досліджуваних студентів виникають бажання з великою зацікавленістю дізнатися, що вивчають під час навчальних занять. Також досліджувані майбутні психологи відчують себе дослідниками у спробах освоїти професію.



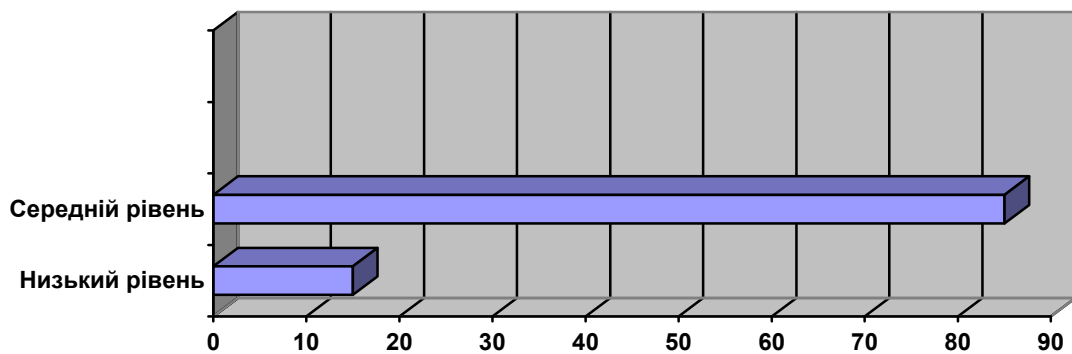
**Рис. 6. Рівні пізнавальної активності студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників в ході навчання**

Результати дослідження рівня пізнавальної активності студентів-психологів, які зорієнтовані на теоретичну діяльність без керівництва наставників під час навчання показали, що у 84,22% студентів спостерігається середній рівень пізнавальної активності, а у 14,09% – високий рівень. Це говорить про те, що ці студенти достатньо зорієнтовані на навчально-професійну діяльність. Їм подобаються ті навчальні предмети, які вони вивчають.



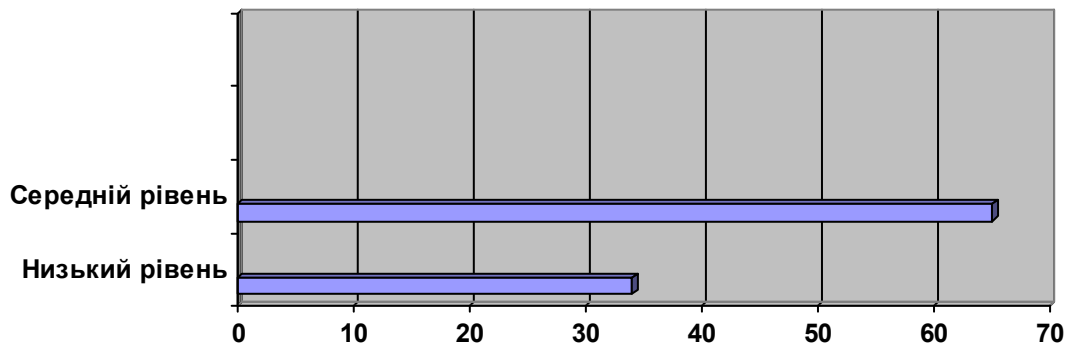
**Рис. 7. Рівні пізнавальної активності студентів-психологів, які зорієнтовані на теорію без керівництва наставників під час навчання**

За результатами опитування на виявлення рівня тривожності студентів, зорієнтованих на практику під керівництвом наставників в ході навчання було з'ясовано, що 85% опитуваних мають середній рівень тривожності, а 15% – низький рівень. Це говорить про те, що ці студенти ще не впевнені у своїх професійних знаннях, уявленнях, вміннях, навичках. Мають недостатньо сформований образ професії та рівень володіння професійно-значущими якостями.



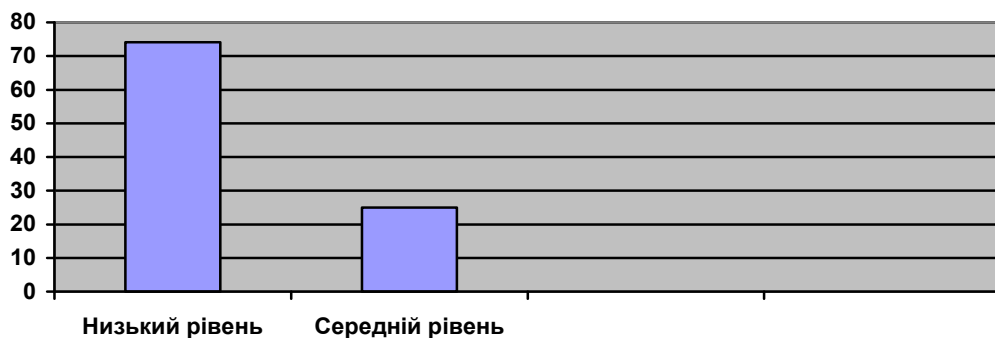
**Рис. 8. Рівні тривожності студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників у ході навчання**

Результати опитування з метою виявлення рівня тривожності студентів-психологів, які зорієнтовані на теорію без керівництва наставників під час навчання показали, що середній рівень тривожності мали 65,03% досліджуваних, а 34,07% – низький рівень. Це говорить про те, що майбутні психологи-теоретики теж відчувають тривогу під час навчання, як і майбутні психологи-практики. Цей стан тривожності майбутніх психологів можна пояснити невпевненістю в собі, у своїх можливостях в процесі оволодіння ними професійними знаннями, вміннями під час навчально-професійного процесу, а також відсутністю професійної підтримки з боку наставників-фахівців.



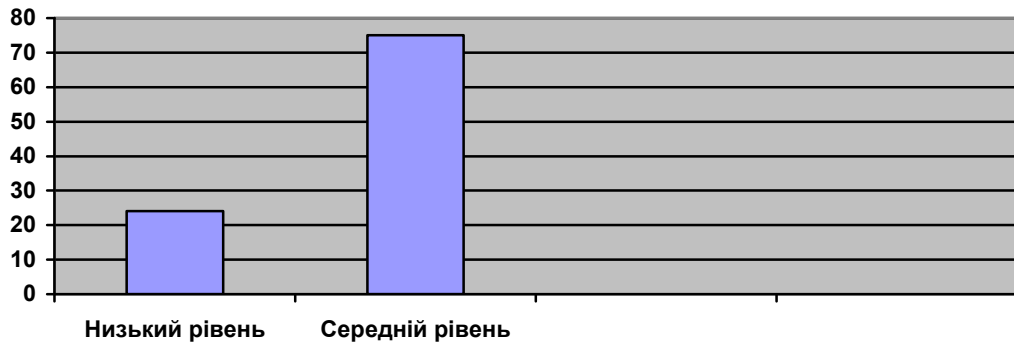
**Рис. 9. Рівні тривожності студентів-психологів, які зорієнтовані на теорію без керівництва наставників під час навчання**

Результати опитування з метою визначення рівнів нервово-емоційного переживання студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників в ході навчання показали, що 74,09% досліджуваних майбутніх психологів мають низький рівень нервово-емоційного переживання, 25,01% – середній рівень. Це говорить про те, що студенти-психологи вже в деякій мірі адаптувалися до навчальної діяльності. Їх вже менше напружують вивчення великого об'єму навчальної інформації і те, як вони будуть її відтворювати, а також практичні спроби у їхній майбутній професійній діяльності. Це може бути одним із результатів професійного впливу наставників на формування емоційно-позитивного ставлення студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності.



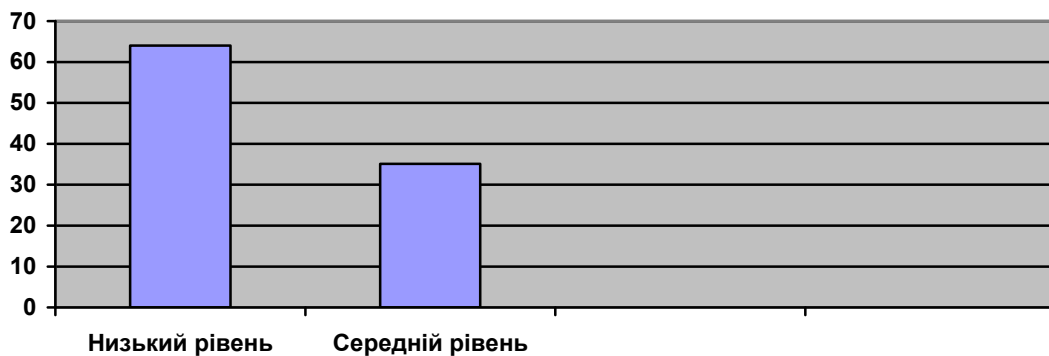
**Рис. 10. Рівні негативно-емоційного переживання студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників в ході навчання**

Отримані результати дослідження стану нервово-емоційного переживання майбутніх психологів, які зорієнтовані на теорію без керівництва наставників показали, що 75,03% студентів мають середній рівень нервово-емоційного переживання, а 24,06% – низький рівень. Це означає, що ці студенти відчувають нервове напруження під час навчання. Вони ще не адаптувалися до навчального процесу. Відчувають невпевненість у своїх знаннях, вміннях, тому що не мають достатньої професійної практики.



**Рис. 11. Рівні негативно-емоційного переживання студентів-психологів, які зорієнтовані на теорію без керівництва наставників під час навчання**

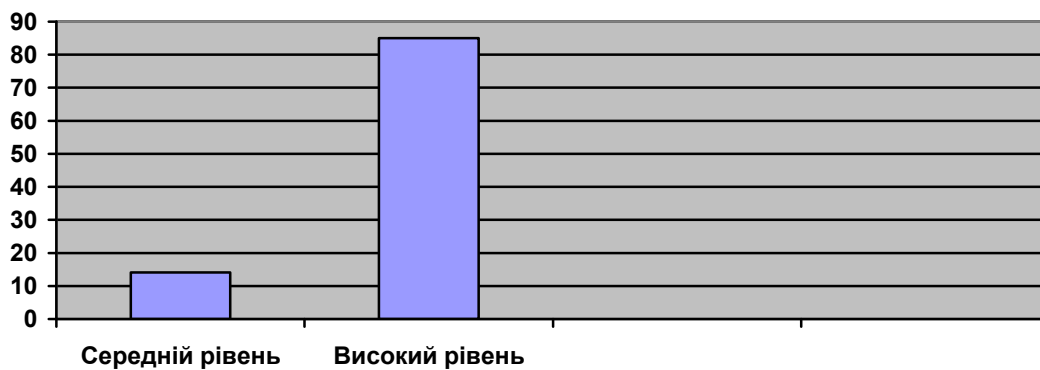
За результатами опитування студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників з метою виявлення їхнього рівня пізнавальної активності у звичайному стані було з'ясовано, що 64,01% опитуваних студентів мала низький рівень досліджуваної активності за умов перебування поза навчанням, а 35,09% – середній рівень. Це вказує на те, що студенти-психологи, які зорієнтовані на практику, у звичайному стані не проявляють вираженої загальної пізнавальної активності.



**Рис. 12. Рівні пізнавальної активності студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників, у звичайному стані**

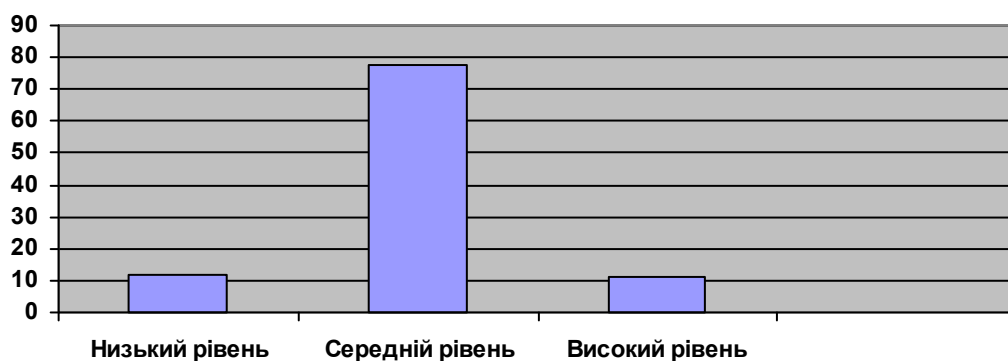
За результатами опитування студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників на виявлення їхнього рівня тривожності у звичайному стані було констатовано, що 85,01% досліджуваних студентів мають високий рівень загальної тривожності за умов перебування поза навчанням, а 14,07% – середній рівень.





**Рис. 13. Рівні тривожності студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників, у звичайному стані**

Результати опитування студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників з метою з'ясування їхнього рівня нервово-емоційного переживання у звичайному стані, вказують на те, що 77,33% студентів мають середній рівень нервово-емоційного переживання за умов перебування поза навчанням, а 11,01% – високий, 12,05% – низький рівні.



**Рис 14. Рівні негативно-емоційного переживання студентів-психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників у звичайному стані**

З опитування на визначення психологічних особливостей особистісного стану майбутніх психологів під час набуття ними професійної самоідентичності ми виокремили такі *чинники*: психологічні (самооцінка, стан загальної функціональної активності, пізнавальної активності, тривожності, нервово-емоційного стану), педагогічні (вплив наставників з психологічної практики, викладачів, членів професійної спільноти, одногрупників).

Рівні особистісно-професійних показників фахового становлення досліджуваних майбутніх психологів, які зорієнтовані на практику під керівництвом наставників показують недостатню їх особистісно-професійну спрямованість на свою майбутню професію за підтримки наставника. Майбутні психологи можуть бути не готовими сприйняти, зрозуміти настановлення наставника-спеціаліста потрібного для формування відповідної їхнім можливостям, здібностям установки на професію на фоні низького рівня

сформованості їхньої ідентичності, що являє собою позицію, ставлення до мети або завдань майбутньої професії. Останні забезпечують відбіркове спрямування і готовність до діяльності та сприяють її здійсненню. Це є причиною неефективної співпраці студентів зі своїми наставниками у напрямку їхнього фахового зростання.

### **Висновки**

Таким чином, за результатами теоретико-емпіричного вивчення проблеми формування професійної самоідентичності майбутнього психолога ми дійшли висновку стосовно того, що рівень розвитку професійної самоідентичності майбутнього психолога є запорукою його ефективної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

*Перспективи наших подальших досліджень* будуть зорієнтовані на визначення факторної ваги структурних компонентів професійної самоідентичності майбутнього психолога, що мають найбільшу інформативність та сутнісну значущість для становлення цього інтегративного особистісного утворення майбутнього психолога.

### **Література**

1. Будасси, С.А. (1972). Самооценка личности. А.В. Петровский (Ред.), *Практические занятия по психологии* (с. 30-37). Москва.
2. Варбан, М.Ю. (1998). Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*, 6–7, 80-83.
3. Джемс, У. (1982). Личность. Ю.Б. Гиппенрейтер & А.А. Пузырей (Ред.), *Психология личности. Тексты* (с. 61-70). Москва : Изд-во МГУ.
4. Овсянникова, В.В. (1981). Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней. *Вопросы психологии*, 5, 133-137.
5. Панок, В., Титаренко, Т., & Чепелева, Н. (1999). *Основы практической психологии*. Київ : Либідь.
6. Поваренков, Ю.В. (1991). *Психология профессионального становления личности: (основы психологической концепции профессионализации)*. Курск : Изд-во КГПИ.
7. Рогов, Е.И. (1999). *Настольная книга практического психолога* : учеб. пособие (В 2 кн.). Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
8. Стояно, О.О. (2004). Самоідентифікація студентства як процес самовизначення особистості в сучасному суспільстві. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Одеса.
9. Шнейдер, Л.Б. (2004). *Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг*. Москва : МСПИ. Воронеж : НПО «МОДЭК».
10. Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. Москва : Прогресс.
11. Юм, Д. (2001). *О тождестве личности*. Санкт-Петербург : Азбука.
12. Adamek, R.L., & Dager, E.Z. (1971). Social structure, identification and change in treatment-oriented institution. In *Socialization* (pp. 162–188). Chicago : Rand McMally.
13. Barbour, J., & Lammers, J. (2015). Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38-60. doi: [10.1093/jpo/jou009](https://doi.org/10.1093/jpo/jou009)
14. Ely, J.D. (1997). Community and the politics of identity: toward the genealogy of a nation-state concept. *Stanford Humanities Review*, 5(2), 70-95. Retrieved from <https://web.stanford.edu/group/SHR/5-2/elly.html>
15. Hansson, J. (2010). *Libraries and identity. The role of institutional self-image and identity in the emergence of new types of libraries*. Oxford : Chandos Publishing.
16. Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am. *Career Matters*, 2(3), 14–15. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10545/324124>
17. Pratt, M., Rockmann, K., & Kaufmann, J. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical

- residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–262. doi: [10.5465/AMJ.2006.20786060](https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786060)
18. Tenopir, C., King, D.W., Spencer, J., & Wu, L. (2009). Variations in article seeking and reading patterns of academics: What makes a difference? *Library & Information Science Research*, 31(3), 139-148. doi: [10.1016/j.lisr.2009.02.002](https://doi.org/10.1016/j.lisr.2009.02.002)
19. Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review. *Developmental Psychology*, 3(18), 341-358. doi: [10.1037/0012-1649.18.3.341](https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341)

### References

1. Budassi, S.A. (1972). Samoocenka lichnosti [Self-esteem of personality]. In A.V. Petrovskij (Ed.), *Prakticheskie zanjatija po psihologii – Practical studies in psychology* (pp. 30-37). Moscow [in Russian].
2. Varban, M.Iu. (1998). Refleksiiia profesiinoho stanovlennia v yunatskomu vitsi [Reflection of professional formation at a young age]. *Praktychna psykhohohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 6–7, 80-83 [in Ukrainian].
3. Dzheims, U. (1982). Lichnost [Personality]. In Iu.B. Gippenreiter & A.A. Puzyrei (Eds.), *Psikhohohiia lichnosti. Teksty – Psychology of personality. Texts* (pp. 61-70). Moscow : Izd-vo MGU [in Russian].
4. Ovsjannikova, V.V. (1981). Dinamika «obraza svoej professii» v zavisimosti ot stepeni priobshhenija k nej [The dynamics of the «image of your profession» depending on the degree of familiarization with it]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 5, 133-137 [in Russian].
5. Panok, V., Tytarenko, T., & Chepelieva, N. (1999). *Osnovy praktychnoi psykhohohii [Fundamentals of practical psychology]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
6. Povarenkov, Ju.V. (1991). *Psihologija professional'nogo stanovlenija lichnosti: (osnovy psihologicheskoi koncepcii professionalizacii) [Psychology of professional formation personality: (the basis of the psychological concept professionalization)]*. Kursk : Izd-vo KGPI [in Russian].
7. Rogov, E.I. (1999). *Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa [Handbook of the Practical Psychologist]* (Vols. 1–2). Moscow : Gumanit. izd. centr VLADOS [in Russian].
8. Stoiano, O.O. (2004). Samoidentyfikatsiia studentstva yak protses samovyznachennia osobystosti v suchasnomu suspilstvi [Self-identification of students as a process of self-determination the individual in the modern society]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
9. Shnejder, L.B. (2004). *Professional'naja identichnost': teorija, eksperiment, trening [Professional identity: theory, experiment, training]*. Moscow : MSPI. Voronezh : NPO «MODJeK» [in Russian].
10. Jerikson, Je. (1996). *Identichnost': junost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]*. Moscow : Progress [in Russian].
11. Jum, D. (2001). *O tozhdestve lichnosti [About identity]*. Sankt-Peterburg : Azbuka [in Russian].
12. Adamek, R.L., & Dager, E.Z. (1971). Social structure, identification and change in treatment-oriented institution. In *Socialization* (pp. 162-188). Chicago : Rand McMally.
13. Barbour, J., & Lammers, J. (2015). Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38-60. doi: [10.1093/jpo/jou009](https://doi.org/10.1093/jpo/jou009)
14. Ely, J.D. (1997). Community and the politics of identity: toward the genealogy of a nation-state concept. *Stanford Humanities Review*, 5(2), 70-95. Retrieved from <https://web.stanford.edu/group/SHR/5-2/elly.html>
15. Hansson, J. (2010). Libraries and identity. The role of institutional self-image and identity in the emergence of new types of libraries. Oxford : Chandos Publishing.

16. Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am. *Career Matters*, 2(3), 14–15. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10545/324124>.
17. Pratt, M., Rockmann, K., & Kaufmann, J. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235-262. doi: [10.5465/AMJ.2006.20786060](https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20786060)
18. Tenopir, C., King, D.W., Spencer, J., & Wu, L. (2009). Variations in article seeking and reading patterns of academics: What makes a difference? *Library & Information Science Research*, 31(3), 139-148. doi: [10.1016/j.lisr.2009.02.002](https://doi.org/10.1016/j.lisr.2009.02.002)
19. Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review. *Developmental Psychology*, 3(18), 341-358. doi: [10.1037/0012-1649.18.3.341](https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341)

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF ESTABLISHING THE PROFESSIONAL SELF-IDENTITY OF A FUTURE PSYCHOLOGIST

Inna Boichenko

Scientific Researcher at the Department of Youth Problems Research

State Institute of Family and Youth Policy

17 a, Esplanade Str., Kyiv, Ukraine, 01023

[i\\_boych@ukr.net](mailto:i_boych@ukr.net), <http://orcid.org/0000-0002-2607-5612>

### Abstract

The article is dedicated to the theoretical and empirical studying of an issue of future psychologist professional identity formation. The article focuses on the necessity of taking into account the features of its structural components in the professional training of students-psychologists. The concepts «professional identity», «professional identification», «professional self-identity» and «professional self-identification» are theoretically grounded in the article. Professional identity is considered as one of the important newly formed element in the personality of adolescents. It is noted the relationship of the formation of professional identity with the process of professional self-determination. The dependence of the effective fulfillment of a psychologist in the future from the formation of his/her professional identity is established. It is proved that the processes of cognitive and personal development of psychologists in the aggregate provide the basis for the formation of their professional identity in the process of mastering professional competencies. The professional identity is considered as a dynamic structure that evolves and changes throughout a person's life. Professional identity is determined by such components as existential, role and personal self-categorization, which involves the functional and the existential relationship of a person and profession. The factors influencing the formation of professional identity of future psychologists are identified. The models of professional identity of future psychologists are analyzed. The article is focused on the fact that the personality of the future specialist is one of the most important components of a successful model of formation professional self-identity. The level of awareness of students-psychologists to determine their profession in the process of becoming their professional identity is determined. Indicators of students' ability to self-identity are defined. The factors that determine the effectiveness of students' professional identity are distinguished. The influence of psychological and pedagogical factors on the formation of self-identity is analyzed.

**Keywords:** professional identity, professional self-identity, professional identification, professional self-identification, structural components, factors, model, future psychologist.

Подано 27.01.2020

Рекомендовано до друку 08.02.2020

УДК 159.922.736.3

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).02)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оксана Бондарчук

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

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

[bondarchuk\\_oxana@email.ua](mailto:bondarchuk_oxana@email.ua), <https://orcid.org/0000-0001-6976-6889>

### Анотація

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми прояву та розвитку сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку, експериментально проаналізовано психологічні детермінанти особистісної сором'язливості у 3-4 річному віці. Теоретичне дослідження продемонструвало, що сором'язливість є різносторонньою якістю особистості, яка зазвичай асоціюється із замкнутістю, невпевненістю, боязливістю, соромом. Дуже часто ранній прояв дитячої сором'язливості залишається непомітним та ототожнюється з інтровертованістю, несміливістю, тривожністю.

Серед чинників появи особистісної сором'язливості у дитячому дошкільному віці називають недостатній розвиток комунікативних знань і вмінь, копіювання поведінки одного з членів сім'ї, поведінкову скутість, постійне відчуття тривоги, негативний образ власного «Я».

Аналіз психологічних джерел дозволив виділити такі компоненти особистісної сором'язливості молодшого дошкільника: емоційно-оцінний, поведінковий і комунікативний. Ці складові активно розвиваються під час психофізіологічного дозрівання дитини та здійснюють взаємовплив на формування її самооцінки. Важливого значення у цей віковий період набуває також процес автономії, коли дитина починає робити перші самостійні кроки у дорослому світі, намагаючись продемонструвати особистісне «Я». Беззаперечного значення набуває й гармонійний емоційний розвиток молодшого дошкільника, під час якого формується емоційне самоставлення до себе, однолітків і дорослих, а негативний досвід взаємодії може слугувати основою майбутньої недовірливої поведінки дитини. Також варто зазначити, що психологічною особливістю особистісної сором'язливості у молодшому дошкільному віці є майбутня проєкція негативної оцінки оточення і переживання почуття дискомфорту в присутності сторонніх людей.

**Ключові слова:** сором'язливість, особистість, дошкільник, самооцінка, соціальна тривога, автономність.

### Вступ

Швидкі зміни у соціальному середовищі та, як наслідок, інтенсивна динаміка розвитку сучасної людини висуває новітні вимоги до розвитку і виховання молоді особистості XXI століття, яка є самостійною, креативною, комунікабельною, мотивованою, здатною досягати успіху та володіє розвинутими соціальними навичками.

Занадто високі запити суспільства роблять виклик не лише державній освітній політиці, орієнтуючи останню на всебічний розвиток дитини починаючи з немовлячого віку, а й молодшому дошкільнику. Інтенсивне життя маленької особистості, активний психічний розвиток можуть стати не лише поштовхом до пізнання навколишнього світу, а й переломним моментом багатьох уявлень, бажань і звичок, породжуючи формування негативних поведінкових установок, невпевненість у собі, недовіру до оточення. Відчуття такої «дитячої неповноцінності» спричинює бажання уникати контактів, стати непомітним для оточення, посилює тривогу, знижує самооцінку та є однією з причин розвитку особистісної сором'язливості.

Сором'язливість є однією з розповсюджених та маловивчених проблем особистості у сучасній психологічній науці та практиці. Психологічні концепції та підходи мають різний погляд на цей феномен. Так, З. Фрейд, М. Кляйн, вивчаючи сором'язливість у руслі психоаналізу, вбачали у ній незадоволені інстинкти потреби, що призводять до дисбалансу між компонентами структури особистості. Г. Айзенк висловлював думку, що особистісна сором'язливість є вродженою, біологічно зумовленою властивістю особистості, а послідовники біхевіористичної теорії досліджували цей феномен як реакцію страху людини на зовнішні, соціальні стимули. В сучасних теоретико-емпіричних дослідженнях учені схиляються до думки, що першопричиною виникнення сором'язливості є специфічне розташування нейронів у префронтальних долях мозку, а неврологічна галузь медицини у своїх дослідженнях зробила акцент на тому, що це явище виникає у головному мозку людини та підтримується змінами у його діяльності впродовж тривалого часу, фіксуючи повторювальну модель поведінкових дій.

Розділилися також і погляди вчених-практиків щодо методології визначення поняття сором'язливості. На сьогодні існують такі тлумачення особистісної сором'язливості особистості, як: особистісна риса (К. Ізард); властивість особистості (В. Куніцина); соціально-набута модель поведінки; психофізіологічна особливість будови та функціонування ЦНС людини.

Попри різні визначення появи та розвитку сором'язливості, можна виокремити декілька спільних рис щодо розуміння її природи, які детально розглянув у своїх роботах Ф. Зімбардо. Це зв'язок сором'язливості з такими психологічними станами особистості як тривожність, страх, боязливість та інші негативні емоційні переживання, дискомфорт, виникнення труднощів під час комунікативної діяльності, занижена самооцінка, проблеми з самоповагою та негативний образ власної особистості, які беруть свій початок здебільшого у молодшому дитячому дошкільному віці, коли відбувається активний психічний розвиток і закладаються основи майбутньої поведінкової діяльності (Зімбардо, 1991; Зімбардо & Рэдл, 2005).

**Метою** дослідження є визначення психологічних особливостей прояву сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку. **Завдання** дослідження: 1) теоретичне вивчення проблеми прояву сором'язливості у молодших дошкільників; 2) визначення психологічних чинників прояву особистісної сором'язливості дітей 3-4 років; 3) емпіричне виявлення психологічних особливостей прояву сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку.

### Методи дослідження

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети дослідження була розроблена програма, реалізація якої передбачала використання комплексу загальнонаукових методів: теоретичні: аналіз, синтез, класифікація, систематизація, порівняння і узагальнення теоретичних та експериментальних даних; емпіричні: спостереження, бесіда, тестування для виявлення рівня прояву особистісної сором'язливості у молодших дошкільників, вивчення продуктів діяльності дітей; методи математичної статистики: методи кореляційного аналізу залежних і незалежних вибірок, програмний пакет SPSS Statistics 2.0 для автоматизованої обробки одержаних даних.

Під час реалізації програми дослідження ми послуговувалися основними принципами дослідження психічного розвитку дошкільника, які є провідними у сучасній дитячій психології – принцип детермінізму, принцип об'єктивності, принцип причинності, принцип ретельності та регулярності, принципи гуманізму та системності й послідовності. Розкриваючи сутність перерахованих принципів, зазначимо, що принципи детермінізму та причинності є необхідними під час вивчення умов, що зумовлюють виникнення у дитини-дошкільника нових особистісних якостей та утворень у свідомості під час її вікового розвитку. Водночас, психолог-практик повинен мати комплексний підхід до досліджуваного феномена, вміти не лише контролювати, а й прогнозувати розвиток сором'язливості у майбутньому, – це є одним з основних завдань принципу системності та послідовності. Принцип ретельності та регулярності дозволяє досліднику уважно спостерігати за процесом психічного розвитку молодшого дошкільника, залучаючи до експериментального дослідження вихователів і батьків, а також ретельно й обґрунтовано здійснювати підбір діагностичних методик. Принцип об'єктивності базується на врахуванні закономірностей, механізмів розвитку та особливостей психіки дитини. Важливого значення під час вивчення генези сором'язливості у дошкільників набуває принцип гуманізму, що втілюється у необхідності не зашкодити тактовній, чуйній поведінці з дитиною.

Програму дослідження було обґрунтовано на основних положеннях особистісно-орієнтованого підходу з врахуванням вище згаданих принципів та включав наступні етапи: підбір валідних і надійних методик для вивчення сором'язливості у дітей-дошкільнят 3-4 років; визначення критеріїв і рівнів розвитку сором'язливості у цей віковий період; виявлення психологічних особливостей і чинників формування дитячої сором'язливості у молодшому дошкільному віці.

У програмі дослідження було використано такі діагностичні методики: 1) карта спостережень Д. Скотта (адаптований варіант); 2) діагностика розвитку спілкування з однолітками (І. Орлова, В. Холмогорова); 3) проєктивна методика «Два будинки» (І. Вандвик, П. Екблад); 4) кольоровий тест Люшера; 5) методика «Страхи в будинках» (О. Захаров, М. Панфілова); 6) методика «Сходінки» В. Щура; 7) графічна методика М. Панфілової «Кактус».

Дослідницько-експериментальна робота виконувалася впродовж 2016-2018 років на базі закладу дошкільної освіти № 430 міста Києва, індивідуально з кожним досліджуваним. У програмі дослідження брала участь 131 дитина молодшого дошкільного віку.

## **Результати та дискусії**

Молодший дошкільний вік є тип віковим етапом розвитку, коли відбувається активне особистісне становлення та бурхливий розвиток психічних процесів у підростаючого покоління. Дошкільнята у цей час збагачують свої знання про навколишній світ, оволодівають специфічно людськими формами мислення та сприйняття, збагачують свій словниковий запас, вчаться спілкуватися з оточуючими, розвивають уяву, пам'ять, формують самооцінку та емоційно-поведінкову модель своєї майбутньої дорослої особистості. Швидкі психофізіологічні та соціальні зміни у житті молодшого дошкільника можуть стати як запорукою до досягнення успіху, так і мотивом уникання невдач і помилок, посилюючи відчуття дискомфорту й неспівпадіння, та, породжуючи в майбутньому відчуття сором'язливості.

Появу особистісної сором'язливості у дитячі роки ототожнюють із відсутністю свободи спілкування, наявністю внутрішньої скутості у поведінці, неможливістю розвивати особистісний вроджений потенціал (О. Гаспарова, Ю. Орлова); відчуттям страху (К. Гросс) чи переживанням власного сорому і провини (В. Зеньківський), а О. Мішина охарактеризувала цей феномен як психічний стан відчуття спочатку фізичного, а згодом і морального дискомфорту (Белоусова, 2004; Галигузова, 2000; Журкіна, 2014; Катаева, 2004; Мишина, 2012). Беззаперечно, перераховані означення щодо трактування сором'язливості у молодшому дошкільному віці завдають непоправної шкоди для гармонійного особистісного розвитку підростаючої дитини.

На сьогодні, у психологічній науці вчені обґрунтували такі детермінанти виникнення сором'язливості у дітей 3-4 років: 1) біологічні – генетична схильність, слабкість нервової системи тощо; 2) соціально-обумовлені – неприйняття дитини батьками, несприятливі сімейні обставини, гіперопіка, критичне ставлення до дій дитини; 3) культурно-історичні – вплив культурних вірувань, цінностей, звичаїв, норм моралі на формування особистісної сором'язливості; 4) особистісні – уникання однолітків, страхи, негативні емоційні переживання, відсутність ініціативності, інтровертованість, затримка мовленнєвому розвитку (Белоусова, 2004; Журкіна, 2014; Зимбардо, 1991; Зимбардо & Герриг, 2004; Зимбардо & Рэдл, 2005; Chen, 2019; Stoltzfus, 2019).

Аналіз психологічних праць К. Изарда, Г. Білоусової, Л. Галигузової, І. Іщенко, Є. Черняк та ін. (Белоусова, 2004; Галигузова, 2000; Зимбардо & Рэдл, 2005; Изард, 1999; Chen, 2019; Stoltzfus, 2019) дозволив виділити такі компоненти особистісної сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку: афективно-оцінний, який представлений почуттям самотності, страху, тривожністю, легкою лякливою, соромливістю; поведінкова складова виявляється у невпевненості під час ігрової діяльності, безініціативності, малорухливості, прагненні до самотності, тремтінні голосу, інтровертованості тощо; комунікативний компонент характеризується униканням вербального та невербального спілкування з однолітками чи вихователем, а також зняковінням під час нього, обмеженістю або вибірковістю контактів, мовчазністю, пасивністю. Варто також зазначити, що поведінка 3-4 річної сором'язливої дитини супроводжується почервонінням обличчя, відведенням очей, спітнілими долонями, зняковілістю, напруженістю тіла, порушенням серцевого ритму (Sulika & Eisenberg, 2013).



Молодший дошкільний період є переломним моментом для дітей. У цей час діти починають поступово звільнятися від надмірного тиску батьківського виховання, продовжуючи здобувати свою автономність. Підтримка та заохочення дитячої самостійності батьками у цей час є запорукою розвитку позитивної саморегуляції (Alyssa & Stephanie, 2019; Stoltzfus, 2019). Однак іноді цей процес супроводжується конфліктом між заповзятістю та відчуттям провини. На думку Е. Еріксона така суперечність може викликати негативні переживання і придушувати ініціативність маленьких сором'язливих особистостей, створюючи перешкоди у визначенні мети діяльності та обранні шляхів її реалізації у дорослий період життя.

Сором'язливість молодшого дошкільника, який переживає кризу 3-х років, може негативно позначитися й на формуванні образу власного «Я» та самооцінки, яка у цей віковий період залежить від оцінки дорослого та є беззаперечною. Позитивне оцінювання та ставлення батьків до немовляти є запорукою розвитку високої самооцінки, а негативне – спричинює протилежний образ власного «Я». Ближче до 4 років важливого значення набуває спілкування з однолітками, яке стає більш зрозумілим, природним у порівнянні з дорослим, і відіграє свою роль у розвитку дитячої самосвідомості (Settea, Baldwin, Zavaa, Baumgartner & Coplan, 2019). Дослідження Л. Галігузової продемонстрували, що низька самооцінка на цьому етапі розвитку може слугувати поштовхом до виникнення у майбутньому амбівалентного ставлення дитини до власного «Я» та особистості інших (Галігузова, 2000).

Ранній дошкільний вік є базисом у формуванні особистісного ставлення, а особливо емоційного. Л. Виготський зазначав, що у дошкільному періоді життя наша емоційна сфера відзначається бурхливим розвитком, емоції стають більш складними і набувають інтелектуалізованого характеру, а О. Запорожець припускав, що негативно сформоване емоційне ставлення до себе та оточуючих людей у дошкільника може спричинити труднощі під час засвоєння знань і вмій (Вемь, 2000; Виготський, 2003).

І. Лапченко схилилася до думки, що емоційне ставлення, яке є визначальним у дошкільному віці, має суб'єктивний і вибірковий характер і пов'язане зі значущими для дитини об'єктами. Це ставлення формується внаслідок переживань, викликаних певними людьми чи подіями та визначає поведінку дошкільника (Лапченко, 2006). Можна припустити що, різноманітні чинники (незнайоме оточення, вихователі, ситуації соціальної взаємодії та т. ін.), які слугують поштовхом до переживання сором'язливості, є результатом минулого негативного дискомфорту і страху, який підтримувався позитивно схвальною реакцією дорослого чи, навпаки, осудом і сформував майбутню модель ставлення дитини на схожу ситуацію.

Сором'язливим дошкільникам властиво переживати відчуття соціальної тривоги та стурбованості у присутності незнайомих, а їх поведінка відзначається капризністю, знервованістю, соромливістю. Така тривога може бути наслідком переживання фрустрації соціальної потреби або ж розглядатися як комунікативний страх чи боязливість великого скупчення людей (Joan & Luby, 2013; Nissa, Franz & Copeland, 2014; Stoltzfus, 2019; Zdebik, Boivind, Battaglia & Tremblaya, 2019). Чинниками появи соціальної тривожності у дітей 3-4 років можуть виступати: імітація батьківської поведінки, недостатньо позитивний емоційний контакт зі значущими дорослими, невідповідність їхніх наявних соціальних навичок і компетентностей (Богачкина, 2007; Катаева, 2004).

Презентований кількісний та якісний аналіз результатів програми дослідження дозволив нам дослідити комунікативно-поведінковий та емоційно-оцінний компоненти особистісної сором'язливості у молодшому дошкільному віці. Для 67,7% дітей молодшого дошкільного віку притаманна висока самооцінка. Така самооцінка на цьому віковому етапі першочергово визначається позитивним ставленням та оцінним схваленням дорослого, а особливо батьків, другорядне значення займає інтенсивність розвитку комунікацій з ровесниками. Молодші дошкільники з високою самооцінкою хвалькуваті, люблять бути у центрі уваги, активно спілкуються з однолітками, в ігровій діяльності прагнуть до лідируючих позицій, залучають інших до гри. 9,7% дошкільнят мають середню самооцінку, що характеризується амбівалентністю особистісного ставлення, енергійністю, веселістю, прагненням до спілкування, зіштовхнувшись із перешкодами, можуть проявити нестійкість, орієнтуються на поведінку чи дії більш впевнених у собі однолітків, іноді можуть потребувати допомоги дорослого під час залучення до гри.

У кольоровій гамі тесту Люшера, діти з високим і середнім рівнем самооцінки надають перевагу червоному кольору, у першу четвірку також входять зелений, жовтий та синій кольори, що демонструє їх прагнення до досягнення мети, самоствердження, схвалення їх дій оточуючими, популярності серед однолітків. Такі молодші дошкільники відчують захищеність, якщо оточені любов'ю, мають емоційну підтримку зі сторони дорослих. Емоції таких дітей залежать від речей, які викликають інтерес чи сильно хвилюють досліджуваних. Дошкільники прагнуть до пізнання оточуючої дійсності, намагаються бути помітними, зацікавити інших своєю особистістю. Дитячі дії та вчинки підпорядковані емоційній сфері, залежать від оцінки оточуючих, тому вони можуть бути занадто нав'язливі.

Аналіз проєктивної методики «Кактус» М. Панфілової засвідчив, що спілкуванню цієї групи дітей притаманні привітність і вмотивованість до продовження взаємодії.

За результатами методик «Два будинки» та «Страхи в будинках» виявлено, що соціальні зв'язки таких дітей відзначаються тісною гармонійною взаємодією з сім'єю, спостерігається довіра до друзів, вихователів, відсутність уникання контактів з незнайомими людьми. Серед соціально-опосередкованих страхів спостерігається страх залишитися самому (54,17%), нападу зі сторони інших (58,33%) чи покарання зі сторони батьків (41,67%), страх перебування у центрі уваги інших людей мають лише 37,5% дошкільників з високим і середнім рівнем самооцінки.

Комунікативна складова дітей з високою та середньою самооцінкою відзначається відкритістю до взаємодії з іншими людьми, комунікація є можливістю проявити себе, знайти нових друзів, вони легко вступають у спільну ігрову діяльність, можуть бути її ініціаторами, зібрані у незнайомих ситуаціях. Результати спостереження також засвідчили, що діти з високим рівнем самооцінки характеризуються активною позицією у ставленні до іншої дитини, використанням мовних засобів, що закликають до спільної дії та супроводжуються використанням відповідних жестів, міміки, уважним спогляданням за поведінкою оточуючих. Діти із середніми показниками особистісного оцінювання звертають увагу на однолітків, цікавляться їхніми діями під час ігрової діяльності, але у спілкуванні займають пасивну позицію, не наважуються розпочати діалог і можуть спостерігати за грою інших зі сторони.

Низьку самооцінку мають 22,6% дітей молодшого дошкільного віку. Їх комунікативно-поведінкова сфера характеризується прагненням до уникання контактів, інтровертованістю, невпевненістю у собі, ознаками тривожності, неініціативні, уникають взаємодії з незнайомими чи малознайомими дорослими і дітьми. В ігровій діяльності ці діти мало відгукуються на пропозиції однолітків, прагнуть до самотності, не вступають до контакту з іншими дітьми першими, надають перевагу спостерігати за грою дітей здалеку.

За результатами проективного тесту Люшера та методики «Кактус» М. Панфілової встановлено, що такі діти емоційно дистанціюються від людей. Адже вони переживають дискомфорт та ізольованість у оточенні, в якому вони знаходяться; також їм не вистачає визнання дорослих та однолітків, їх позитивного оцінювання та заохочення. Дошкільники почуття впевненості компенсують шляхом неприступності, неможливості інших впливати на них, відстороненості від спільної діяльності. Їм властива тривожність, агресивність, стурбованість, боязливість, особистісне самоставлення негативно забарвлене. У спілкуванні чи ігровій діяльності вони проявляють ворожість, недовірливість до інших, прагнуть до створення емоційно захищеної атмосфери навколо себе.

Комунікативна сфера молодших дошкільників з низькою самооцінкою характеризується негативним ставленням до ровесників, можуть ображатися, плакати, переживають почуття боязливості, розгубленості, невпевненості у власних силах. Діти не ініціативні в ігровій діяльності, надають перевагу самотійній грі, споглядають за діями інших зі сторони.

Результати спостереження показали, що діти молодшого дошкільного віку мають труднощі у висловлюванні зацікавленості до співбесідника, не демонструють інтересу до дій ровесників, прагнуть до уникання будь-якої взаємодії з ними, спілкування нестійке, вербально скупе з помітними ознаками тривожності. Негативно вони реагують і на допомогу по догляду зі сторони вихователя, намагаються уникнути будь-якої взаємодії з ним. Турбота дорослого чи допомога ровесника вбачається ними як щось небезпечне, недоцільне й таке, що загрожує емоційній стабільності, викликає переживання, дискомфорт.

Серед соціально-опосередкованих страхів у 85,7% дошкільників з низькою самооцінкою переважає страх взаємодії з незнайомими дорослими та дітьми, в 71,4% досліджуваних наявний страх бути покинутим та лише у 42,86% спостерігається страх перед покараннями й перебуванням у центрі уваги, наприклад, при публічному виступі. За допомогою методики «Два будинки» виявлено, що дошкільники також відзначили погані стосунки та недовіру до батька (42,86%), друзів (57,14%) і незнайомих людей (28,57%).

За допомогою t-критерію Ст'юдента ( $t$  крит. = 2,75; при  $p \leq 0,01$ ) виявлено, що у молодшому дошкільному віці сором'язливість характеризується очікуванням негативної оцінки інших людей ( $t$  емп. = 2,9), особливо під час надмірної уваги до дошкільника та дискомфортом у присутності незнайомих чи малознайомих людей ( $t$  емп. = 3,7).

### Висновки

Молодший дошкільний вік є тип етапом у житті особистості, коли відбувається стрімкий психічний розвиток і закладаються базисні основи майбутніх емоційно-поведінкових реакцій. Переживання у цей час будь-яких складних, критичних ситуацій, на фоні кризи 3 річного віку, може слугувати поштовхом до формування тривожності,

непевності, негативного самоствалення та зумовити появу сором'язливості. Помітити сором'язливого дошкільника неважко. Зазвичай ці діти уникають прямого контакту очей, червоніють, якщо помічають, що стали центром уваги інших, нервують, занурюються у власний світ, небалакучі та малоініціативні. Чинники такої сором'язливої поведінки дитини 3-4 років можуть бути, як вродженими (тип нервової системи), так і суспільно-особистісними (гіперопіка, низька самооцінка, негативне емоційне самоствалення, невідповідність соціальних навичок віковому розвитку дитини, імітація поведінки дорослого тощо).

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що молодші дошкільники, яким властива особистісна сором'язливість, схильні негативно оцінювати образ власного «Я», емоційно дистанціюватися від ровесників і дорослих, уникають будь-якої взаємодії з ними, вербально скупі, боязливі, тривожні, плаксиві у «загрозливих» для них ситуаціях, негативно сприймають турботу про себе, важко адаптуються у нових ситуаціях, в ігровій діяльності надають перевагу ролі спостерігача, а не активного учасника. Статистично підтверджено, що сором'язливість у молодшому дошкільному віці характеризується передчуттям привселюдної незадовільної оцінки оточуючих та особистісною незручністю у присутності незнайомих.

*Подальші наші наукові дослідження будуть зорієнтовані на експериментальне вивчення особистісної сором'язливості дитини у середньому та старшому дошкільному віці, її психологічні особливості та детермінанти прояву на цьому віковому етапі, а також розробку і впровадження програми з нівелювання дитячої сором'язливості у дошкільному віці, враховуючи динаміку прояву даного феномена та тенденції розвитку підростаючого покоління.*

### Література

1. Айзенк, Г.Ю. (1999). *Структура личности*. Санкт-Петербург: Ювента.
2. Белоусова, А.Б. (2004). *Психологические детерминанты личностной застенчивости*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Казань.
3. Богачкина, Н.А. (2007). *Застенчивый малыш*. Москва: Научная книга.
4. Вемь, А. (2010). *Застенчивость и как с ней бороться*. Санкт-Петербург: Питер.
5. Выготский, Л.С. (2003). *Психология развития ребенка*. Москва: Эксмо-Пресс: Смысл.
6. Галигузова, Л.Н. (2000). Застенчивый ребенок. *Дошкольное образование*, 4, 116. Режим доступу: [http://www.portal-slovo.ru/pre\\_school\\_education/36590.php](http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36590.php).
7. Гурлева, Т.С. (2011). Особливості розвитку автономності у дошкільному віці. *Психолог дошкільця*, 2, 9-13.
8. *Застенчивость детей старшего дошкольного возраста* (н. д.) Режим доступу: <http://festi-val.1september.ru>.
9. Зимбардо, Ф.Дж. (1991). *Застенчивость*. Москва: Педагогика.
10. Зимбардо, Ф.Дж., & Герриг, Р.Дж. (2004). *Психология и жизнь*. Санкт-Петербург: Питер.
11. Зимбардо, Ф., & Рэдл, Ш. (2005). *Застенчивый ребенок*. Москва: АСТ Астрель.
12. Изард, К.Э. (1999). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер.
13. Катаева, Л.И. (2004). *Работа психолога с застенчивыми детьми*. Москва: Книголюб.
14. Кляйн, М.М. (1998). Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка. А.П. Поршенко & И.Ю. Романов (Ред.), *Психоанализ в развитии: сборник переводов* (с. 5-107). Екатеринбург: Деловая книга.
15. Куницына, В.Н., Казаринова, Н.В., & Погольша, В.М. (2001). *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер.

16. Лапченко, І.О. (2006). *Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
17. Мишина, Е.В. (2012). *Застенчивый ребенок*. Санкт-Петербург: Питер.
18. Фрейд, З. (2016). *Конечный и бесконечный анализ*. Москва: Канон+.
19. Meuwissen, A.S., & Carlson, S.M. (2019). An experimental study of the effects of autonomy support on preschoolers' self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.001>
20. Chen, X. (2019). Culture and shyness in childhood and adolescence. *New Ideas in Psychology*, 53, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.04.007>
21. Coplan, R.J., & Armer, M. (2007). A «multitude» of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1(1), 26-32. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x>
22. Luby, J.M. (2013). Treatment of anxiety and depression in the preschool period. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 52(4), 346-358. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.01.011>
23. Nissa, R., Franz, L., & Copeland, W. (2014). Perceived family impact of preschool anxiety disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 53(4), 437-446. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.12.017>
24. Settea, S., Baldwin, D., Zavaa, F., Baumgartner, E., & Coplan, R. (2019). Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children's self-conscious emotions. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 229-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.012>
25. Stoltzfus Grady, J. (2019). Parental gentle encouragement promotes shy toddlers' regulation in social contexts. *J Exp Child Psychol*, 186, 83-98. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.05.008>
26. Strand, Paul S. (2008). Shyness and emotion-processing skills in preschoolers: A 6-Month Longitudinal Study. *Wiley-Blackwell: Hoboken. Infant and Child Development*, 17 (2), 109-120.
27. Sulika, M., & Eisenberg, N. (2013). Respiratory sinus arrhythmia, shyness, and effortful control in preschool-age children. *Biol Psychol*, 92(2), 241-248. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.10.009>
28. Zdebik, M., Boivind, M., Battaglia, M., & Tremblaya, R. (2019). Childhood multi-trajectories of shyness, anxiety and depression: Associations with adolescent internalizing problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101050>

### References

1. Ayzenk, G.Y. (1999). *Struktura lichnosti [Personality structure]*. Sankt-Peterburg: Yuventa [in Russian].
2. Belousova, A.B. (2004). Psikhologicheskiye determinanty lichnostnoy zastenчивosti [Psychological determinants of personality shyness]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kazan' [in Russian].
3. Bogachkina, N.A. (2007). *Zastenчивyy malysh [Shy kid]*. Moskva: Nauchnaya kniga [in Russian].
4. Vem', A. (2010). *Zastenчивost' i kak s ney borot'sya [Shyness and how to deal with it]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
5. Vygotskiy, L.S.(2003). *Psikhologiya razvitiya rebenka [Child Development Psychology]*. Moskva: Eksmo-Press: Smysl [in Russian].
6. Galiguzova, L.N. (2000). Zastenчивyy rebenok [Shy child]. *Doshkol'noye obrazovaniye – Preschool education*, 4, 116. Retrieved from: [http://www.portal-slovo.ru/pre\\_school\\_education/36590.php](http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36590.php) [in Russian].

7. Gurlêva, T.S. (2011). Osoblivostí rozvitku avtonomnosti u doshkil'nomu vitsí [Features of development of autonomy at preschool age]. *Psikholog doshkillya – Preschool psychologist*, 2, 9-13 [in Ukrainian].
8. *Zastenchivost' detey ctarshego doshkol'nogo vozrasta [Shyness of older preschool children]*. Retrieved from: <http://festi-val.1september.ru> [in Russian].
9. Zimbardo, F.Dzh. (1991). *Zastenchivost' [Shyness]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
10. Zimbardo, F.Dzh., & Gerrig R.Dzh. (2004). *Psikhologiya i zhizn' [Psychology and life]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
11. Zimbardo, F., & Redl, Sh. (2005). *Zastenchivyy rebenok [Shy child]*. Moskva: AST Astrel' [in Russian].
12. Izard, K.E. (1999). *Psikhologiya emotsiy [Psychology of emotions]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
13. Katayeva, L.I. (2004). *Rabota psikhologa s zastenchivymi det'mi [The work of a psychologist with shy children]*. Moskva: Knigolyub [in Russian].
14. Klyayn, M.M. (1998). Nekotoryye teoreticheskiye vyvody, kasayushchiesya emotsional'noy zhizni rebenka [Some theoretical conclusions regarding the emotional life of a child]. In A. P. Porshenko & I. Yu. Romanov (Eds.), *Psikhoanaliz v razvitii: sbornik perevodov – Psychoanalysis in development: a collection of translations* (s. 5-107). Yekaterinburg: Delovaya kniga [in Russian].
15. Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V., & Pogol'sha, V.M. (2001). *Mezhlichnostnoye obshcheniye [Interpersonal communication]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
16. Lapchenko, Í.O. (2006). Yemotsiynne stavlennya do sebe ta rovesnikív yak chinnik osobistís'nogo rozvitku ditini doshkil'noho víku [Emotional attitude towards oneself and peers as a factor of personal development of preschool children]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kíiv [in Ukrainian].
17. Mishina, Ye.V. (2012). *Zastenchivyy rebenok [Shy child]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
18. Freyd, Z. (2016). *Konechnyy i beskonechnyy analiz [Finite and endless analysis]*. Moskva: Kanon+ [in Russian].
19. Meuwissen, A.S., & Carlson, S.M. (2019). An experimental study of the effects of autonomy support on preschoolers' self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.001>
20. Chen, X. (2019). Culture and shyness in childhood and adolescence. *New Ideas in Psychology*, 53, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.04.007>
21. Coplan, R.J., & Armer, M. (2007). A «multitude» of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1(1), 26-32. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00006.x>
22. Luby, J.M. (2013). Treatment of anxiety and depression in the preschool period. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 52(4), 346-358. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.01.011>.
23. Nissa, R., Franz, L., & Copeland, W. (2014). Perceived family impact of preschool anxiety disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 53(4), 437-446. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.12.017>
24. Settea, S., Baldwin, D., Zavaa, F., Baumgartner, E., & Coplan, R. (2019). Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children's self-conscious emotions. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 229-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.012>
25. Stoltzfus Grady, J. (2019). Parental gentle encouragement promotes shy toddlers' regulation in social contexts. *J Exp Child Psychol*, 186, 83-98. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.05.008>.
26. Strand, Paul S. (2008). Shyness and emotion-processing skills in preschoolers: A 6-Month Longitudinal Study. Wiley-Blackwell: Hoboken. *Infant and Child Development*, 17 (2), 109-120.

27. Sulika, M., & Eisenberg, N. (2013). Respiratory sinus arrhythmia, shyness, and effortful control in preschool-age children. *Biol Psychol*, 92(2), 241-248. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.10.009>
28. Zdebik, M., Boivind, M., Battaglia, M., & Tremblaya, R. (2019). Childhood multi-trajectories of shyness, anxiety and depression: Associations with adolescent internalizing problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101050>

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIFESTATION OF SHYNESS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

**Oksana Bondarchuk**

**Postgraduate student of the Department of Theoretical and Counseling Psychology**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

[bondarchuk\\_oxana@email.ua](mailto:bondarchuk_oxana@email.ua), <https://orcid.org/0000-0001-6976-6889>

### **Abstract**

The article presents a theoretical analysis of the problem of manifestation and development of shyness in young preschool children, experimentally analyzes the psychological determinants of personal shyness at the age of 3-4 years. Theoretical analysis of the study showed that shyness is a versatile quality of personality, which is usually associated with seclusion, uncertainty, timidity, shame. Very often the early manifestation of childhood shyness goes unnoticed and is identified with introversion, timidity, anxiety. Among the causes of child preschool shyness one can mention insufficient development of communicative knowledge and skills, copying the behavior of one of the family members, behavioral stiffness, constant anxiety, negative self-image.

The analysis of psychological sources revealed the following components of preschool personal shyness: emotional-evaluative, behavioral and communicative. These components actively develop during the psychophysiological maturation of the baby and exert a mutual influence on the formation of his self-esteem. Also during this age it is important the process of autonomy, when the child begins to take the first independent steps in the adult world, trying to demonstrate personal self. Harmonious emotional development of a younger preschooler becomes very important during which emotional self-esteem and attitude to peers and adults are formed, and a negative experience of interaction may form the basis of a child's future distrustful behavior. It is also worth noting that a psychological feature of personal shyness at a young preschool age is a future projection of a negative evaluation of others and feelings of discomfort in the presence of strangers.

**Keywords:** shyness, personality, preschooler, self-esteem, social anxiety, autonomy.

*Подано 14.01.2020*

*Рекомендовано до друку 01.02.2020*

## **ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОСИЛЕННЯ ПРОЯВІВ ТРИВОГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Леся Вольнова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9  
[volnova1979@ukr.net](mailto:volnova1979@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0002-9647-8214>

**Ганна Дьоміна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9  
[a.a.demina@gmail.com](mailto:a.a.demina@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8319-3431>

### **Анотація**

У статті наголошено актуальність проблеми формування емоційної сфери дошкільників, а, також, запобігання чи корекції негативних її проявів, зокрема, й проявів тривоги. Розкрито сутність тривоги як емоційного стану (переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя) та особистісної властивості (підвищеної схильності почуватися занепокоєним за будь-яких життєвих ситуацій). Проаналізовано підходи вчених до чинників дитячої тривоги та виокремлено найбільш поширені серед них пояснення тривожної поведінки дошкільників: 1) тривожність в дітей прямо пропорційна комфортності / стресовості життєвої ситуації; 2) тривожність дитини посилює постійне очікування можливих негативних наслідків (фізичного дискомфорту, болю, покарання, приниження) від якогось реального чи уявного впливу, ситуації, дії, людини тощо; 3) тривожність дітей тісно пов'язана з деструктивністю та нестабільністю поведінки і виховних впливів батьків, особливо матері; 4) наявність у анамнезі батьків, здебільшого матері, тривожних розладів може провокувати невиправдану тривожність у дітей; 5) порушення нейропсихологічної та нейрофізіологічної регуляції є віковою особливістю дошкільників та чинником їхньої тривожності.

За допомогою комплексу емпіричних методів (проективні методи, тестування, анкетування, метод самооцінки) досліджено рівень та особливості прояву тривоги (тривожності як особистісної риси) в дітей старшого дошкільного віку. З'ясовано, що стан з тривожністю в дітей дошкільного віку не критичний, однак є відносно стійка частка дітей (17,5%), які мають за різними показниками високі прояви тривожності. Виявлено значущі кореляційні зв'язки між поведінковими проявами тривожності в дітей, рівнем їхнього психічного напруження та неадекватною самооцінкою. Констатовано, що не всі батьки готові прийняти інформацію про наявність у дитини проявів тривоги, а вихователі часто не вважають її свідченням проблемного розвитку дошкільника. У разі відсутності вчасної психопрофілактичної та психокорекційної роботи ці прояви можуть закріпитися та перерости у серйозні тривожні розлади.



**Ключові слова:** тривога, тривожність, діти дошкільного віку, чинники дитячої тривоги, поведінкові прояви тривожності.

### Вступ

Проблема емоційного неблагополуччя дітей дошкільного віку не втрачає своєї актуальності як з огляду на ситуацію соціальної нестабільності в країні, постійне психічне перевантаження, що супроводжує сучасну людину в інформаційному суспільстві, так і тому, що дитинство – важливий період не лише для розвитку емоційної компетентності, але й загального соціального становлення підростаючої особистості. А тривога, підвищена занепокоєність, невпевненість, емоційна нестійкість, прояви яких можуть з'являтися ще в перші роки життя, перешкоджають соціальному та емоційному розвитку особистості впродовж усього дитинства. Такі дошкільники схильні уникати соціальних взаємодій і, як результат, можуть відчувати дефіцит у розвитку соціальних навичок, а тому вже під час навчання в школі оцінюються як менш просоціальні та більш замкнуті (Ale, Chorney, Brice & Morris, 2010). Окрім того, поява тривожних розладів у ранньому дитинстві, іноді у віці 2-3 років, підвищує ризик переростання їх у хронічні та збереження навіть у зрілому віці (Lazarus, Dodd, Majdandžić, Vente & Hudson, 2016). Тобто, такі стани можуть, без надання відповідної психологічної допомоги як батькам, так і дітям, збільшувати ризик розвитку в останніх поганого самопочуття і проблем із психічним здоров'ям протягом усього життя. Означене посилює актуальність порушеної проблеми та вимагає її більш детального вивчення.

Аналізуючи феномен тривоги хочемо, передусім, зауважити, що до його розуміння є два підходи, згідно з якими він розглядається або ж як емоційний стан, або ж як особистісна властивість. У першому випадку мова йде про «переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя, передчуттям небезпеки» (Прихожан, 2007: 12). Зазвичай такий стан є ситуативним, а його прояви пов'язані з впливом соціально значущих для певної особи обставин. Для дошкільників це можуть бути ситуації спілкування з незнайомими дорослими, необхідність демонстрації певних знань чи умінь перед великою кількістю глядачів (як-от, на святкових ранках), виконання діяльності, яка потенційно пов'язана з очікуванням схвалення чи критики від батьків тощо.

У другому випадку частіше оперують поняттям «тривожність», що розглядається, як «індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється в підвищеній схильності почуватися занепокоєним за будь-яких життєвих ситуацій, у тому числі тих, які взагалі не можуть викликати тривоги» (Томчук & Томчук, 2018: 26).

Нами констатовано, що в закордонних дослідженнях здебільшого йде мова саме про тривогу як стан, який може переростати в тривожний розлад, тобто одну з форм психопатології, що поширена серед 5% дітей (Lazarus, Dodd, Majdandžić, Vente & Hudson, 2016: 784). Тоді як тривожність дослідники виявляють у середньому в 30% дошкільників, тобто в кожній третій дитини рівень її тривожності відрізняється від оптимальної норми, особливо, коли це стосується залучення в ситуації навчальної діяльності (Костина, 2007; Пасічніченко, 2012).

Серед психологічних проявів тривожності у дітей констатується внутрішня напруга, почуття безсилля, втрата почуття захищеності (особливо зі сторони батьків) та впевненості в собі, почуття певної соціальної ізоляції тощо. Часто ці переживання пов'язані з неадекватною самооцінкою: завищеною (коли за постійного очікування невдачі спрацьовує механізм компенсації) або ж заниженою (коли недостатність

позитивного досвіду та демонстрація деструктивних стратегій взаємодії, як-от, конфліктності, агресивності, ще більше посилює почуття неповноцінності) (Міщенко & Хавіна, 2017; Пасічніченко, 2012).

В. Горбатих, вивчаючи індивідуальні особливості самоствалення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій, зауважує, що тривожні переживання поступово набувають і зовнішніх проявів. Природно, що такі діти, прагнучи відновити внутрішній спокій, починають перебудовувати і свою поведінку, зокрема: проявляють схильність дотримуватися всіх (обґрунтованих чи необґрунтованих) вказівок дорослих; різко зменшують ініціативність і притаманну цьому віку пошуково-пізнавальну активність, все частіше прагнуть діяти лише за певним засвоєним алгоритмом (ухваленим дорослим); уникають будь-яких ситуацій, що вимагають прийняття хоча б якогось самостійного рішення; знання та способи дій засвоюють не лише формально, але й не прагнуть до будь-якого експериментування як у процесі виконання завдання, так і гри, обмежуються виконанням мінімально очікуваних вимог та найпростіших завдань (Горбатих, 2019). С. Томчук і М. Томчук переконані, що така надмірна дисциплінованість, слухняність мають захисний характер, тобто спрямовані не на те, щоби бути кращим, а, передусім, на те, щоб не стати гіршим, отримавши критику, зауваження, осуд (Томчук & Томчук, 2018).

А. Пасічніченко емпірично підтвердила зв'язок високої тривожності із низьким статусом дитини в групі ровесників (Пасічніченко, 2012). Так, з одного боку, їхня занадто обережна або ж, навпаки, настирлива поведінка може відштовхувати однолітків, а, з іншого боку, обмеження кола спілкування та певна відчуженість часто провокують скарги таких дітей на те, що з ними «не дружать», а це, звісно, зовсім не сприяє прийняттю дитячим колективом, а ще більше поглиблює ситуацію відокремленості.

Попри те, що загалом тривожність, як один із наслідків необхідності постійної адаптації та пристосування до мінливих зовнішніх обставин, притаманна більшості людей, її стійкий прояв у дитини є свідченням як певних порушень у особистісному розвитку, так і серйозною перешкодою, що перешкоджає гармонійному розвитку в руслі вікових завдань. Такі діти частіше мають проблеми зі здоров'ям, постійна напруженість викликає хронічну втому, що суттєво дезорганізовує навчальну діяльність ще в дошкільному віці (Дмитріюк, 2015); надалі стійке емоційне неблагополуччя негативно впливає на основні системи навчальної взаємодії, викликаючи дискомфорт від самого перебування у школі, незадоволеність стосунками з вчителями, однокласниками, собою як суб'єктом навчання (Ставицька, 1998).

Загалом, здійснений теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень засвідчив, що зарубіжними та вітчизняними вченими розкрито низку ключових аспектів прояву тривоги у дітей дошкільного віку, однак узагальненого підходу до її чинників поки ще не представлено, а емпіричні дані, що описують досліджуваний феномен, досить різняться, що й зумовило вибір мети статті.

**Мета** дослідження: теоретично обґрунтувати чинники дитячої тривоги та вивчити її прояви в старших дошкільників на практиці. **Завдання** дослідження: 1) теоретично проаналізувати підходи вітчизняних і зарубіжних вчених щодо чинників дитячої тривоги; 2) здійснити емпіричне дослідження проявів тривоги (тривожності як особистісної риси) в дітей дошкільного віку та зіставити їх із наявними даними інших вчених.

#### **Методи дослідження**

У реалізації мети даної статті використано комплекс методів дослідження:

теоретичні (аналіз психологічної літератури; систематизація, узагальнення, структурування даних) задля з'ясування сутності тривоги як феномена та виявлення теоретичних підходів до пояснення чинників дитячої тривоги; емпіричні (проективні методи, анкетування, тестування, метод самооцінки) з метою дослідження рівня та особливостей прояву тривоги (тривожності як особистісної риси) у дітей старшого дошкільного віку.

Вивчення проявів тривоги (тривожності як особистісної риси) відбувалося за допомогою комплексу методик, орієнтованих на:

1) самих дошкільників. Це були проективні методики: «Обери потрібне обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен), адаптована для визначення індексу тривожності дитини старшого дошкільного віку, а також виявлення переважних ситуацій, у яких дитина відчуває дискомфорт (Михайлов & Колеснік, 2016); «Будинок. Дерево. Людина», що дозволила з'ясувати загальне уявлення дитини про себе, ставлення до значущих для неї людей, сприйняття зовнішніх обставин, а також її тривожність, комунікабельність, агресивність тощо; а також «Сходінки», спрямована на виявлення рівня самооцінки дошкільника, ставлення до самого себе (Кононко, 1998);

2) батьків дошкільників. Зокрема, тест для батьків «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» (О. Захаров) дозволив визначити, наскільки батьки помічають психологічний дискомфорт дитини та його інтенсивність (Захаров, 1982);

3) вихователів, котрі працюють із дітьми. «Анкета визначення рівня тривожності дошкільника» (Г. Лаврентьева, Т. Титаренко) дозволила виявити рівень та особливості тривожності в дітей дошкільного віку, які відвідують дитячий садок (Лаврентьева & Титаренко, 1993).

### Результати та дискусії

Виконуючи перше завдання нашого дослідження, ми проаналізували підходи вчених щодо чинників дитячої тривоги та виокремили кілька найбільш поширених пояснень тривожної поведінки серед дошкільників. Зокрема:

1. *Тривожність у дітей прямо пропорційна комфортності / стресовості життєвої ситуації.* Так, К. Богрова, С. Валявко, Л. Костіна переконані, що високий рівень тривожності у дітей пов'язаний, передусім, із тим, що будь-яка ситуація невизначеності, необхідність контакту з незнайомими людьми та/або в нових умовах (що повністю характеризує перші дні, а то й тижні перебування дошкільника в дитячому закладі), звісно, викликає в них стрес (Богрова, 2017; Валявко, 2014; Костіна, 2007). О. Козлюк і Н. Руденко допускають, що дитяча тривожність є одним із наслідків внутрішнього конфлікту, який виникає в будь-якій незнайомій для дитини ситуації (Козлюк & Руденко, 2017). Адже дитина втрачає значущого дорослого, який прямо чи опосередковано, але контролював та орієнтував її поведінку, а вона сама поки що не здатна зробити однозначний вибір. Також інші звуки, запахи, голоси тощо, що наповнюють нове середовище, в багатьох дітей теж не сприяють виникненню відчуття комфорту, а, найімовірніше, викликають питання на зразок, «Якщо мене мама любить, то чому лишила в такому місці?». Окрім того, згідно з даними Г. Прихожан, тривожність дошкільника може посилюватися саме в комунікативних ситуаціях, що цілеспрямовано створюються дорослими (як-от, вихователями). Діти підсвідомо відчувають, що їх перевіряють, контролюють. Це для них стрес – висловлювання стають або ж дуже тихими, уповільненими, або ж, навпаки, швидкими і квапливими (Прихожан, 2009).

2. *Тривожність дитини посилює постійне очікування можливих негативних наслідків (фізичного дискомфорту, болю, покарання, приниження) від якогось реального чи уявного впливу, ситуації, дії, людини тощо.* У дошкільників активно розвивається уява, однак ще відсутнє критичне мислення. З огляду на це діти з певними типами темпераменту можуть демонструвати «гіпервізорне» тлумачення соціальних сигналів, тобто надмірно чутливо на них реагувати, що, звісно, буде посилювати їхню настороженість, соціальну самовіддачу й занепокоєння (Ale, Chorney, Brice & Morris, 2010). Алкозей, П. Купер і К. Крезвелл також звертають увагу на притаманну дітям «упередженість інтерпретації» (тобто переоцінку небезпеки в навколишньому середовищі), яка змушує їх проявляти унікаючу поведінку, а також спричиняє тривожну чутливість, афективні стани навіть тоді, коли з'являється лише інформація про можливість потрапити в ситуацію, що може викликати фізичний дискомфорт (Alkozei, Cooper & Creswell, 2014). В. Горбатих переконана, що «тривожні песимістичні очікування гальмують прояви комунікативної активності дитини, викликають у неї неадекватний емоційний відгук, призводять до розладу її діяльності» (Горбатих, 2019: 69).

3. *Тривожність дітей тісно пов'язана з деструктивністю та нестабільністю поведінки і виховних впливів батьків, особливо матері.* Сутність деструктивної поведінки батьків полягає в тому, що вона призводить до руйнування емоційного контакту з оточенням, тобто атмосфера в сім'ї не створює для дитини надійного психологічного захисту, комфорту та безпеки. Дослідниками простежено найбільш поширені негативні батьківські паттерни: недостатність уваги до дитини, ігнорування або нерозуміння її емоційних проявів (Дмитріюк, 2015); пригнічення поведінки дитини і незабезпечення надійної прив'язаності з боку матері; загальна негативна афективність матері (Shamir-Essakow, Ungerer & Raper, 2005), а також певна її зухвалість, як-от, «заперечення батьківської поведінки, у тому числі груба гра, що спонукає дітей виходити із зони комфорту й ризикувати» (Lazarus, Dodd, Majdandžić, Vente & Hudson, 2016: 790). Водночас, цікавим є той факт, що зі сторони батька діти загалом нормально сприймають бурхливі, ризиковані ігри і навіть дії, оскільки він сам не вбачає ризиків у ситуації, яку створює, а тому й не хвилюється за неї. Тоді ж як матері в такий спосіб лише посилюють тривожні переживання дітей, вони переоцінюють негативний вплив як життєвих ситуацій, у які потрапляє дитина, так і свою щоденну поведінку щодо неї. Як результат, дитина, відчуваючи неспокій матері, сама стає неспокійною.

*Нестабільність сімейного мікроклімату* може бути викликана періодичними «нападами» почуття провини в матері. Наприклад, А. Апетроя, К. Кресвелл і К. Хілл виявили, що матері, котрі мають більш високий соціально-економічний статус та відсоток професійної зайнятості, частіше в стосунках із дитиною демонструють тривожні прояви (Apetroaia, Hill & Creswell, 2015). Тобто вони приділяють менше часу дітям, а тому більше за них хвилюються. Рівень тривожності як матерів, так і дітей зростає, якщо останні єдині, пізні або не досить здорові (Томчук & Томчук, 2018).

Окрім того, різка зміна стилю спілкування з дитиною, постійна невдоволеність з боку батьків її вчинками, що поєднується то із заохочення до нової діяльності, то з критичним оцінним ставленням, викликають у неї емоційну дезорієнтацію, призводять до невпевненості в собі, невизначеності та безпорадності, напруги, необґрунтованого занепокоєння (Горбатих, 2019). Такі емоційні «гойдалки» вносять ще більшу нестабільність і в так нестійку емоційну сферу підростаючої особистості.

4. *Наявність у анамнезі батьків, здебільшого матері, тривожних розладів може провокувати невиправдану тривожність у дітей.* На перший погляд, тривожність батьків

має посилювати їхню турботу про дитину, однак це не так. Справді, в батьків з актуальним тривожним розладом було помічено вищі показники почуття відповідальності за дії та благополуччя своєї дитини. Водночас, у матерів вони поєднувалися, по-перше, з менш теплою й більш нав'язливою поведінкою в стосунках із дитиною, надмірним контролем (надмірною регуляцією дій дітей, надмірним їх захистом та інструктуванням, навіть щодо того, як думати і відчувати, заборонаю прояву самостійності); по-друге, з моделюванням тривоги і вихованням у стані тривоги (опис будь-яких проблем як катастрофічних, нерозв'язних, небезпечних); а також зі слабкою та непослідовною підтримкою (Apetroaia, Hill & Creswell, 2015). Причому вплив материнської тривожності не знижувався навіть після тривалої корекційної роботи з дітьми (Dougherty, Toler, Bufferd, Olino, Dyson & Traditi, 2013). Що ж до батьків-чоловіків із подібним розладом, то емпіричні дослідження не підтвердили припущення про такий зв'язок із тривогою дітей (Hudson, Dodd & Vouropoulos, 2011).

Також, І. Остополець та Н. Шайдою було з'ясовано, що батьки, особливо матері, що мають стійкі характерологічні порушення (посилену тривожність, недовірливість) частіше реалізують виховання за типом гіперопіки, що поєднується з надмірно близькими, практично симбіотичними стосунками з дитиною, котра, як результат, повністю переймається тривожною налаштованістю батьків (Шайда & Остополець, 2007).

*5. Порушення нейрпсихологічної та нейрофізіологічної регуляції є віковою особливістю дошкільників та чинником їхньої тривожності.* Щодо вказаного чинника, то тут поєднуються дві тенденції. З одного боку, науковці, наприклад, М. Міщенко та І. Хавіна, переконані, що «дитяча тривожність не пов'язана з якою-небудь певною ситуацією і проявляється майже завжди, супроводжує дитину в будь-якому виді діяльності, чи це навчальна або творча» (Міщенко & Хавіна, 2017: 26). Тобто дитина маленька, в неї обмежений досвід, недостатньо сформовані навички, процес адаптації ще триває, а тому тривожність – це її звичний стан. Тут ми деякою мірою не погоджуємося з вченими, адже, якщо людину постійно «супроводжує» тривожність – це не значить, що мова йде лише про дитину, а також не всі діти відчують психологічний дискомфорт у новій ситуації чи в певній діяльності, тобто проявляють тривожність.

Згідно з другою тенденцією, виникнення тривожності загалом, а, дитячої передусім, дослідники пов'язують із недостатньою адаптивністю психофізіологічних механізмів індивіда та, як наслідок, посиленням рівня активізації його нервової системи (Козлюк & Руденко, 2017); з хронічною дисрегуляцією вегетативної нервової системи, що зумовлює негнучкість вегетативних реакцій як у ситуації стресу, так і без нього (Friedman, 2007; Депутат, 2011).

Щодо другого завдання нашої наукової роботи, то до *емпіричного дослідження* було залучено 40 дітей – вихованців трьох старших груп «звичайного» (не спеціалізованого) дошкільного закладу м. Києва. З кожної групи ми виокремили 12-15 осіб віком 5-6 років у такий спосіб, щоб охопити дітей, які будуть становити порівняно однорідну вибірку. Зокрема, ми працювали лише з дітьми, котрі займаються за однаковою програмою щодо підготовки до шкільного навчання, тобто не відвідують занять, наприклад, у «маленькій школі», розвивальному центрі тощо, оскільки це додатковий стресор, що може підвищити тривожність. Вихованці були різної статті, з родин із різною матеріальною забезпеченістю, з різним складом і кількістю членів. Ці змінні в рамках цього етапу нашого дослідження окремо не вивчалися.

Спочатку нами була проведена проективна *методика «Обери потрібне обличчя»*

(Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен), за результатами якої винятково високі показники тривожності ми виявили щодо ситуацій «Вкладання спати на самоті», «Сварка», «Гра зі старшими дітьми» та «Ігнорування». Розглянемо докладніше. Так, найбільша кількість виборів припала на ситуацію «Спати на самоті» (40%). Ми це пояснюємо віковими особливостями розвитку мислення. Дітям здебільшого доступний поки що лише наочно-образний тип мислення, вони ще не здатні мислити абстрактно (символами) і логічно. Дитяча фантазія в цьому віці дуже розвинена, а несвідомі образи, які з'являються в снах, діти здатні прикрашати й додумувати свідомо. Тому самому спати страшно.

Другою за значущістю стала ситуація «Сварка» (30%). Дітям загалом важко адекватно оцінити те, що відбувається, і навіть найбільш розвинені діти, спостерігаючи сварку, швидше за все, подумують, що дорослі їх не люблять. У душі дитини зародиться страх, що саме вона винна в тому, що відбувається. І, як результат, – підвищується тривожність.

Ще одна тривожна ситуація – це «Гра зі старшими дітьми» (10%). Реакція на цю ситуацію була виявлена лише в дітей, у яких є проблеми в спілкуванні зі старшими дітьми, страх контакту з людьми, що може говорити загалом про проблеми їхньої соціалізації. Якщо у дитини є багатий досвід спілкування, а значущі дорослі грамотно вводять її у світ людських взаємин, то соціалізація, як правило, проходить більш успішно.

Й останньою за значущістю стала ситуація «Ігнорування» (10%). Ігнорування, справді, дуже травмує. Батьки ігнорують дитину як усвідомлено, так і несвідомо: усвідомлене ігнорування, зазвичай, трапляється в ситуації, коли значущий дорослий карає і просто перестає розмовляти з дитиною. Несвідоме ігнорування, як правило, відбувається тоді, коли в батьків немає ресурсу на спілкування з дитиною; немає сил цікавитися її життям, не хочеться зрозуміти. Іноді мама або тато просто присутні поруч із дитиною, водночас, практично не спілкуються, не грають і не взаємодіють.

Загалом, за цією методикою нами виявлено високий індекс тривожності в 6 досліджуваних дітей (15%), середній – у 19 (47,5%), низький – у 15 (37,5%). Ці результати кардинально розходяться з даними, представленими О. Козлюк і Н. Руденко за 2015 р. Вчені підкреслюють стійке зростання тривоги в дошкільників та, спираючись на дослідження З. Кісарчук й Я. Омельченко, зауважують її на високому рівні у 72% опитаних (Козлюк & Руденко, 2017: 133). Ми це пояснюємо складними політичними та економічними умовами в країні, які були в той час, швидким зростанням частки внутрішньо переміщених осіб, а також учасників бойових дій. Відтоді пройшло вже 5 років, за які відбулися політичні та економічні зміни, також дещо стабілізувалася й ситуація.

Досить інформативною виявилася проєктивна методика «Будинок. Дерево. Людина». Узагальнення окремих показників дозволило констатувати високий рівень тривожності в 6 (15%) дітей, середній – у 20 (50%) і низький – у 14 (35%) дітей. Проаналізувавши малюнки дітей із високим рівнем тривожності, ми виявили деякі характерні особливості. Зокрема, на багатьох малюнках є хмари, які, вважаємо, можуть вказувати на загальне почуття тривожності, пов'язане з взаємовідносинами з оточуючими. Також у будинку було виокремлено багато деталей, обмежено простір, застосовано штрихування та багато стирання, багато ліній було зі значним натиском, а також досить товста лінія фундаменту. У двох дітей дерева були мертві, без листя (що може свідчити про наявність почуттів неповноцінності, непристосованості, неспроможності, провини), у

трьох – з дуплом (що свідчить про травму в анамнезі), в однієї дівчинки дерево було спиляне (можливий варіант ототожнення дерева і членів сім'ї). Якщо поглянути на зображення людини таких дітей, то можна побачити надто заштриховане волосся, в однієї дитини заштриховане обличчя, що може свідчити про негативне самопочуття. Деякі діти робили особливий акцент на очах – їхньому розмірі, штрихуванні зі значним натиском райдужки або всіх очей (певні страхи).

Загалом, для багатьох тривожних дітей було притаманне замашне, недбале штрихування всього малюнка або будь-якої його частини. В однієї дитини виявлено надмірну кількість деталей – ознака того, що вона охоплена тривогою й намагається придумати це почуття. Спостерігалися також численні самовиправлення, що може говорити про надмірну невпевненість дітей, боязнь зробити щось не так. Після стирання, замість однієї лінії з'являється декілька. Малюнки (дерево й будинок) у двох дітей не помістилися на аркуші, тоді ж як сама людина була зображена маленькою в нижній частині аркуша. Звісно, що самі зображення є лише опосередкованим свідченням тривоги, однак дозволяють виявити деякі приховані переживання дітей.

За допомогою *методики «Сходинки»* ми підтвердили припущення про те, що діти з високим рівнем тривожності досить невпевнені в собі та своїх діях, мають нестійку самооцінку. Так, адекватна самооцінка була виявлена у 12 (30%) осіб; завищену самооцінку мають 15 дітей (37,5%) та занижену 13 (32,5%). Це може бути також і віковим проявом, оскільки особистість дошкільника ще не сформована. Отримані дані загалом співвідносяться з таким же дослідженням М. Міщенко та І. Хавіної (Міщенко & Хавіна, 2017). Водночас, А. Пасічніченко наводить більш критичні результати: у 54% дітей нею зафіксовано завищену самооцінку, у 24% – занижену і лише у 22% – адекватну самооцінку (Пасічніченко, 2012). Можливо, це пов'язано з тим, що дослідниця зробила акцент на певні види діяльності, в які залучаються діти, що може бути окремим чинником тривожності та потребує додаткового вивчення.

Задля уточнення отриманих даних ми провели опитування батьків за допомогою *тесту «Рівень тривожності та психічного напруження дитини»* (за О. Захаровим). Батькам була чітко подана інструкція, усі вони погодилися заповнили тест і досить швидко принесли результати для обробки. Здебільшого батьки цікавилися результатами, що свідчить про їхню небайдужість та турботу про психічне здоров'я дітей. Згідно з відповідями батьків, незначні відхилення, що проявляються як вікові особливості розвитку дитини, зафіксовано в 32,5% дітей; здебільшого діти мають низький рівень психічного напруження (40%), хоча й потребують уваги до себе. Водночас, була виокремлена і група дітей, поведінкою яких батьки досить стурбовані. Щодо них було констатовано нервовий розлад, середній рівень психоемоційного напруження у 12,5% дітей, невроз був чи буде найближчим часом – у 10% досліджуваних дошкільників, а також невроз, високий рівень психоемоційного напруження – у 5% дітей. Тобто, 27,5% дітей мають поведінкові прояви, що свідчать про актуальний розвиток чи значний ризик розвитку неврозу. На жаль, більшість батьків, у чиїх дітей виявили відповідні невротичні розлади, не надали отриманим результатам належного значення. Це може бути як варіантом самозахисту і заперечення проблеми, так і свідчити, можливо, про те, що дитина виховується в сім'ї, де немає згоди між дорослими з питань виховання, що вимоги щодо неї непослідовні, а вона постійно перебуває в стані невизначеності та стресу.

Діагностична робота з вихователями здійснювалася за допомогою *«Анкети визначення рівня тривожності дошкільника»* (Г. Лаврентьєва, Т. Титаренко). Слід

зауважити, що педагогічні працівники вказали, що в тривожних дітей вони частіше спостерігають страх перед невідомим і новим, у результаті чого дошкільники є безініціативними в житті дитячої групи. Водночас, такі діти мають і умовно позитивні якості (для батьків і педагогів) – слухняність, покірність, скромність, сором'язливість, частіше намагаються чітко виконувати вимоги дорослих і, що головне, практично не порушують дисципліну. Звісно, така дитина рідше викликає клопоти у вихователів, а тому часто вони й не бачать потреби якимось змінювати її поведінку. Загалом вихователі констатували, що низький рівень тривожності мають 12 дітей (30%), середній рівень – 23 дитини (57,5%) та високий рівень – 5 (12,5%) дітей. За цією методикою наші результати збігаються з аналогічним дослідженням, проведеним С. Томчуком та М. Томчуком. Окрім того, дослідники звернули увагу, що педагогічні працівники більш чітко виокремлюють дітей, які, на їхню думку, мають виражену тривожність (12-16 %), тоді ж як лише 2 % батьків визнали у своїх дітей явну тривожність (Томчук & Томчук, 2018). Це теж підтверджує висловлене нами вище припущення про те, що батьки намагаються дистанціюватися від проблеми, використовуючи стратегії уникнення та заперечення. У вихователів же такої потреби немає, тому вони можуть більш об'єктивно оцінити дитину.

Узагальнення отриманих даних засвідчило, що за чотирма методиками 17,5% досліджуваних дошкільників мають достатньо високий рівень тривожності, тобто потребують залучення до корекційної роботи та зниження тривожності в повсякденній діяльності. Серед ситуацій, що посилюють тривожність, нами зауважено такі: різка зміна звичних оточення та обставин, потенційна агресія з боку оточуючих та старших, самотність (зокрема, ризик розлуки з матір'ю), авторитарне ставлення батьків, ізоляція з боку однолітків. Усі діти дошкільного віку в перерахованих ситуаціях очікують чогось неприємного, але очікування тривожних дітей значно більш негативні, ніж нетривожних.

Для перевірки взаємозв'язків між отриманими результатами за різними методиками нами було використано кореляційний аналіз з обчисленням коефіцієнта кореляції рангів Спірмена. Була виявлена значуща кореляція ( $p < 0,01$ ) між високим рівнем тривожності за «Анкетою визначення рівня тривожності дошкільника» та:

- заниженою самооцінкою за методикою «Сходінки» (0,262);
- показником «невроз був чи буде найближчим часом» за тестом для батьків «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» (0,371);
- високим індексом тривожності за методикою «Обери потрібне обличчя» (0,548);
- зворотна кореляція з показником «відхилення незначні й проявляються як вікові особливості розвитку дитини» за тестом для батьків «Рівень тривожності та психічного напруження дитини» (-0,433).

Вважаємо, що можна говорити про те, що чим нижча самооцінка, тим вищий рівень тривожності, та чим більше дитина схильна до проявів неврозу, тим швидше в неї проявляється тривожність, а ті діти, які не мають невротичних відхилень, не мають і підвищеного рівня тривожності.

### **Висновки**

Звісно, представлений вище перелік чинників виникнення тривоги в дітей не є вичерпним та може доповнюватися і варіюватися з огляду на вік дитини чи нові емпіричні дані. Водночас, орієнтація саме на комплекс чинників, на нашу думку, дозволить, по-перше, оптимізувати як процес діагностики тривожності дошкільників, так і планування



змісту профілактичної чи психокорекційної роботи як із ними, так і, в деяких випадках, передусім із батьками. А, по-друге, з огляду на різні джерела «походження» тривоги доцільним буде залучення до допомоги дитині не лише фахівця-психолога, але й, можливо, психотерапевта чи невропатолога, соціального працівника.

Наведені емпіричні дані свідчать, що стан із тривожністю в дітей дошкільного віку, хоча й не критичний, однак є порівняно стійка частка дітей (у нас це 17,5%), які мають за різними показниками високі прояви тривожності. Водночас, це лише старші дошкільники і стресорів поки на них впливає менше. Якщо ж отримані дані не стануть для батьків і педагогічного колективу мотивом для початку відповідної роботи з дітьми в цьому напрямі, то в шкільні роки не лише зросте частка дітей із такими проявами, але й у багатьох дошкільників вони можуть закріпитися і перерости в серйозні тривожні розлади.

З огляду на вищезазначене, *перспективи подальших досліджень* вбачаємо в розробці та апробації комплексної програми корекції тривожності в дітей дошкільного віку із залученням до неї всіх суб'єктів педагогічного процесу.

### Література

1. Богрова, Х.Б. (2017). Аналіз теоретико-емпіричних досліджень просодичного компоненту мовлення та індивідуально-психологічних особливостей дітей дошкільного віку. *Психолінгвістика*, 21(1), 12-23. Режим доступу : <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/38>
2. Валявко, С.М. (2014). Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития. *Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание, научно-практический журнал*, 2(10), Режим доступа : [http://systempsychology.ru/journal/2014\\_10/190-valyavko-s-m-emocionalnye-perezhivaniya-v-situacii-rechevogo-obscheniya-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechevogo-razvitiya.html](http://systempsychology.ru/journal/2014_10/190-valyavko-s-m-emocionalnye-perezhivaniya-v-situacii-rechevogo-obscheniya-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechevogo-razvitiya.html)
3. Горбатих, В.В. (2019). *Індивідуальні особливості самоставлення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій* (Дис. канд. психол. наук). Київ.
4. Депутат, Н.І. (2011). Передумови виникнення тривожності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 8, 390-395. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_8\\_69](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_8_69)
5. Дмитріюк, Н.С. (2015). Проблема тривожності у старших дошкільників: деякі емпіричні кореляти та індикатори. *Актуальні проблеми психології*, 10(27), 133-143. Режим доступу : <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v10/i27/14.pdf>
6. Захаров, А. (1982). *Психотерапия невротоз у детей и подростков*. Москва.
7. Козлюк, О.А., & Руденко, Н.М. (2017). Особливості розвитку тривожності дошкільників у системі дитячо-батьківських взаємин. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*, 36, 131-145. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-36.%D0>
8. Кононко, О.Л. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*. Київ : Освіта.
9. Костина, Л.М. (2007). Лонгитюдное исследование эффективности психологической коррекции детской тревожности. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного университета психологии и социальной работы*, 2, 37-40.
10. Лаврентьева, Г.П., & Титаренко, Т.М. (1993). *Практична психологія для вихователів*. Київ : ВППОЛ.
11. Михайлов, Б.В., & Колеснік, Н.М. (2016). Модифікація тесту тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен (Методика «Обери потрібне обличчя») для поглибленого дослідження тривожності у дітей дошкільного віку. *Чоловіче здоров'я, гендерна та психосоматична медицина. Український журнал*, 2(04), 41-48. Режим доступу : <http://ujmh.org/?op=1&z=46&i=6>

12. Міщенко, М.П., & Хавіна, І.В. (2017). Психологічні особливості страхів і тривожності у дітей дошкільного віку. О.Г. Романовський (Ред.), *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : матеріали міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика», (21 жовтня 2016 р.)*. (Вип. 46 (50), с. 18-31). Харків: НТУ «ХП». Режим доступу : [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/29201/1/Elita\\_2017\\_46\\_Mishchenko\\_Psykholohichni.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/29201/1/Elita_2017_46_Mishchenko_Psykholohichni.pdf)
13. Пасічніченко, А.В. (2012). Особливості тривожності дітей дошкільного віку. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*, 49, 93-95. Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10474>
14. Прихожан, А.М. (2009). *Психологія тривожності: дошкільний і шкільний возраст*. Санкт-Петербург : Питер.
15. Ставицька, С.О. (1998). Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
16. Томчук, С.М., & Томчук, М.І. (2018). *Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі* (Монографія). Вінниця: КВНЗ «ВАНУ».
17. Шайда, Н.П., & Остополець, І.Ю. (2007). Феномен емоційної кризи дітей 6-7 років. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2, 283-291. Режим доступу: <http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol2/34.pdf>
18. Ale, Ch.M., Chorney D.B., Brice, Ch.S., & Morris, T.L. (2010). Facial affect recognition and social anxiety in preschool children. *Early Child Development and Care*, 180 (10), 1349-1359. <https://doi.org/10.1080/03004430903059318>
19. Alkozei, A., Cooper, P.J., & Creswell, C. (2014). Emotional reasoning and anxiety sensitivity: Associations with social anxiety disorder in childhood. *Journal of Affective Disorders*, 152–154 (Jan.), 219-228. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.014>
20. Apetroaia, A., Hill, C., & Creswell, C. (2015). Parental responsibility beliefs: associations with parental anxiety and behaviours in the context of childhood anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 188 (1 Dec.), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.08.059>
21. Dougherty, L.R., Tolep, M.R., Bufferd, S.J., Olino, Th.M., Dyson, M., & Traditi, J. (2013). Preschool anxiety disorders: comprehensive assessment of clinical, demographic, temperamental, familial, and life stress correlates. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(5), 577-589. <https://dx.doi.org/10.1080%2F15374416.2012.759225>
22. Friedman, B.H. (2007). An autonomic flexibility-neurovisceral integration model of anxiety and cardiac vagal tone. *Biological Psychology*, 74, 185-199. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2005.08.009>
23. Hudson, J.L., Dodd, H.F. & Bovopoulos, N. (2011). Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39 (7), 1573-2835. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9502-x>
24. Lazarus, R.S., Dodd, H.F., Majdandžić, M., Vente, W.de, & Hudson, J.L. (2016). The relationship between challenging parenting behaviour and childhood anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 190 (15 Jan.), 784-791. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.032>
25. Shamir-Essakow, G., Ungerer, J.A., & Rapee, R.M. (2005). Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (2, April), 131-143. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-1822-2>

## References

1. Bohrova, K.B. (2017). Analiz teoretyko-empyrychnykh doslidzhen prosodychnoho komponentu movlennia ta individualno-psykholohichnykh osoblyvostei ditei doshkilnoho viku [Analysis of the theoretical and empirical studies of the prosodic component of speech and the individual and psychological peculiarities of pre-school children]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 21(1), 12-23. Retrieved from <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/38> [in Ukrainian].

2. Valyavko, S.M. (2014). Emotsionalnye perezhivaniya v situatsii rechevogo obshcheniya u starshikh doshkolnikov s narusheniyami rechevogo razvitiya [Emotional experiences in a situation of speech communication in older preschool children with speech development disorders]. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya: Vserossiyskoe periodicheskoe izdanie, nauchno-prakticheskij zhurnal – Systems Psychology and Sociology: All-Russian periodical scientific and practical journal*, 2(10), Retrieved from [http://systempsychology.ru/journal/2014\\_10/190-valyavko-s-m-emotsionalnye-perezhivaniya-v-situatsii-rechevogo-obshcheniya-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechevogo-razvitiya.html](http://systempsychology.ru/journal/2014_10/190-valyavko-s-m-emotsionalnye-perezhivaniya-v-situatsii-rechevogo-obshcheniya-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechevogo-razvitiya.html) [in Russian].
3. Horbatykh, V.V. (2019). Individual'ni osoblyvosti samostavleniya starshoho doshkil'nyka v strukturi zhvttevykh oriventatsiy [Individual peculiarities of self prescribing of the senior preschooler in the structure of life orientations] *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Deputat, N.I. (2011.) Peredumovy vynyknennia tryvozhnosti u ditei doshkilnoho viku iz zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku [Prerequisites for anxiety in preschool children with mental retardation]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*, 8, 390-395. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_8\\_69](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_8_69) [in Ukrainian].
5. Dmytriuk, N.S. (2015). Problema tryvozhnosti u starshykh doshkilnykiv: deiaki empirychni koreliaty ta indykatory [The problem of anxiety in the senior preschool age: some empirical correlations and indicators]. *Aktualni problemy psikhologii – Actual problems of psychology*, 10(27), 133-143. Retrieved from <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v10/i27/14.pdf> [in Ukrainian].
6. Zakharov, A. (1982). *Psikhoterapiya nevrozov u detey i podrostkov [Psychotherapy of neurosis in children and adolescents]*. Moscow [in Russian].
7. Kozliuk, O.A., & Rudenko, N.M. (2017). Osoblyvosti rozvytku tryvozhnosti doshkilnykiv u systemi dytiacho-batkivskykh vzaiemyn [Features of preschoolers' anxiety development in the system of child-parent relationship]. *Problemy suchasnoi psikhologii. Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psikhologii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPSU*, 36, 131-145. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-36.%p> [in Ukrainian].
8. Kononko, O.L. (1998). *Sotsial'no-emotsivnyy rozvytok osobystosti (v doshkil'nomu dytynstvi) [Socio-emotional development of the individual (in preschool childhood)]*. Kyiv : Osvita [in Ukrainian].
9. Kostina, L.M. (2007). Longityudnoe issledovame effektivnosti psikhologicheskoy korrektsii detskoj trevozhnosti [Longitudinal study of the effectiveness of psychological correction of children's anxiety]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta psikhologii i social'noj raboty – Scientific notes of the St. Petersburg State University of Psychology and Social Work*, 2, 37-40 [in Russian].
10. Lavrent'yeva, H.P., & Tytarenko, T.M. (1993). *Praktychna psikhologiya dlya vykhovateliv [Practical Psychology for Educators]*. Kyiv : VIPOL [in Ukrainian].
11. Mykhailov, B.V., & Kolesnik, N.M. (2016). Modyfikatsiia testu tryvozhnosti R. Temml, M. Dorki, V. Amen (Metodyka «Obery potribne oblychchia») dlia pohlyblyenoho doslidzhennia tryvozhnosti u ditei doshkilnoho viku [Modification of anxiety test R. Temml, M. Dorki, V. Amen («Choose the right face» technique) for in-depth study of anxiety in preschool children]. *Choloviche zdorovia, henderna ta psykhosomatychna medytsyna. Ukrainskiy zhurnal – Men's health, gender and psychosomatic medicine. Ukrainian Journal*, 2(04), 41-48. Retrieved from <http://ujmh.org/?op=1&z=46&i=6> [in Ukrainian].
12. Mishchenko M.P., & Khavina I.V. Psikhologichni osoblyvosti strakhiv i tryvozhnosti u ditei doshkilnoho viku [Psychological especially the fear and anxiety in preschool children]. In O.H. Romanovskiy (Ed.), *Proceedings from PPAFUPSM'2017: Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh: «Psikhologopedahohichni aspekty formuvannya upravlinskoho potentsialu suchasnoi molodi: teoriia i praktyka» – Problems and prospects of formation of the national humanitarian-technical elite: materials of the international scientific-practical conference of students, graduate*

- students and young scientists: «Psychological and pedagogical aspects of the formation of managerial potential of modern youth: theory and practice», (October 21, 2016), (Vyp. 46 (50), pp.18-31). Kharkiv: NTU «KPI». Retrieved from [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/29201/1/Elita\\_2017\\_46\\_Mishchenko\\_Psykholohichni.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/29201/1/Elita_2017_46_Mishchenko_Psykholohichni.pdf) [in Ukrainian].*
13. Pasichnichenko, A.V. (2012). Osoblyvosti tryvozhnosti ditei doshkilnoho viku [Features of anxiety of preschool children]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of the GS Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, 49, 93-95. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10474> [in Ukrainian].
  14. Prikhozhan, A.M. (2009). *Psikhologiya trevozhnosti: doshkolmy i shkolnyy vozrast [Psychology of anxiety: preschool and school age]*. Saint Petersburg : Piter [in Russian].
  15. Stavyska, S.O. (1998). Psychological and pedagogical conditions to overcome personal anxiety with younger school-age children [Psykholoho-pedahohichni umovy podolannya osobystisnoyi tryvozhnosti u ditey molodshoho shkil'noho viku]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyviv : VIPOL [in Ukrainian].
  16. Tomchuk, S.M., & Tomchuk, M.I. (2018). *Psykholohiya tryvohy, strakhu ta ahresiyi osobystosti v osvith'omu protsesi [Psychology of anxiety, fear and aggression of the individual in the educational process]*. Vynnytsya : KVNZ «VANO» [in Ukrainian].
  17. Shaيدا, N.P., & Ostopolets, I.Iu. (2007). Fenomen emotsiinoi kryzy ditei 6-7 rokiv [The phenomenon of emotional crisis of children 6-7 years]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology*, 2, 283-291. Retrieved from <http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol2/34.pdf> [in Ukrainian].
  18. Ale, Ch.M., Chorney D.B., Brice, Ch.S., & Morris, T.L. (2010). Facial affect recognition and social anxiety in preschool children. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1349-1359. <https://doi.org/10.1080/03004430903059318>
  19. Alkozei, A., Cooper, P.J., & Creswell, C. (2014). Emotional reasoning and anxiety sensitivity: Associations with social anxiety disorder in childhood. *Journal of Affective Disorders*, 152–154 (Jan.), 219-228. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.014>
  20. Apetroaia, A., Hill, C., & Creswell, C. (2015). Parental responsibility beliefs: associations with parental anxiety and behaviours in the context of childhood anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 188 (1 Dec.), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.08.059>
  21. Dougherty, L.R., Tolep, M.R., Bufferd, S.J., Olino, Th.M., Dyson, M., & Traditi, J. (2013). Preschool anxiety disorders: comprehensive assessment of clinical, demographic, temperamental, familial, and life stress correlates. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(5), 577-589. <https://dx.doi.org/10.1080%2F15374416.2012.759225>
  22. Friedman, B.H. (2007). An autonomic flexibility-neurovisceral integration model of anxiety and cardiac vagal tone. *Biological Psychology*, 74, 185-199. <https://doi.org/10.1016/i.biopsycho.2005.08.009>
  23. Hudson, J.L., Dodd, H.F. & Bovopoulos. N. (2011). Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(7 Oct.), 1573-2835. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9502-x>
  24. Lazarus, R.S., Dodd, H.F., Majdandžić, M., Vente, W.de, & Hudson, J.L. (2016). The relationship between challenging parenting behaviour and childhood anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 190 (15 Jan.), 784-791. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.032>
  25. Shamir-Essakow, G., Ungerer, J.A, & Rapee, R.M. (2005). Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2, April), 131-143. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-1822-2>

**FACTORS OF EMERGENCY AND INCREASED ANXIETY MANIFESTATIONS IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN****Lesia Volnova****PhD in Pedagogics, Associate Professor,  
Associate Professor, Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation**  
National Pedagogical Dragomanov University  
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601  
[volnova1979@ukr.net](mailto:volnova1979@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0002-9647-8214>**Hanna Domina****PhD in Psychology, Associate Professor,  
Associate Professor, Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation**  
National Pedagogical Dragomanov University  
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601  
[a.a.demina@gmail.com](mailto:a.a.demina@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8319-3431>**Abstract**

The article emphasizes the urgency of the problem of forming the emotional sphere of preschool-age children, as well as the prevention or correction of its negative manifestations, including the manifestations of anxiety. The essence of anxiety is revealed as an emotional state (experiencing emotional discomfort associated with the expectation of troubles) and personal quality (increased tendency to feel disturbed in any life situations). The approaches of the scientists to the factors of child anxiety are analyzed and the most common explanations among them of the anxious behavior of preschool-age children are singled out: 1) children anxiety is directly proportional to the comfort / stress of the life situation; 2) the anxiety of the child is increased by the constant expectation of possible negative consequences (physical discomfort, pain, punishment, humiliation) of any real or imagined influence, situation, action, person, etc; 3) child anxiety is closely linked to the destructive and unstable behavior and parental influence, especially mother's; 4) having a positive family history, mostly mother's, of anxiety disorders existence can provoke unjustified anxiety in children; 5) disturbance of neuropsychological and neurophysiological regulation is an age-old feature of preschoolers and a factor of their anxiety. Using a set of empirical methods (projective methods, testing, questioning, self-assessment method), the level and features of anxiety (anxiety as a personality trait) in older preschool-age children were investigated. It has been found that the amount of preschool-age children with anxiety is not critical, but there is a relatively stable proportion of children (17.5%) who have different manifestations of high anxiety. Significant correlation links were found between children behavioral anxiety, their level of mental distress, and inadequate self-esteem. It has been stated that not all parents are ready to accept information about the child's anxiety, and nursery teachers often do not consider it to be the evidence of problematic preschooler development. In the absence of timely psychoprophylactic and psycho-correction work, these manifestations can become established and develop into serious anxiety disorders.

**Keywords:** anxiety, preschool children, the factors of children anxiety, behavioral manifestations of anxiety.

*Подано 14.02.2020**Рекомендовано до друку 23.02.2020*

## ФЕНОМЕН САМОПРИЙНЯТТЯ ТА ЙОГО ПРОЯВИ: КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ТВОРІВ-САМОЗВІТІВ

**Ірина Гордієнко**

аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»  
65020, Україна, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26  
[2sanak@gmail.com](mailto:2sanak@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7089-2698>

### **Анотація**

У статті викладаються результати дослідження широкого спектру прояву феномену самоприйняття як багаторівневої властивості особистості, що відбиває специфіку та ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є. Мета дослідження – вивчення якісних характеристик самоприйняття, які надають змогу отримати уявлення про його модальність (якість та знак – прийняття чи неприйняття себе) та ознаки в контексті основних видів психічної активності людини: емоційної, когнітивної та поведінкової. Теоретико-методологічною основою дослідження обрано континуально-ієрархічну концепцію структури особистості, запропоновану О. Санніковою, в межах якої презентовано якісні характеристики самоприйняття. Основним методом дослідження визначено контент-аналіз творів-самозвітів. Предметом дослідження виступили індикатори якісних характеристик самоприйняття. Процедура контент-аналізу творів за темою «Самоприйняття та його прояви» проводилась у три етапи: підготовчий, виконавчий та аналітико-інтерпретаційний. За результатами аналізу було визначено 274 лінгвістичні одиниці, що надають додаткову інформацію про психологічний зміст та структуру феномену самоприйняття особистості, було складено тезауруси якісних показників самоприйняття, що об'єднані у відповідні блоки, які характеризують емоційний, когнітивний, поведінковий і контроль-регулятивний компоненти самоприйняття. До емоційного блоку увійшли характеристики емоційно-забарвленого переживання самоприйняття щодо визнання свого існування таким, яким воно є. Індикатори когнітивного параметру самоприйняття – континуум ознак, які відбивають згоду людини з існуванням такою, яка вона є, в думках. Індикатори поведінкового параметру надано діапазоном ознак зовнішніх проявів у поведінці, діях, що відбивають самоприйняття або неприйняття себе. Контроль-регулятивний параметр презентовано ознаками, які відбивають ступінь контролю за емоційною, когнітивною, поведінковою репрезентаціями прийняття себе та мірою самоусвідомлення, що забезпечує стійкість самоприйняття на відповідному, індивідуально прийнятому рівні. За результатами контент-аналізу визначено риси особистості, що гіпотетично пов'язані з самоприйняттям як властивістю особистості, та чинники самоприйняття.

**Ключові слова:** самоприйняття, структура самоприйняття, твори-самозвіти, контент-аналіз, якісні характеристики самоприйняття.

### **Вступ**

Дослідження будь-якого психологічного феномену, його концептуалізація, передбачає ретельне вивчення змістовного наповнення, функцій, структури, особливостей

прояву в усіх сферах психічної активності людини. Напрямами цього дослідження є теоретико-методологічний аналіз феномену у сучасних і класичних наукових дослідженнях, пошук споріднених понять у просторі психічних явищ, здійснення емпіричного дослідження взаємозв'язку феномена, що вивчається, з широким колом психологічних рис, процесів і станів особистості, звертання до досвіду самоспостереження і самоаналізу індивідів, узагальнення та систематизація набутої інформації.

Одним з таких методів є аналіз творів-самозвітів. Метод самозвіту - словесний або письмовий звіт про результати самоспостережень, опис людиною своїх вчинків, переживань про феномен, що досліджується (Н. Костенко & В. Іванов, 2003). Контент-аналіз творів виявляє частоту використання різних смислових одиниць (наприклад, певних понять, суджень, образів, характеристик емоційного ставлення тощо). Поряд з недоліками даного методу, до яких відносять суб'єктивність респондентів у поглядах на феномен та можливостях його визначення (що зумовлено індивідуальною здатністю до самоаналізу, особливостями рефлексивності та широтою власного тезауруса щодо визначення та опису думок, емоційних станів, переживань, поведінки тощо), контент-аналіз самозвітів має свої незаперечливі переваги. Серед них особливо слід визначити зможу дослідника отримати інформацію, так зване, мовою самого суб'єкта, щодо констатації безпосереднього досвіду переживання особистістю-респондентом широкого спектру прояву феномену, на який спрямована увага у дослідженні. За допомогою якісно-кількісного аналізу творів, тобто контент-аналізу, на відміну від застосування психодіагностичних методик високого рівня формалізації, вдається подолати суб'єктивність дослідника у визначенні феномену та його характеристик (Гуревич & Борисова, 1997). Автори творів-самозвітів, завдяки умовам безоціночного ставлення та конфіденційності, які забезпечуються дослідником, мають можливість висловлювати свої погляди, описувати реальні переживання та внутрішні мотиви вчинків у життєвих ситуаціях, що надає цим творам характер максимальної ширості та автентичності.

**Мета** дослідження: локус уваги було зосереджено на самоприйнятті як багаторівневої властивості особистості, що відбиває специфіку емоційно-забарвленого ставлення індивіда до себе та характеризує ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки своїх переваг і недоліків (Саннікова & Гордієнко, 2018). Метою дослідження стало вивчення якісних характеристик самоприйняття, оскільки саме вони надають зможу отримати уявлення про його модальність (якість та знак – прийняття чи неприйняття себе) та ознаки в контексті основних видів психічної активності людини, а саме: емоційної, когнітивної та поведінкової (Саннікова & Гордієнко, 2018). **Завдання** дослідження: 1) на засадах теоретичного аналізу структури феномена самоприйняття розробити процедуру емпіричного дослідження змісту його структурних компонентів; 2) визначити та впровадити етапи контент-аналізу творів-самозвітів як методу збору інформації та дослідження широкого спектру прояву феномену самоприйняття як властивості особистості в межах його якісних структурних показників; 3) за результатами дослідження скласти змістовну характеристику якісних показників самоприйняття.

### Методи дослідження

У дослідженні було застосовано наступні методи:

- теоретичний аналіз досліджень з проблеми самоствавлення як властивості особистості щодо визначення якісних показників у структурі даного феномена;
- метод контент-аналізу творів-самозвітів.

Нами було проведено теоретичний аналіз досліджень з проблеми самоствавлення особистості, який дозволив виявити, що більшість дослідників термін «самоприйняття» розуміють як безумовно позитивне ставлення до себе, що виявляється в довірі та відкритості до всього спектру своїх переживань (думок, почуттів, відчуттів) і щирості в їх прояві (Маслоу, 2001; Панталеєв, 1991; Роджерс, 2001; Фромм, 2007; Herbert, Forman & England, 2009; Williams & Lynn, 2010). Разом з тим, в психології існує велика кількість іноді недостатньо чітко виокремлених термінів, що позначають простір синонімічних понять даного аспекту самосвідомості. До них можна віднести такі психічні явища, як аутосимпатія, безумовне позитивне ставлення до себе, емоційне ставлення до себе, емоційний компонент самооцінки, любов до себе, прийняття себе, самоакцептація, самоприяття, самоповага, самохвалення, самоцінність, що було презентовано в роботах Р. Бернса, Д. Гошовської, А. Елліса, С. Колкової, І. Кона, М. Лісіної, В. Майструк, А. Маслоу, С. Панталеєва, К. Роджерса, І. Сарджвеладзе, О. Соколової, В. Століна, Е. Фромма та ін. (Саннікова & Гордієнко, 2018). Неоднозначність у трактуванні феномена «самоприйняття» зумовлена його складністю, різними методологічними позиціями дослідників, що призводить до суперечливості у визначенні. Вивчення самоприйняття залишає без уваги структурний аналіз цього складного утворення особистості, що потребує ретельного дослідження його компонентів і показників. Тому, поряд з традиційним методом теоретико-методологічного аналізу феномену самоствавлення у наукових дослідженнях, нами було здійснено контент-аналіз творів-самозвітів за темою «Самоприйняття та його прояви». В цьому дослідженні був застосований нестандартизований твір-самозвіт, в якому інформація певною мірою конкретизується (нарратив) у вигляді завдань-питань, відповідаючи на які досліджуваний міг повною мірою презентувати специфіку індивідуального прояву самоприйняття та самоствавлення. Нарратив, з позиції Н. Чепелевої, «...організує, структурує та артикулює життєвий досвід людини» (Чепелева, 2013: 4).

У даному дослідженні ми спирались на роботи В. Небиліцина, в яких активність в емоційній, інтелектуальній та руховій сфері розглянуто як основні види психічної активності людини (Небылицин, 1976). Також опорою нашого дослідження обрано континуально-ієрархічну концепцію структури особистості, запропоновану О. Санніковою (Саннікова, 2007; Саннікова, 2013), в межах якої макроструктура самоприйняття як властивості особистості може бути представлена за трьома рівнями: формально-динамічним, змістовним і соціально-імперативним, кожен з яких характеризується своїм специфічним змістом. Зона перетину формально-динамічного (перший рівень) і змістовно-особистісного (другий) рівнів – підструктура якісних характеристик самоприйняття, які містять інформацію про його модальність (якість та знак – прийняття чи неприйняття себе) та ознаки основних видів психічної активності людини, а саме: емоційні, когнітивні, конативні (поведінкові) та контрольно-регулятивні показники самоприйняття.

У процедурі складання творів-самозвітів, яка проводилася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний університет імені К. Ушинського» та Одеського національного політехнічного університету, взяли участь 90 осіб – студенти, які набувають освіту за спеціальностями «психологія», «соціальна робота», «культурологія», «менеджмент» денної та дистанційної форм навчання віком від 19 до 39 років. Основними вимогами до учасників дослідження були визначені: бажання прийняти участь у дослідженні; достатній рівень рефлексії; щирість і вміння письмово викладати матеріал (Гуревич & Борисова, 1997). Метою дослідження стало вивчення якісних



характеристик самоприйняття методом контент-аналізу творів самозвітів, предметом – індикатори якісних характеристик самоприйняття.

Процедура контент-аналізу творів за темою «Самоприйняття та його прояви» проводилась у три етапи:

1. Підготовчий етап. На цьому етапі було визначено мету та предмет дослідження, розроблено процедуру дослідження, складено класифікатор (опорна схема для контент-аналізу) та завдання-питання, підготовлено інструкції для осіб, які беруть участь у реалізації методу, здійснено пілотажне дослідження.

2. Виконавчий етап, протягом якого здійснювалась процедура складання творів-самозвітів.

3. Етап частотного аналізу, інтерпретації та узагальнення результатів. На цьому етапі було проведено якісний та кількісний аналіз характеристик самоприйняття за визначеними критеріями (блоками та індикаторами). До таких блоків аналізу було віднесено: «авторське» визначення феномену самоприйняття задля можливості виявлення опорних елементів; прояв самоприйняття у емоційній, когнітивній та поведінковій сферах; визначення властивостей, які притаманні особистості, що приймає себе, та особистості, що не приймає себе; умови та чинники самоприйняття. Оскільки досліджувались якісні показники самоприйняття, які належать суміжній зоні між формально-динамічним та змістово-особистісним рівнями макроструктури самоприйняття (Саннікова, 2013), пошук цих характеристик здійснювався у просторі саме психологічних рис особистості. При цьому властивості самоприйняття особистості формально-динамічного рівня та змістового порядку (особистісні властивості – за Б. Ананьевим; підструктура спрямованості – за К. Платоновим; властивості змістово-особистісного рівня за континуально-ієрархічної структури особистості (Саннікова, 2013) спеціально у даному дослідженні не розглядалися. Цей етап закінчувався складанням тезаурусу характеристик, проявів розробленої системи показників схильності до самоприйняття. Конкретно були складені тезауруси якісних показників самоприйняття, що об'єднані у відповідні блоки, які характеризують емоційний, когнітивний, поведінковий і контроль-регулятивний компоненти самоприйняття.

Оскільки використання творів-самозвітів як метод дослідження має своїм недоліком низький рівень формалізації завдань та матеріалу аналізу (Костенко & Іванов, 2003), ми запропонували досліджуваним певні питання, які надали змогу спрямувати та конкретизувати відповіді та розкрити психологічний зміст феномену самоприйняття. До питань, що визначили структуру творів-самозвітів увійшли:

1. «Прийняття себе, з моєї точки зору – це ...?».
2. «Як проявляється у Вас переживання прийняття себе (надайте характеристику емоційним переживанням, думкам, поведінковим проявам)?».
3. «Як Ви переживаєте неприйняття себе (емоційні переживання, думки, поведінкові прояви)?».
4. «За якими ознаками Ви впізнаєте, приймає себе чи ні, інша людина?».
5. «Що, на Ваш погляд, ускладнює самоприйняття?», «Що допомагає Вам прийняти себе?».

## **Результати та дискусії**

За результатами аналізу було визначено 274 лінгвістичні одиниці, що надають додаткову інформацію про психологічний зміст та структуру феномену самоприйняття особистості. Наведемо далі результати первинного, кількісного аналізу частоти прояву певних характеристик у творах-самозвітах (у дужках за кожною ознакою вказана частота її поширення у текстах, численні одноразові випадки означень не наведено).

I. Так у «авторському» визначенні феномену самоприйняття найбільш поширеними варіантами відповідей виявлено: «любити себе таким, який є» (29), «бути собою» (28), «любити, приймати себе з усіма недоліками та особливостями» (23), «приймати себе таким як є, незалежно від оцінки, яку надаєш собі, своїм вчинкам та проявам» (22), «адекватно сприймати себе, свої переваги та недоліки» (20), «поважати себе (17)», «бути таким, як є» (12), «задоволеність собою, своєю зовнішністю, своїми вчинками, своїм характером» (10), «усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони» (10), «приймати свої недоліки та опрацьовувати їх» (8), «приймати свій вибір» (7), «розуміти себе» (7), «не комплексувати» (7), «бачити в собі унікальність, особливість» (7), «не соромитися своїх недоліків» (6), «бути в гармонії з самим собою (6), з тілом та душею (2)», «дивиться на себе без самозвинувачення (5), докору (5), дорікань(4)», «згода зі своїм внутрішнім голосом, орієнтація на себе» (4), «надавати собі право бути собою, право на власні вчинки» (4), «цінувати всі свої риси та якості» (3), «відчувати себе вільним, незалежним від думки та оцінки інших» (3), «бути чутливим до себе» (2).

II. Відповіді досліджуваних на друге та третє запитання: «Як проявляється у Вас переживання прийняття себе (надайте характеристику емоційним переживанням, думкам, поведінковим проявам)?», надало змогу виявити характерні прояви самоприйняття у емоційній, когнітивній та поведінкових сферах. Крім того, змістовний аналіз наданих характеристик дозволив виявити додатковий аспект прояву самоприйняття – контрольно-регулятивний – який не було запропоновано до уваги опитуваних. Наведемо зміст кожного з означених якісних блоків опису самоприйняття.

1. Емоційне переживання самоприйняття. Надані характеристики розподіляються на дві групи за позитивним та негативним модусом ставлення до себе, тобто емоційні прояви прийняття або неприйняття себе. Позитивний полюс емоційного переживання самоприйняття, за результатами частотного аналізу, склали ознаки: відчуття поваги до себе (25); задоволеність собою (25); почуття любові до себе (21); комфортне почуття себе (21); перебування у гарному настрої, життєрадісність (20); душевний спокій (20); відчуття симпатії до себе (20); задоволення своєю зовнішністю (18); почуття себе впевнено (8); почуття себе вільно (4); відчуття себе щасливою людиною (3); задоволення від відчуття себе унікальною, «особливою» людиною (3); задоволення від того, що відбувається навколо (3); не боїться бути смішним, недоречним (3); не боїться помилитися (3); любить та з задоволенням, без сорому приймає похвалу (2); почуття себе стійко (2); почуття себе у безпеці, не бачить загрози з боку оточуючих (2).

Негативний полюс емоційного переживання самоприйняття проявляється як: відчуття страху, тривоги (21); дратівливість, напруженість, знервованість (20); страх бути відторгненим (19), бути покинутим (18); відчуття себе відторгненим (17); стурбованість тим як він виглядає (17); постійне відчуття провини та сорому (15); часте відчуття провини за зроблене (13); часте відчуття незадоволеності собою (12); боязнь щодо

критики (9); інтенсивна потреба у схваленні (9); страх помилитися (8); страх бути засудженим (8); страх проявити себе (8); сором'язливість (7); ворожість (7), агресивність (7); відчуття заздрощі до інших, які впевнені у собі (6); надмірно емоційна, хвороблива реакція на критику (6); розчарованість щодо себе (5); страх визнавати свої певні якості (5); незадоволеність оточуючими людьми та навколишнім світом (5); ненависть, непримиримість до своїх недоліків (5); відчуття себе безпорадним (5); пригніченість (4); озлобленість (4); емоційна залежність від значущої людини, власний емоційний стан залежить від емоційного стану та ставлення оточуючих (3); боязнь саморозкриття (3); боязнь проявляти ініціативу (3); скептичне ставлення до інших, ставлення з недовірою (3); імпульсивність, дратливість, неврівноваженість (3); страх змін (3); відчуття труднощів, неможливості щодо прояву своїх почуттів (2); відчуття збентеження та недовіру, коли його схвалюють (2).

2. Когнітивні ознаки переживання самоприйняття також представлено двома полюсами – позитивно та негативно забарвленими думками, судженнями щодо себе, своїх особливостей, визнання самого факту свого існування. Позитивний полюс когнітивного аспекту самоприйняття за результатами частотного аналізу склали ознаки: позитивні думки щодо себе, наприклад: «Я – гідна людина», «Я – існую і це – добре» (22); усвідомлення як своїх сильних, так й своїх слабких сторін особистості (21); аналіз всього спектру своїх думок та ідей, які усвідомлюються (18); впевненість у своїх думках, ідеях (17); незалежність від думок інших (9); є стійке, сформоване уявлення щодо своєї особистості (7); не порівнює себе з іншими (5); інтерес щодо себе (5) та до навколишнього світу (3); власний світогляд (4); визнання своїх недоліків як своєї особливості (3).

Ознаки негативного полюсу когнітивного аспекту прийняття себе: орієнтація на думку інших (25); опора на думку інших щодо себе, а не на власну (12); постійне відчуття сумнівів щодо своїх думок, дій (10); визнання тільки своїх недоліків, «зацикленість» на них (8); невпевненість у своїх думках, позиціях (7); визнання себе нікчемною (7); неприділення уваги та неврахування власних бажань, потреб (5); думки відносно себе як людини недоречної, нікчемної, невдахи (5); неспроможність адекватно себе оцінити (5); відчуття труднощів щодо визнання своїх недоліків (4); завищені очікування (4); думки відносно себе як людини, яка гірша (дурніша, огидніша) за інших (4); негнучкість у своїх поглядах (4); негативне сприйняття себе, або, взагалі, свого існування у світі, наприклад, «Краще було б, якби я був би іншим», «Краще було б, якби я не існував би» (3); необ'єктивність (3); вважає сарказмом комплементи інших (2); відсутність інтересу до життя (2); надмірна різкість та критичність (2).

3. До поведінкових проявів позитивного полюсу самоставлення, тобто самоприйняття, опитувані віднесли: щире висловлювання своєї думки (25); доброзичливе ставлення до інших (21); відкрите висловлювання своєї позиції, своїх почуттів, думок та поглядів (17); вміння визнавати свої помилки (9); доречне, аргументоване відстоювання своєї точки зору, без загроз та принижування партнера (9); не дорікання собі (8), незвинувачування себе (8); ненав'язування своєї думки іншим (8); конструктивну реакцію на критику (8); впевнена поведінка у стосунках, у спілкуванні (7); активна та ініціативна поведінка (5); не критикує себе (5); спілкування «на рівних», не принижуючи інших (5); позитивне та яскраве почуття гумору (4); відкрите визнання, що подобається собі (4); не критикує інших (3); багато й приємно посміхається (3); вміння користатися своїми

особистісними ресурсами (3); активне самопізнання (3); гідну поведінку у незручних обставинах (2); «говорить про свої успіхи без надмірної сором'язливості» (2).

Згідно відповідей опитуваних, людина, яка не приймає себе, у поведінці виявляє: закритість, замкнутість (21); орієнтованість на інтереси інших людей більше, ніж на власні (18); скутість (17); невпевнену поведінку (15); підлаштовується під інших (14); часто звинувачує себе за зроблене (12); занадто критикує себе (12); забагато часу приділяє самовдосконаленню (10); критикує інших (8); постійно намагається щось зміни у собі або в оточуючих (7); відстороненість – віддаляється від інших, «сидить на самоті», (6); звинувачує інших або ситуацію (5); здійснює самопошкодження, «селфхарм» (5); не приймає компліменти, вважає це сарказмом (4); приділяє багато зусиль, щоб сподобатись іншим (4); агресивна поведінка, не враховуючи ситуації (4); часто порівнює себе з іншими (4); у міжособистісних стосунках принижує себе, каже: «Я не достойний її / Я не достойна його» (3); конфліктне поводження у стосунках (3); надмірно збентежена, метушлива (3); демонструє надмірну різкість у стосунках (3); ««заїдає» / «запалює» / «запиває» стрес і тривогу або, навпаки, немає апетиту» (3); мовчазність, «з нього й слова не витягнеш», (2); сам себе обмежує у стосунках (2); надмірно експериментує зі своєю зовнішністю, стилем (2); виконує прохання інших, коли не хоче, але тому що не може сказати «Ні» (2)); у поведінці намагається бути непомітним, немов хотів би сховатися від усіх (2).

4. Контрольно-регулятивний блок склали характеристики: постійне порівняння себе з іншими (15); «постійно оцінює та контролює те, як він виглядає» (12); стурбованість думкою інших щодо себе (9); старання у прагненні «довести себе до ідеалу» (5); «занадто багато аналізує свою поведінку» (8); заперечення у собі негативних, на власний погляд, якостей (8); перебування у фантазіях, побудова ідеальних моделей, яких слід дотримуватися (5); уникнення ситуацій, де є ризик саморозкриття (4); надмірний контроль над своїми діями та проявами (3); намагання всім сподобатися (3); «носить «маску»» (3); відмова від власних поглядів, якщо вони не підтримуються оточуючими (2); самозмінення з метою самовдосконалення, але не з метою саморозвитку (2); обмеження себе в активності зі страху помилитися (2); допомога іншим досягнути гармонії із собою (2); відчуття спокою, «в собі нічого не бентежить» (3). Всі наведені характеристики, окрім відчуття спокою, «у собі нічого не бентежить», характеризують, згідно відповідей, стан людини, яка не приймає себе.

III. Аналіз творів-самозвітів надав змогу скласти переліки рис, що належать особистості, яка приймає себе, та особистості, якій притаманне самонеприйняття. Рисами особистості, яка приймає себе, є: впевненість у собі (68); адекватна самооцінка (64); «любов до себе» (60); позитивне ставлення до себе, незважаючи на певні свої риси та особливості (60); позитивне ставлення до оточуючих (51); відкритість, щирість, нелицемірство (40); привабливість (19); товариськість (17); саморозуміння (17); довіра до себе (16); самоповага (16); віра в себе (15); знаходиться у гармонії із собою (13) та світом (4); незалежність, самодостатність (12); стійкий, високий рівень самовладання (11); прийняття інших (10); впевненість щодо своїх рішень (10); адекватне сприйняття ситуації (10); адекватне сприйняття критики (10); комунікабельність (10); розкутість (9); відкритість до власного внутрішнього світу (8); «з ним хочеться спілкуватися» (8); цілеспрямованість, зосередженість (7); трохи завищена самооцінка (7); немає схильності до змін (7); «з ним легко, приємно спілкуватися» (6); людина, яка активна та ініціативна у

стосунках, діяльності (5); визнає світ у всьому різноманітті (4); «не намагається здаватися краще, ніж є» (4); щасливий (3); «відкритість до нового» (3); інтерес та готовність до самопізнання та пізнання світу (3); «людина, яка реалізує себе, порівнюючи можливості та рівень досягнень» (3); «адекватно відстоює власну точку зору» (3); вміння перебувати «тут і зараз», відчуваючи задоволення від того, що відбувається зараз (3); «людина, яка приймає себе такою, яка є, та рухається вперед, розвивається» (2); готовність до змін та ризику (2); «хочеться йти за ним» (2); «грає за своїми правилами» (2), відчуває себе «особливою», «унікальною людиною» (2); не жалкує про зроблене (2); вірна своїм принципам (2); знає свої ресурси і користується ними (4); стійкість до критики та негативу (4); вміння визнавати свої помилки (2); прислухається до себе (3); має віру у свої можливості (3); терпимість до своїх внутрішніх протиріч (2); терпимість до інаковості іншої людини (2).

До рис, які характерні особистості з високим рівнем неприйняття себе, за результатами частотного аналізу, відносяться: занижена самооцінка (58); невпевненість у собі (52); замкнутість (42); прагне отримати схвалення від інших (23); неповага до себе як особистості (19); орієнтація на думку інших людей стосовно себе, опора на думку інших (19); закомплексованість (14); часто сумнівається, вагається (13); пристосування до думки та вимог інших (13); намагається бути ідеальним, але визнає, що для нього це неможливо (12); прагнення бути схожим на когось зразкового, ідеального (на його погляд), наслідувати йому (11); стурбованість думкою інших (9); дратливість (9); приховування своїх емоцій (9); уникає розкриватися перед іншими (9); тривожність (8); нещирість (8); заперечення негативних якостей, які йому притаманні (8); схильність брати на себе всю провину (8); захопленість бажанням все в собі змінити (7); принижує себе (7); занадто суворо ставиться до себе та/або до оточуючих (6); звертає увагу тільки на свої недоліки (6); схильність до заздрості (6); нерішучість (5); недовіряє собі (5); намагається бути кращим для інших (5); чіпляється до своєї зовнішності (5); часто впадає у відчай (4); скучний, не викликає інтересу (4); не довіряє іншим (4); відсутність інтересу до життя (до свого діла, стосунків, успіху та саморозвитку) (4); не любить своє тіло (4); не цікавиться собою (4); багато хвилюються відносно думки про нього з боку оточуючих (4); вже давно шукає себе, та й досі не може знайти (4); надмірно сором'язливий (3); демонструє завищені очікування щодо себе та оточуючих (3); безініціативний (3); уразливий (3); носить «маску» (3); нездатний посміятися над собою (3); шаблонні, стереотипні судження та дії (2); уникає відповідальності (2).

IV. Визначено джерела та ресурси прийняття себе особистістю, серед яких найбільшу визначність серед опитуваних отримали: стосунки з батьками, особливо у дитинстві, їх схвалення та прийняття (18); підтримка близьких людей (18); доброзичливе ставлення з боку оточуючих (15); повага інших (14); успіхи та досягнення (10); власна орієнтація на самоприйняття (6); саморозвиток (4); можливість змінити себе так, як тобі потрібно (4); позитивні стосунки (3); погляд інших людей (3); спрямованість на найкраще (2); доброзичливі стосунки у школі (2); духовний розвиток (2); стійкість внутрішнього «Я» (2).

До джерел і чинників самонеприйняття учасники процедури контент-аналізу творів-самозвітів, окрім вище перелічених інвертованих позицій, віднесли: соціальний тиск, стандарти краси (16); досвід відкидання (10); занижена або неадекватна самооцінка

(10), невпевненість у собі (9); досвід приниження (8); критику з боку інших (7); осуд і докори з боку близьких (7); стереотипи (6); порівняння себе з іншими (5); досвід осміювання, «...так звані «дитячі травми»» (4); зовнішні обставини (бідність, хвороби, недоліки / дефекти зовнішності) (4); глузування і злі жарти (3); надмірну прискіпливість до себе, зайву самокритичність (3); нереалістичні фантазії, яким складно відповідати, внаслідок чого виникає розчарування у собі (3); прагнення до ідеалу, бажання бути найкращим, що ускладнює прийняття своїх недоліків (3); недовіра (2); вузькість мислення (2); відсутність інтересів, поглинання побутом, рутинною (2). Особливо слід відмітити високу частоту вказування на відкидання з боку близьких та оточуючих (48), знецінювання (40), брак любові, уваги та піклування у родині (39) як чинники неприйняття людиною самої себе.

Аналіз наданих опитуваними чинників самоприйняття дає змогу поділити їх на дві групи – зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відносяться умови взаємодії з батьками, з близьким середовищем, оточуючими, а до внутрішніх, тобто саме психологічних чинників – сукупність переживань, уявлень, почуттів особистості, що складають специфічну систему самоставлення. Крім того, можна виявити відсутність чіткого визначення причинно-наслідкового зв'язку, а навіть й протиріччя в уявленні опитуваних самоприйняття та його чинників (наприклад, самооцінка та самоповага сприймаються і, як джерело, чинник, і, як наслідок певної модальності самоприйняття), що свідчить про складність та неоднозначність у розумінні даного феномену.

### **Висновки**

1. Проведення процедури контент-аналізу творів за темою «Самоприйняття та його прояви» дозволило: по-перше, визначити певні категорії аналізу самоприйняття (надання «авторського» визначення феномену самоприйняття задля можливості виявлення опорних елементів; прояв самоприйняття у емоційній, когнітивній та поведінковій сферах; визначення властивостей, які притаманні особистості, що приймає себе та особистості, що не приймає себе; умови та чинники самоприйняття); по-друге, провести формалізацію, частотний аналіз та квантифікацію отриманих даних.

2. Змістовний аналіз відповідей дав змогу розширити опис появи та надати більш чітке визначення основним якісним метопараметрам самоприйняття – емоційному, когнітивному, поведінковому і контрольно-регулятивному. Отже, емоційний компонент самоприйняття відповідає широкому спектру переживань в емоційній сфері, які утворюють континуум проявів почуттів у ставленні до себе та розкривають які саме емоції превалюють у індивіда щодо визнання свого існування таким, яким він є – від невдоволеності, роздратування, ненависті та сорому, до задоволення, радості й любові та від свого існування у світі.

Когнітивний параметр самоприйняття пов'язано з тим, як у думках людини визнається згода з існуванням такою, яка вона є, як відбивається сприйняття свого існування та визнання його унікальної цінності, ставлення до своїх особливостей і проявів, а також оцінки, характеристики, якими певна людина наділяє досвід свого існування. Континуум когнітивного модусу переживання містить думки, погляди індивіда, що відповідають або повному прийняттю себе, таким як є, або частковому, або неприйняттю себе та, навіть, запереченню певних власних рис та проявів.

Поведінковому параметру у якісній структурі самоприйняття відповідає діапазон зовнішніх проявів у поведінці, діях, що відбивають самоприйняття або неприйняття себе

індивідом – від автентичності, щирості, відкритості у проявах особистості, врахування своїх почуттів, думок та інтересів у прийнятті рішень до невпевненості, скутості, надмірної самокритики, самозвинувачення та самопокарання, аж до самопошкодження та самогубства.

Самоприйняття як властивість особистості має ознаки усталеності проявів у часі та в широкому спектрі ситуацій. Контрольно-регулятивний параметр, який виявляється в ступені контролю за емоційною, когнітивною і поведінковою репрезентаціями прийняття себе та мірою самоусвідомлення, забезпечує стійкість самоприйняття на відповідному, індивідуально прийнятому рівні. Континуум контрольно-регулятивного модусу самоприйняття містить ознаки від відкритості всьому спектру своїх переживань, думок, почуттів, до заперечення певних своїх проявів, постійних спроб самовдосконалення, які мають на меті не саморозвиток, а приближення до ідеалу. Високий рівень стурбованості щодо прийняття іншими й відповідності очікуванням оточуючих, самообмеження та надмірний контроль над своїми діями і проявами свідчать про високий рівень завантаженості, активності контрольно-захисного механізму забезпечення самоприйняття та виступає характеристикою особистості, яка відчуває труднощі у прийнятті себе такою, яка є. Поглиблене вивчення характеристик означених структурних показників самоприйняття надали змогу скласти комплекс діагностичних методик дослідження якісних компонентів самоприйняття (Саннікова & Гордієнко, 2019).

3. Результати контент-аналізу творів надали змогу визначити риси особистості, що гіпотетично пов'язані з самоприйняттям як властивістю особистості. Визначено джерела та ресурси прийняття себе особистістю, які умовно можна поділити на дві групи – зовнішні та внутрішні. До найбільш впливових зовнішніх чинників, на думку опитуваних, відносяться умови взаємодії з батьками, з близьким середовищем, оточуючими, а до внутрішніх, тобто саме психологічних чинників – сукупність переживань, уявлень, почуттів особистості, що складають специфічну систему самоствавлення.

*Перспектива подальших досліджень* полягатиме у вивченні індивідуально-типологічних проявів самоприйняття, а саме, дослідженні своєрідності самоприйняття у комбінації його якісних характеристик, їх кількісного виразу, ступеня домінування тощо.

### Література

1. Гуревич, К.М., & Борисова, Е.М. (1997). *Психологическая диагностика*. Москва: Изд-во УРАО.
2. Костенко, Н.В., & Иванов, В.Ф. (2003). *Досвід контент-аналізу: Моделі та практики*. Київ: Центр вільної преси.
3. Маслоу, А. (2001). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия.
4. Небылицын, В.Д. (1976). *Психофизиологические исследования индивидуальных различий*. Москва: Наука.
5. Панталеон, С.Р. (1991). *Самоотношение как эмоционально-оценочная система*. Москва: Изд-во МГУ.
6. Роджерс, К.Р. (2001). *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. Москва: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС.
7. Саннікова, О.П. (2007). Формально-динамические и качественные метакarakterистики индивидуальности. *Наука і освіта*. 6-7, 30-33.
8. Саннікова, О.П. (2013). Макроструктура особистості: психологічний опис. *Наука і освіта*. 7/СХVII, 7-12.
9. Саннікова, О.П., & Гордієнко, І.О. (2018) Психодіагностична методика «індивідуальна композиція показників самоприйняття»: перевірка теоретичного конструкту». *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Державного вищого навчального закладу*

«Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 1(13), 140-146.

10. Саннікова, О.П., & Гордієнко, І.О. (2019). А.с. Науково-методичний твір «Комплекс методик діагностики якісних компонентів самоприйняття: «Експрес-діагностика якісних компонентів самоприйняття»; «Індивідуальна композиція якісних показників самоприйняття»» Реєстрац. № 93758 від 07.11.2019.
11. Фромм, Э. (2007). *Искусство любить*. Санкт-Петербург: ИД «Азбука-классика».
12. Чепелєва, Н.В. (2013). Методи аналізу оповідального тексту. *Технології розвитку інтелекту*. 4, 4. [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri\\_2013\\_4\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri_2013_4_4.pdf)
13. Herbert, J.D., Forman, E.M., & England, E.L. (2009) PSYCHOLOGICAL ACCEPTANCE. – *General Principles and Empirically Supported Techniques of Cognitive Behavior Therapy* / edited by William O'Donohue, Jane Fisher. (pp. 102-114) [URL:https://www.researchgate.net/publication/230745911\\_Psychological\\_acceptance](https://www.researchgate.net/publication/230745911_Psychological_acceptance)
14. Williams, J.C., & Lynn, S.J. (2010) Acceptance: an historical and conceptual review. *Imagination, cognition and personality*, 30(1), 5-56. <https://doi.org/10.2190/IC.30.1.c>

### References

1. Gurevich, K.M., & Borisova, E.M. (1997). *Psichologicheskaja diagnostika [Psychological diagnostics]*. Moskva: Izd-vo URAO [in Russian].
2. Kostenko, N.V. & Ivanov, V.F. (2003). *Dosvid kontent-analizu: Modeli ta praktyky [Content-analysis experience: Models and practices]*. Kyiv: Tsentr vilnoi presy [in Ukrainian].
3. Maslou, A. (2001). *Motivacija i lichnost' [Motivation and personality]*. Sankt-Peterburg: Evrazija [in Russian].
4. Nebylicyn, V.D. (1976). *Psihofiziologicheskie issledovanija individual'nyh razlichij [Psychophysiological studies of individual differences]*. Moskva: Nauka [in Russian].
5. Pantileev, S.R. (1991). *Samoотношение как эмоционально-оценочная система [Self-attitude as an emotional-evaluative system]*. Moskva: Izd-vo MGU [in Russian].
6. Rodzher. K.R. (2001). *Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psichoterapiju [The formation of personality. A look at psychotherapy]*. Moskva: Izd-vo JeKSMO-PRESS [in Russian].
7. Sannikova, O.P. (2007). Formal'no-dinamicheskie i kachestvennye metaharakteristiki individual'nosti [Formal-dynamic and qualitative metacharacteristics of personality]. *Nauka i osvita*. 6-7, 30-33 [in Russian].
8. Sannikova, O.P. (2013). Makrostruktura osobystosti: psykholohichniy opys [Macrostructure of personality: psychological description]. *Nauka i osvita*. 7/ CXVII,7-12 [in Ukrainian].
9. Sannikova, O.P. & Hordiienko, I.O. (2018) Psykhodiagnostychna metodyka «Indyvidualna kompozytsiia pokaznykiv samopryiniattia»: perevirka teoretychnoho konstruktiv [Psychodiagnostic technique «Individual composition of self-acceptance indicators»: verification of theoretical construct]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Derzhavnogo vyshchoho navchalnogo zakladu «Zaporizkyi natsionalnyi universytet» ta Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. 1(13), 140-146 [in Ukrainian].
10. Sannikova, O.P. & Hordiienko, I.O. (2019). А.с. Naukovo-metodychnyi tvir «Kompleks metodyk diahnostryky yakisnykh komponentiv samopryiniattia: «Ekspres-diahnostryka yakisnykh komponentiv samopryiniattia»; «Indyvidualna kompozytsiia yakisnykh pokaznykiv samopryiniattia»» [Copyright certificate. Scientific-methodical essay «Complex methods of diagnostics of self-acceptance qualitative components:«Express-diagnostics of self-acceptance qualitative components»; «Individual composition of self-acceptance qualitative indicators»»] Reiestrats. № 93758 vid 07.11.2019 [in Ukrainian].
11. Fromm, E. (2007). *Iskusstvo ljubiti' [The art of loving]*. Sankt-Peterburg: ID «Azbukaklassika» [in Russian].
12. Chepelieva, N.V. (2013). Metody analizu opovidalnoho tekstu [Methods of narrative text analysis]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu*. 4, 4. [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri\\_2013\\_4\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri_2013_4_4.pdf) [in Ukrainian].
13. Herbert, J.D., Forman, E.M., & England, E.L. (2009). Psychological acceptance. – *General Principles and Empirically Supported Techniques of Cognitive Behavior Therapy* / edited by William O'Donohue, Jane Fisher. (pp. 102-114) [URL:https://www.researchgate.net/publication/230745911\\_Psychological\\_acceptance](https://www.researchgate.net/publication/230745911_Psychological_acceptance)



14. Williams, J.C., & Lynn, S.J. (2010) Acceptance: an historical and conceptual review. *Imagination, cognition and personality*, 30 (1), 5-56. <https://doi.org/10.2190/IC.30.1.c>

**THE PHENOMENON OF SELF-ACCEPTANCE AND ITS MANIFESTATION:  
CONTENT-ANALYSIS OF SELF-REPORTS IN THE FORM OF ESSAYS**

**Iryna Hordiienko**

**Postgraduate student of the Department of General and Differential Psychology**

South Ukrainian National Pedagogical Ushynskiy University

26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine, 65020

[2sanak@gmail.com](mailto:2sanak@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7089-2698>

**Abstract**

The article presents the research results of a wide range of self-acceptance phenomenon manifestations as a multilevel personality trait, which reflects the person degree and specificity of self-being acceptance. The aim is to discover the qualitative characteristics of self-acceptance, which represents modality (quality and sign – acceptance or non-acceptance) and characteristics in the context of the basic types of the person mental activity: emotional, cognitive and behavioral. The theoretical basis of the research: the continuum-hierarchical concept of personality structure by O. Sannikova, which represents the self-acceptance qualitative characteristics. The main research method: content analysis of self-reports. The subject of the study is the indicators of self-acceptance qualitative characteristics. The content-analysis procedure of self-reports in the form of essays by the theme «Self-acceptance and its manifestations» was carried out in three stages: preparatory, executive and analytical-interpretative. The analysis identified 274 linguistic units that provide additional information about the psychological content and structure of the personality self-acceptance phenomenon. Thesauruses of self-acceptance qualitative indicators were compiled into the corresponding blocks. The emotional block includes the emotionally experience characteristics of personality existence recognition. Indicators of the self-acceptance cognitive parameter present a continuum of traits that reflect a person's consent to being as they are, in the mind. Behavioral parameter indicators reflect the acceptance or non-acceptance behavioral manifestations. The control-regulatory indicators reflect the degree of control emotional, cognitive, behavioral self-representations and a degree of self-awareness at an individually accepted level. Content analysis has identified personality traits that are hypothetically related to self-acceptance, and self-acceptance factors.

**Keywords:** self-acceptance, structure of self-acceptance, self-reports in the form of essays, content-analysis, qualitative characteristics of self-acceptance.

*Подано 11.02.2020*

*Рекомендовано до друку 19.02.2020*

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE INTERPERSONAL INTERACTION IN ADOLESCENCE**

**Larysa Zhuravlova**

**Doctor of Sciences in Psychology, professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Consultancy**

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10001

[lpz2008@ukr.net](mailto:lpz2008@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

**Tetiana Kolomiets**

**PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Consultancy**

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10001

[tvkolomiets@ukr.net](mailto:tvkolomiets@ukr.net), <http://orcid.org/0000-0002-6883-8796>

**Oksana Shmygliuk**

**Lecturer of the Department of the Developmental Psychology and Consultancy**

Zhytomyr Ivan Franko State University

40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10001

[shmyglyuk.oksana@gmail.com](mailto:shmyglyuk.oksana@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-3334-8033>

**Abstract**

The aim of the research is to investigate the psychological characteristics of youth's behavior in the context of interpersonal interaction. Theoretical, empirical and statistical methods have been applied for the realization of the research tasks. The main results of empirical research of behavioral activity, affectation and manifestations of youth's dominance in the situation of interpersonal interaction are presented in the article. Their age, gender and dynamic characteristics have been analyzed.

As a result of the empirical research, it was defined that the most of modern youth does not show a great interest in establishing interpersonal contacts. Age dynamics of interpersonal interaction was found and its gender characteristics were analyzed. The period from the teen-age to adulthood there is a decrease in the level of social contacting of young people. This dynamics is typical for boys more than girls. It is stated that a higher level of the interpersonal activity is peculiar for young boys in the adolescence. As for young girls, they are more active in the adulthood. It is noted that young people of the adolescence express their emotions in the process of interpersonal interaction differently: from pathological emotionality to complete indifference. The tendency of increasing pathological indicators of emotionality in the interaction during the period of adulthood is analyzed. This dynamics is more common for male representatives compared to females. The empirical study proves that there is an adequate level of emotional activity for boys, and for young girls it is high. It is established that the majority of modern youth

tends to satisfy their own need of dominance in the process of the interaction with others. In the early adolescence characteristics of dominant behavior are much more frequent than in the late one, and boys are inferior to girls in the level of dominance.

**Keywords:** adolescence, affectation of the interpersonal interaction, dominance, contact, interpersonal interaction.

### Introduction

Human life cannot be imagined beyond the limits of the interpersonal interaction. A person gets into huge amount of interpersonal interactions every day. All of them form a certain system, which sets its direction of the personality development at various stages of ontogenesis and the measure of its psychological comfort and emotional well-being.

Nowadays artificial intelligence becomes an integral part of human existence and cyberspace acquires the status of a socialization environment, so these facts define the topicality of the study of the interpersonal interaction. The most interesting category in this context is the modern youth, whose representatives are born and live in the era of technology and robotics. Under these conditions, one of the top-priority directions of scientific search is the investigation of the social contact of the young personality, the identification of the transformations experienced by its system of interpersonal relations, and the role of the other.

The problem of the interpersonal interaction is not new in psychology, but it is widely researched. Thus, a number of psychological researches is devoted to the study of various aspects of the interpersonal interaction. Particularly, the phenomenological and structural-dynamic characteristics of the processes of the interaction and communication are observed in the works of B. Ananiev (1980), O. Bodalov (1982), S. Bratchenko (1997), H. Kostiuk (1988), O. Leontiev (1997), B. Lomov (1984), V. Myasishchev (1995), M. Obozov (1990), A. Petrovskiy (1982), S. Rubinshtein (1973), N. Sardzhwelladze (1989), V. Semichenko (1998) and etc. The role and importance of the age and individual peculiarities of the interpersonal relationships were studied by M. Boryshevskiy (1974), L. Buieva (1967), Ia. Kolominskiy (2001), I. Kon (1980), D. Feldshtein (1995). An invaluable contribution to the conceptualization of this phenomenon was made by foreign scholars such as M. Argyle (1994), E. Aronson (1998), W. G. Bennis (1968), E. Heider (1958), Dzh. Mid (2007), K. Rodzhers (1962), Z. Freud (1963), E. From (1941), Dzh. Homans (1984) and etc.

According to I. Budur, «Every individual in his development feels the need to be a personality – to see himself/herself in the life of other people, continuing their existence with them, and shows the ability to be the personality, implemented in socially significant activities» (Будур, 2009). The subjective sense of happiness mostly depends on the character of the interpersonal interaction (its constructiveness, harmony, efficiency, etc.). Therefore, the problem of finding new ways of the interpersonal interaction optimization is particularly relevant. Such priority shifts accent towards the subjectification of this phenomenon. In this context, it is advisable to consider the specific peculiarities of the interpersonal interaction.

Thus, the **aim of our research** is to study the peculiarities of the behavior of the modern youth in the interpersonal interaction situations. **Tasks** of the research: 1) to carry out a theoretical analysis of the psychological conditions of interpersonal interaction in adolescence; 2) to select psychodiagnostic tools and to conduct empirical research of behavioral

manifestations of interpersonal interaction of young people; 3) to carry out the analysis of the received results taking into account sexual characteristics and age dynamics.

### **Research methods**

A person interacts with another person even still being in the mother's womb (Самоукина, 2000). Of course, this can not be considered a full-fledged interpersonal interaction, as the child in the period of his prenatal development is not yet a person. However, there are researches who demonstrate an impact of such interaction on the further development of the child (Verny & Kelly, 1981). Since the identification of such influence was not the aim of our work, and we cannot confirm or decline it, we leave this assertion as the hypothetically possible. Shortly after birth, the child begins to master the elementary ways of the interaction with the adults. These includes a reaction of concentration that arise during the contact with adults in the first days of the life, and later – an exhilaration. Usually the circle of the child's interaction in this period is limited to the family.

Throughout the process of socialization (playground, kindergarten, elementary school), the circle of communication of the child expands. It includes new ways and forms of the interaction. Mostly they occur in the form of interpersonal interactions and relationships. Interpersonal relationships are usually tied up within family ties.

According to the I. Kon (Кон, 1979), social priorities of the personality change in the teen-age, which lasts from 11-12, to 14-15 years. Although this period remains as the stage of primary socialization, the problem of the interpersonal interaction becomes particularly acute. According to the unanimous position of the scholars, this age period is mainly characterized by the feeling of adulthood. It most likely that this feeling causes the person's aspiration to change the social roles and the expansion of the field of its interpersonal interaction. Therefore, the leading activity of the teen-age considers intimate-personal communication with peers which remains relevant in the period of youth.

In the domestic psychology the adolescence is divided into two periods: early youth (14-15-18 years) and mature youth (18-21-23 years) (Кулагина, 2001). I. Kon calls this life period as «third world» that exists between childhood and adulthood. The adolescence is the final stage of both biological aging and primary socialization. This period is characterized by a professional, life and social self-determination (Божович, 1968), rethinking of the worldview and a vital position, develops reflection and the self-conception. There is also a gradual stabilization in the emotional sphere, which expresses itself in the emergence of equilibrium and selectivity. Moral development is characterized by the transition from conventional to autonomous morality. As for the volitional sphere – the level of self-regulation and self-control is increasing.

According to the I. Bech, in early youth, unfolding socialization takes place, the person turns into a developed subject and takes over social experience, makes him his own property (Бех, 2008). Expansion of the circle of person-significant relationships is connected with the development of so-called «higher feelings». The assimilation of certain systems of moral norms and principles turns into a complex gamut of different kinds of moral feelings (Кон, 1979; Ináncsi, Láng & Bereczkei, 2015). According to M. Boryshevskiy (Боришевський, 1992), during this period, the person is at the highest level of the development of moral self-regulation, which is a relatively adult and stable system. This causes more critical attitude towards oneself and others, demands for the moral image of peers and adults increase. Obviously, such

transformations of consciousness lead to changes in the activities, behavior and relationships of the individual (Массанов, 2009). The spiritual self-determination of the young man takes place in the context of active development and the formation of moral consciousness. As L. Pylypenko (Пилипенко, 2011) proved, precisely interpersonal interaction is an important determinant of the development of spirituality in the adolescence.

One of the main characteristics of the teen-age and early adulthood is the change of meaningful individuals and the restructuring of the interpersonal interaction with adults. This is although significant for a young man, but does not involve full self-disclosure. V. Mukhina shows an accurate description of the process of reciprocal relations: «Acquiring the potential of the individual entering the second birth, youth begins to feel relieved from the direct dependence on a close circle of meaningful persons (friends and relatives). Such independence brings a bright experience, overflows emotionally and creates a huge amount of problems. In order to reach the understanding of the relativity of any independence, in order to appreciate the kinship and authority and the experience of the older generation, the youth must go through the spiritual path of the biblical prodigal son through the hard, unbearably difficult experiences of alienation from a circle of meaningful people, through the deep reflexive suffering and the search for true values to return in a new incarnation – now as an adult capable of identifying oneself with meaningful loved ones and now ultimately accepting them as they are» (Мухина, 1999: 422). The described process of alienation, through the torment of marginalization to rethinking, understanding and joining, is also true for interactions with peers. In this case, it proceeds in the opposite direction (Huang, Broniarczyk, Zhang & Beruchashvili, 2015). Such complex, emotionally saturated and absolutely opposite processes occur practically simultaneously in a relatively short period – during the teen-age.

The process of reconstructing interpersonal interaction with peers has some peculiarities. According to I. Bech, «The need for deep personal contact is particularly acute in the early youth, when the young people's desire for awareness of their individuality demands expression as a mirror (the other «I») and the expression of complicity. Probably, this can be explained by the craving of boys and girls to a friendly communication» (Бех, 1998: 83). I. Shyrshova (Ширшова, 1996) calls this period the peak in the development of the need for the interpersonal interaction. That is why the young men make a lot of effort to meet the needs of interpersonal interaction (Le, Impett, Lemay Jr. etc., 2018). At the same time the personal development of the young man will mostly depend on the choice of the way of his satisfaction and the result of his realization.

The development of value-semantic sphere in the personality of the teen-age creates a new, unknown for prior periods, differentiation of the interaction on relations friendship and romantic relationships (Pietrulewicz & Zhuravlova, 2016). Increase of selectivity and the complication of the requirements for friendship suggests that a significant number of interpersonal interactions do not have their continuation, or remain at the level of coherent interaction (relationships).

Friendship takes a special place in the life of a teenager. It is the first self-chosen deep emotional attachment of the individual. It is typical for the teen-age friendship to have a high degree of mutual understanding, inner affinity and frankness. Its internalization allows us to maintain relations at a distance. This was impossible for earlier periods of ontogenesis. However, with the advent of love the emotional tension of friendship decreases (Кулагина, 2001). I. Kon

(Кон, 1979) considers love as a specific form of the interpersonal interaction, which involves maximum intimacy and proximity. As we can see the most advanced forms of the interpersonal interaction become accessible to a person only from the teen-age.

The highest level of the interpersonal interaction, which is fully attained for the first time in the early youth, is not limited with a friendship and love relations. At the same level, there are antipodes – hatred, hostility etc. (Poteat, Mereish & Birkett, 2015). V. Mukhina, describing the psychological peculiarities of the teen-age, calls the teen-age the time of «unflattering love and unrelenting hate» (Мушина, 1999: 421). The nature of early youth lies in such extremes and ambivalence. In the teen-age period individual has the possibility of manifestation of the entire spectrum of possible forms of the interpersonal interaction.

The actualization of the needs in interpersonal relationships of the individual in the teen-age contributes to the search and the development of various ways of its implementation. The effectiveness of the personal self-realization at all subsequent life stages depends on the choice of the strategy of the interpersonal interaction at this age period.

### **Research methods**

In order to determine the peculiarities of personality behavior in the situation of the interpersonal interaction, was used the FIRO-B Schutz technique, in its adapted Russian-language version, known as the «Fundamental Interpersonal Relations Orientation (FIRO)» by A. Rukavishnikov (Рукавишников, 2003). This methodology diagnoses the behavior of a person in three parameters – the level of contact (behavioral) activity (scale «Inclusion»), the level of affectation (psychological closeness – scale «Effect») and the level of manifestations of dominance (power position – the scale «Control»). Each of the scales diagnoses five levels of the manifestation of the corresponding indicator: 0-1 point – extremely low; 2-3 points – low; 4-5 points – average (boundary); 6-7 points – high; 8-9 points – extremely high. Each of the parameters involves two forms of behavior: active (own behavior towards other people) and passive (behavior of others towards itself). Such a versatility of the methodology makes it possible to carry out a detailed analysis of individual peculiarities of personality behavior in a situation of interpersonal interaction. Since the purpose of our study is to determine the behavior of boys, the indicators of their own activity were analyzed. The same activity indicators of others are omitted in this study.

Statistical processing of the results was performed with the help of the IBM SPSS Statistics software package. Specifically, the following statistical indicators were determined: average quantities, standard deviations, and Student t-test for average quantities.

The study covered 226 young people (total sample). Among them, 110 respondents of early teen-age (51 male and 59 female) and 116 – adulthood (41 male and 74 female). In order to increase the level of representativeness of the sample, the study was conducted with representatives of various educational institutions of Zhytomyr region, studying in different areas. In particular, the pupils of Zhytomyr Ecological Lyceum (54 people), Teteriv secondary school of I-III degrees (20 people), students of Zhytomyr College of Construction (40 people), Zhytomyr Ivan Franko State University (38 people), Zhytomyr National Agroecological University (74 people) took part in the experiment.

### Results and discussions

In the process of the research of the behavioral aspect of the interpersonal interaction, it was determined that almost half of the subjects show a moderate interpersonal activity, indicating an adequate satisfaction of the need of modern youth in the interpersonal interaction (see Table 1). At the same time, almost a third of respondents demonstrate a high level of activity, and only sevenhalf has social and deficit behavior. Pathological and high behavioral activity is observed in five times more often than pathologically-low. Thus, we can state that the Other still remain an important part of the life of the modern young person and the teenager is disposed to adequate contact in the interaction with other people.

The analysis of the dynamic aspect of the interpersonal activity of young people made possible to state the tendency for its declining in the period of adulthood. Particularly, we observe a significant increase in the number of representatives ( $t=2.60$ ;  $p\leq 0.05$ ) of the researched group with the contact deficit during the decrease in the number of people who are actively involved in interpersonal interactions. Such results prove the above mentioned principle empirically, which is associated with increasing the selectivity and demanding to interpersonal interaction partners. On the one hand, these processes are determined by the active development of moral consciousness that is peculiar at this age stage and it causes an increase of moral requirements for the behavior of the Other, and, on the other hand – the growth of self-worth, caused by the active development of self-consciousness.

Table 1

#### Gender and dynamic indicators of the interpersonal interaction activity

Age		15-21			15-17			18-21		
Gender		Both	B	G	Both	B	G	Both	B	G
Pathologically low	%	0.9	1.1	0.7	0.9	0.0	1.7	0.9	2.4	0.0
	$\bar{x}$	1.0	1.0	1.0	1.0	-	1.0	1.0	1.0	-
Deficit	%	13.7	16.1	12.0	10.0	9.8	10.2	17.2	23.8	14.6
	$\bar{x}$	2.8	2.7	2.9	2.8	2.6	3.0	2.8	2.8	2.8
Ideal	%	53.1	44.1	59.4	52.7	45.1	59.3	53.4	42.8	59.4
	$\bar{x}$	4.6	4.7	4.6	4.6	4.6	4.6	4.7	4.7	4.7
High	%	27.4	35.5	21.8	31.8	43.1	22.0	23.3	26.2	21.6
	$\bar{x}$	6.2	6.2	6.3	6.1	6.1	6.1	6.4	6.4	6.4
Pathologically high	%	4.9	3.2	6.1	4.6	2.0	6.8	5.2	4.8	5.4
	$\bar{x}$	8.2	8.3	8.1	8.2	8.0	8.2	8.2	8.5	8.0

Notes: B – boys, G – girls, Both – together;  $\bar{x}$  – average indicator.

If we talk about gender characteristics, we can state that more intense dynamics of self-activity of the interpersonal interaction is observed in the representatives of the male sample during the youth, compared with the female.

In particular, in adulthood, the number of boys with deficient (low) activity increases more than twice compared to the early age, which is due to a decrease in the number of boys

with a high level ( $t = 2.04$ ;  $p \leq 0.05$ ). Girls' age dynamics is rather small (fluctuations of indicators within five percent). At the same time, it should be noted that in the period of early youth, a higher level of interpersonal activity was found in men, and in adulthood – in women.

The research of the peculiarities of the interpersonal interaction affection has shown that teen-age is characterized by the whole spectrum of possible activities: from excessive emotionality to complete indifference (see Table 2). Particularly, about a quarter of the total sample subjects show a high and almost the same level of emotionality, the fifth part – a deficit level, and sixth and tenth parts of the respondents show pathologically high and pathologically low levels.

These indicators are not the same throughout the teen-age period. If in the teen-age tendencies are saved, thus, in a sample of representatives of adulthood they are accompanied by a significant decrease in the number of people with a high level of affectation to the interaction with an increase of almost twice the number of subjects with a pathologically high level. So, the percentage of the representatives of different levels of emotionality in the situation of the interpersonal interaction (except pathologically low) varies within 2.5%. At the same time we can talk about the tendency of increasing the pathological indicators of emotionality in the interaction in the period of adulthood, which we regard as a consequence of youth maximalism.

*Table 2*

**Gender and dynamic indicators of the interpersonal interaction activity**

Age		15-21			15-17			18-21		
Gender		Both	B	G	Both	B	G	Both	B	G
Pathologically low	%	11.1	6.4	14.3	10.0	2.0	17.0	12.1	11.9	12.1
	$\bar{x}$	0.6	0.5	0.7	0.8	1.0	0.8	0.5	0.4	0.6
Deficit	%	20.3	18.3	21.8	17.3	13.7	20.3	23.3	23.8	23.0
	$\bar{x}$	2.5	2.5	2.5	2.6	2.6	2.6	2.5	2.5	2.5
Ideal	%	23.9	29.0	20.3	26.4	29.4	23.7	21.5	28.6	17.6
	$\bar{x}$	4.5	4.6	4.4	4.5	4.7	4.4	4.4	4.4	4.4
High	%	28.3	24.7	30.8	34.5	37.2	32.2	22.4	9.5	29.7
	$\bar{x}$	6.5	6.6	6.4	6.5	6.6	6.4	6.5	6.7	6.4
Pathologically high	%	16.4	21.5	12.8	11.8	17.7	6.8	20.7	26.2	17.6
	$\bar{x}$	8.3	8.2	8.5	8.2	8.2	8.2	8.4	8.3	8.5

*Notes:* B – boys, G – girls, Both – together;  $\bar{x}$  – average indicator.

The analysis of gender differences has shown that for boys the more appropriate is the adequate level of the affectation, and young girls are characterised by the high level. The least characteristic level for boys is the pathologically low level of emotionality, and it is pathologically high for girls.

The research of dominance in the behavior of youth has shown that most of the subjects has an adequate level, and one third of them is characterized by autocratic and abductive types of



behavior (see Table 3). Pathologically high level of dominance is observed in every twelfth person of the teen-age. A characteristic feature of the teen-age is rather a high rate of pathologically high domination (10.9%), which is as twice as in adulthood.

Speaking about the gender characteristics of dominance, it is worth paying attention to the fact that in general, girls demonstrate their dominance more often than boys. Moreover, this tendency is more distinct in the teen-age than in adulthood. Thus, one tenth of boys and every fifth girl (twice as likely) show a high level of dominance at the teen-age, and each seventeenth boy and sixth girl demonstrate pathologically high (three times as likely). The number of girls with pathologically high indicators of dominance in adulthood decreases almost threefold, due to which gender differentiation at this level disappears.

Thus, another peculiarity of the behavioral component was established: in the period of youth, the girls experience more intense dynamics of dominance, compared to the boys.

Table 3

### Gender and dynamic indicators of the interpersonal interaction activity

Age		15-21			15-17			18-21		
Gender		Both	B	G	Both	B	G	Both	B	G
Pathologically low	%	0.9	1.1	0.8	-	-	-	1.7	2.4	1.3
	$\bar{x}$	1.0	1	1.0	-	-	-	1.0	1.0	1.0
Deficit	%	15.9	17.2	15.0	17.3	19.6	15.3	14.6	14.3	14.9
	$\bar{x}$	2.6	2.6	2.5	2.4	2.5	2.2	2.8	2.8	2.8
Ideal	%	58.8	66.7	53.4	55.4	64.7	47.4	62.1	69.0	58.1
	$\bar{x}$	4.5	4.5	4.6	4.6	4.4	4.7	4.5	4.5	4.5
High	%	16.4	9.7	21.0	16.4	9.8	22.0	16.4	9.5	20.3
	$\bar{x}$	6.2	6.3	6.2	6.3	6.4	6.3	6.2	6.2	6.1
Pathologically high	%	8.0	5.3	9.8	10.9	5.9	15.3	5.2	4.8	5.4
	$\bar{x}$	8.6	8.6	8.5	8.4	8.3	8.4	8.8	9.0	8.7

Notes: B – boys, G – girls, Both – together;  $\bar{x}$  – average indicator.

### Conclusions

1. In general, modern boys are characterized by adequate satisfaction of their own needs in the interpersonal interaction. In the period from the teen-age to adulthood, there is a decrease in the level of social contact of young people. This dynamics is more intense for boys, compared to girls.

2. Adolescence express emotions in the process of the interpersonal interaction in different ways: from pathological emotionality to complete indifference. The is a tendency of increasing of pathological indicators of emotionality in the interaction during the period of adulthood. Boys mostly show an adequate level of emotional activity, and for girls it is high.

3. In general, modern youth tends to adequately satisfy their own need for dominance in the process of the interaction with others. However, in the teen-age, characteristics of dominant behavior are much more frequent than in the adulthood. Boys are inferior to the level of

dominance compared to girls. We see *the prospects for further research* in the study of interpersonal interaction at other stages of ontogeny.

#### Literature

1. Ináncsi, T., Láng, A., & Bereczkei, T. (2015). Machiavellianism and adult attachment in general interpersonal relationships and close relationships. *Europe's journal of psychology*, 11(1), 139.
2. Huang, S.C., Broniarczyk, S.M., Zhang, Y., & Beruchashvili, M. (2015). From close to distant: The dynamics of interpersonal relationships in shared goal pursuit. *Journal of Consumer Research*, 41(5), 1252-1266.
3. Le, B.M., Impett, E.A., Lemay Jr, E.P., Muise, A., & Tskhay, K.O. (2018). Communal motivation and well-being in interpersonal relationships: An integrative review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 144(1), 1.
4. Pietrulewicz, B., & Zhuravlova, L. (2016). Significance of relationships and psychosocial adaptation during adolescence. *Science and Education*, 5, 7-29. Режим доступу: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2016-5-doc/2016-5-st3>
5. Poteat, V.P., Mereish, E.H., & Birkett, M. (2015). The negative effects of prejudice on interpersonal relationships within adolescent peer groups. *Developmental psychology*, 51(4), 544.
6. Orehek, E., Forest, A.L., & Barbaro, N. (2018). A people-as-means approach to interpersonal relationships. *Perspectives on Psychological Science*, 13(3), 373-389.
7. Verny, T.R., & Kelly, J. (1988). *The secret life of the unborn child*. Dell, 253.
8. Бех, І.Д. (2008). Виховання особистості: Підручник. Київ: Либідь, 848.
9. Бех, І.Д. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН.
10. Божович, Л.И. (1968). Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение.
11. Боришевський, М.Й. (Ред.). (2006). *Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості: монографія*. Київ: Міленіум.
12. Будур, І.М. (2009). Проблема формування згуртованості в психології. *Наукові записки Харківського університету повітряних сил. Соціальна філософія, психологія*, 2 (33), 214-221.
13. Сгурская, Л.В., & Тамарский, Г.С. (2003). *Диагностика межличностных отношений подростков и старшеклассников: Методические рекомендации*. Калининград: Изд-во КГУ.
14. Кон, И.С. (1979). *Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности)*. М.: Просвещение.
15. Кулагина, И.Ю., & Колюцкий В.Н (2001). *Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека*. Москва: ТЦ «Сфера».
16. Массанов, А.В. (2009). Психологічний супровід удосконалення особистості майбутніх фахівців. *Наука і освіта*, 5, 94-98.
17. Мухина, В.С. (1999). *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов*. М.: Издательский центр «Академия».
18. Пилипенко, Л.І. (2011). Самовизначення особистості в міжособистісних взаєминах як фактор розвитку її духовності. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України*, XIII, ч. 4, 267-274.
19. Самоукина, Н. (2000). Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребенком. *Вопросы психологии*, 3, 67-81.
20. Ширшова, И.А. (1996). *Развитие гуманистических убеждений старшеклассников в межличностных отношениях* (Дисс. канд. психол. наук.). Москва.

#### References

1. Ináncsi, T., Láng, A., & Bereczkei, T. (2015). Machiavellianism and adult attachment in general interpersonal relationships and close relationships. *Europe's journal of psychology*, 11(1), 139.

2. Huang, S.C., Broniarczyk, S.M., Zhang, Y., & Beruchashvili, M. (2015). From close to distant: The dynamics of interpersonal relationships in shared goal pursuit. *Journal of Consumer Research*, 41(5), 1252-1266.
3. Le, B.M., Impett, E.A., Lemay Jr, E.P., Muise, A., & Tskhay, K.O. (2018). Communal motivation and well-being in interpersonal relationships: An integrative review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 144(1), 1.
4. Pietrulewicz, B., & Zhuravlova, L. (2016). Significance of relationships and psychosocial adaptation during adolescence. *Science and Education*, 5, 7-29. Retrieved from <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2016-5-doc/2016-5-st3>
5. Poteat, V.P., Mereish, E.H., & Birkett, M. (2015). The negative effects of prejudice on interpersonal relationships within adolescent peer groups. *Developmental psychology*, 51(4), 544.
6. Orehek, E., Forest, A.L., & Barbaro, N. (2018). A people-as-means approach to interpersonal relationships. *Perspectives on Psychological Science*, 13(3), 373-389.
7. Verny, T.R., & Kelly, J. (1988). *The secret life of the unborn child*. Dell, 253.
8. Bekh, I.D. (2008) Vykhovannia osobystosti [Personal education]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
9. Bekh, I.D. (1998) Osobystisno zorientovane vykhovannia [Personally oriented education]. Kyiv : IZMN [in Ukrainian].
10. Bozhovich, L.I. (1968). Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow : Prosveshhenie [in Russian].
11. Borishevs'kij, M.J. (Ed.). (2006). *Psihologichni zakonirnosti rozvitku gromadyans'koi spryamovanosti osobistosti: monografiya* [Psychological patterns of development of civic orientation of the individual: a monograph]. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
12. Budur, I.M. (2009). Problema formuvannia zghurtovanosti v psykholohii. *Naukovi zapysky Kharkivskoho universytetu povitrianykh syl. Sotsialna. filosofii, psykholohiia – Scientific notes of Kharkiv Air Force University. Social philosophy, psychology*, 2 (33), 214-221. [in Ukrainian].
13. Sgurskaja, L.V., & Tamarskij, G.S. (2003). *Diagnostika mezhlichnostnyh otnoshenij podrostkov i starsheklassnikov: Metodicheskie rekomendacii* [Diagnosis of interpersonal relationships of adolescents and high school students: Guidelines]. Kaliningrad : Izd-vo KGU [in Russian].
14. Kon, I.S. (1979). *Psihologija junosheskogo vozrasta: (Problemy formirovanija lichnosti)* [Psychology of adolescence: (Problems of personality formation)]. Moscow : Prosveshhenie [in Russian].
15. Kulagina, I. Ju., & Koljuckij, V. N. (2001). *Vozrastnaja psihologija: polnyj zhiznennyj cikl razvitija cheloveka: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Age psychology: the complete life cycle of human development]. Moscow : TC «Sfera» [in Russian].
16. Massanov, A.V. (2009). Psihologichnij suprovid udoskonalennja osobistosti majbutnih fahivciv [Psychological support for improving the personality of future professionals]. *Nauka i osvita – Science and Education*, № 5, 94-98 [in Ukrainian].
17. Muhina, V.S. (1999). *Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo: uchebnik dlja stud. vuzov* [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: textbook for university students]. Moscow : Izdatel'skij centr «Akademija» [in Russian].
18. Pylypenko, L.I. (2011). Samovyznachennia osobystosti v mizhosobystisnykh vzaiemnykh yak faktor rozvytku yii dukhovnosti [Self-determination of personality in interpersonal relationships as a factor in the development of its spirituality]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka Natsionalnoi APN Ukrainy – Proceedings of the GS Psychology Institute Kostyuk of the National APS of Ukraine*, T.XIII, 4, 267-274 [in Ukrainian].
19. Samoukina, N. (2000). Simbioticheskie aspekty otnoshenij mezhdu mater'ju i rebenkom [Symbiotic aspects of mother-child relationships.]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*, №3, 67-81 [in Russian].

20. Shirshova, I.A. (1996). Razvitie gumanisticheskikh ubezhdenij starsheklassnikov v mezhlchnostnyh otnoshenijah [Development of humanistic beliefs of high school students in interpersonal relations]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

**Лариса Журавльова**

**доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри  
психології розвитку та консультування**

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
10001, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
[lpz2008@ukr.net](mailto:lpz2008@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

**Тетяна Коломієць**

**кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри  
психології розвитку та консультування**

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
10001, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
[tvkolomiets@ukr.net](mailto:tvkolomiets@ukr.net), <http://orcid.org/0000-0002-6883-8796>

**Оксана Шмиглюк**

**асистент кафедри психології розвитку та консультування**

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
10001, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
[shmyglyuk.oksana@gmail.com](mailto:shmyglyuk.oksana@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-3334-8033>

### **Анотація**

Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей поведінки юнаків в умовах міжособистісної взаємодії. Для реалізації дослідницьких завдань застосовано теоретичні, емпіричні та статистичні методи. У статті подано основні результати емпіричного дослідження поведінкової активності, афектації й проявів доміантності юнаків у ситуації міжособистісної взаємодії. Проаналізовано їх вікові, статеві та динамічні особливості.

У результаті емпіричного дослідження з'ясовано, що переважна більшість сучасного юнацтва проявляє помірну активність у встановленні міжособистісних контактів. Виявлено вікову динаміку міжособистісної взаємодії та проаналізовано її статеві особливості. В період від ранньої до зрілої юності відбувається зниження рівня соціальної контактності молоді. У хлопців дана динаміка є більш інтенсивною, порівняно з дівчатами. Зафіксовано, що у період ранньої юності більш високий рівень міжособистісної активності є в юнаків, а у зрілій юності – в юнок. Констатовано, що особи юнацького віку по-різному проявляють емоції у процесі міжособистісної взаємодії: від патологічної емоційності до повної байдужості. Виявлено тенденцію до зростання патологічних показників емоційності у взаємодії в період зрілої юності. Дана динаміка більш вираженою є у представників чоловічої статі, порівняно з жіночою. Емпірично доведено, що для юнаків більшою мірою притаманним є адекватний рівень емоційної активності, а для юнок – високий. Встановлено, що у переважній більшості сучасне юнацтво схильне адекватно задовольняти власну потребу в доміантності у процесі взаємодії з іншим. У ранній юності прояви доміантної поведінки є значно частішими ніж у зрілій, а хлопці поступаються у рівні доміантності дівчатам.

**Ключові слова:** афектація міжособистісної взаємодії, доміантність, контактність, міжособистісна взаємодія, юнацький вік.

Подано 16.01.2020

Рекомендовано до друку 17.02.2020

УДК 159.942-051]:37.091.12

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).06)

## РОЗВИТОК ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Лілія Клочек

доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи,  
соціальної педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка  
25000, Україна, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1  
[Klochek155@i.ua](mailto:Klochek155@i.ua), <http://orcid.org/0000-0002-6450-3374>

### Анотація

Статтю присвячено вивченню розвитку ціннісного ставлення майбутніх учителів до справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу. Вказується, що ціннісне ставлення суб'єкта педагогічної взаємодії до справедливості є поєднанням усвідомленої ним норми рівності відносно іншого учасника та справедливого вчинку. Змістовно воно презентується ціннісним ставленням учителів до себе як до суб'єктів справедливої поведінки та ціннісним ставленням до учнів, на яких вона спрямовується. Зазначається, що студенти педагогічного університету поки що не є повноправними суб'єктами педагогічної діяльності, тому становлення їх ціннісного ставлення до справедливості відбувається через призму рефлексії ставлення до них викладачів та розвитку ціннісного ставлення до себе як потенційних учителів і носіїв моральних та професійних цінностей. Встановлено, що, рефлексуючи педагогічну взаємодію викладача, більшість студентів схильні визначати дії справедливими, якщо має місце об'єктивне оцінювання результатів їх навчальної діяльності. Студенти освітнього ступеня «магістр», які мають досвід проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти, віддають пріоритет належному, справедливому оцінюванню зусиль учнів у процесі навчання, як винагороді за виконану роботу, та виваженій позиції викладача у різних ситуаціях педагогічних взаємодій. Для студентів освітнього ступеня «бакалавр» більш суттєвим у справедливих діях викладача є вияв співчутливості та емпатії, розуміння індивідуальних проблем суб'єктів учіння. Виявлено, що, орієнтуючись на позитивні особистісні якості справедливих викладачів, студенти з різним освітнім рівнем і досвідом педагогічної взаємодії ціннісно ставляться до власної особистості, включаючи до її структури позитивні риси суб'єкта справедливої поведінки, а, також, виявляють схильність активно відстоювати право на визнання гідності власної особистості.

**Ключові слова:** справедливість, ціннісне ставлення, справедливі дії, об'єктивність, неупередженість.

### Вступ

Проблема справедливості в освітньому просторі завжди була й залишається актуальною. Однією з важливих умов досягнення дидактичних і виховних цілей учителя є створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці та в позаурочний час, що

зумовлюється налагодженням гуманних взаємин з учнями, переживанням останніми ціннісного, справедливого ставлення до себе. Здатність учителя бути неупередженим та об'єктивним відносно кожного школяра розвивається у процесі набуття досвіду оцінювання результатів діяльності учнів, налагодження комунікативної взаємодії з ними, ведення ціннісного діалогу. Її витoki закладаються під час професійного навчання у педагогічному університеті. В структурі особистості майбутніх учителів, у результаті набуття відповідних знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу, рефлексії педагогічної взаємодії з викладачами, здійснення аналізу власного досвіду педагогічних практик у закладах загальної середньої освіти, з'являється і розвивається сукупність психологічних особливостей, якостей, необхідних для досягнення бажаного результату – компетентної, самодостатньої, позитивно налаштованої та вмотивованої на успіх особистості школяра.

Опанування професії вчителя у педагогічному університеті збігається з віковим періодом пізньої юності. На цьому етапі свого життя особистість має систему уявлень про моральні взаємини людей у різних видах соціальних взаємодій та структуровану особистісну позицію відносно моральних цінностей добра, чесності, правди, справедливості. Власне Я майбутнього вчителя адаптується до соціального середовища закладу вищої освіти, де визнається необхідність дотримання вказаних цінностей. На цьому тлі відбувається ускладнення моральних почуттів молодих людей – відповідальності, совісті, сумління (Молчанова, 2011), поступове врівноваження емоційних переживань, пов'язаних із сумнівами в об'єктивній справедливості (Wenzel & Okimoto, 2010), з'являється здатність адекватно сприймати дії та моральні вияви своїх наставників (Павлик, 2017), що позначається на закріпленні схильності до морального самоконтролю (Пашко, 2005) і розвиває потенційні можливості бути ефективним у професійній діяльності.

Вирішення проблеми справедливості у педагогічній взаємодії актуалізує питання, що стосується розвитку в суб'єкта педагогічної діяльності ціннісного ставлення до даного соціально-психологічного явища. Справедливість в освітньому просторі розцінюється як суспільна цінність (Maes & Kals, 2002), а у свідомості особистості постає як регулятор соціальних взаємодій, коли відбувається розподіл між людьми винагород, заохочень, покарань відповідно до результатів їх діяльності (Van Beest & Van Dijk, 2007). На рівні самосвідомості справедливість виступає як особистісна цінність, актуалізація якої у процесі соціальних взаємодій, робить їх чесними та прозорими, сприяє досягненню психологічної рівності між партнерами (Бех, 2003).

Ціннісне ставлення вчителя до справедливості у педагогічній взаємодії є поєднанням усвідомленої ним норми рівності відносно кожного школяра та справедливого вчинку. Змістовно воно презентується ціннісним ставленням педагога до себе як суб'єкта справедливої поведінки та учнів, на яких вона спрямована (Клочек, 2019). Зважаючи на те, що студенти педагогічного університету лише здобувають професійні знання і не є повноправними суб'єктами педагогічної діяльності, ми схильні вважати, що становлення їх ціннісного ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії відбувається у процесі аналізу ставлення до них викладачів як носіїв цінності справедливості та розвитку ціннісного самоствавлення.

Ціннісне самоставлення майбутніх учителів складається в результаті самопізнання ними власної особистості, яка є носієм моральних рис. Це стає основою розвитку здатності будувати з учнями взаємини на засадах людяності, справедливості, чесності. М. М. Заброцький вважав, що самопізнання відбувається у процесі здійснення особистістю самоаналізу й самооцінки власної діяльності та себе як її суб'єкта. Вчений підкреслював, що самопізнання у процесі професійного становлення молодого вчителя відіграє важливу роль, оскільки може попередити поведінку, яка порушує моральні норми взаємодії з учнями (Заброцький, 2008). У зв'язку з цим, Л. Є. Просандєєва наголошувала на розвитку здатності молодих людей до інтроспекції, яка допомагає їм визначитися з власними слабкими і сильними сторонами. Дослідниця зазначала, що самоцінність особистості спрямована у майбутнє – до реалізації власних здібностей і можливостей, зміцнення віри у свої сили (Просандєєва, 2012). Наявність у майбутніх учителів розвиненої самоцінності спонукає їх відповідати моделі особистості педагога, здатної на моральний вибір і справедливу поведінку.

Рефлексивний аналіз майбутніх учителів щодо ставлень викладачів до них у процесі педагогічних взаємодій ґрунтується, згідно наукової позиції М. В. Савчина, на оцінці адекватного використання педагогами похвали, заохочення, покарання з метою покращення досягнутих навчальних результатів (Савчин, 2007). І. С. Булах, Л. В. Долинська акцентували увагу на важливості досягнення психологічної рівності у взаєминах викладачів і студентів, що передбачає визнання кожною стороною гідності особистості свого партнера і, на цій основі, налагодження рівноправних стосунків (Булах & Долинська, 2002). О. А. Ляшенко наголошував на наявності у викладача психологічної позиції рівності, яка визначає його суб'єкт-суб'єктні ставлення – до себе і до студентів як до особистостей, що налагоджують взаємодію на засадах моральності та взаємної поваги (Ляшенко, 2016).

Таким чином, ціннісне ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії виявляється в їх ціннісному ставленні до себе, яке розвивається у процесі самопізнання й актуалізації власного морального потенціалу; та аналізу педагогічних дій викладачів, у яких виявляється неупередженість у здійсненні педагогічного оцінювання і налагодження психологічної рівності у взаєминах зі студентами.

**Мета** дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей розвитку ціннісного ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії. **Завдання** дослідження: 1) обґрунтувати методичну базу дослідження ціннісного ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії; 2) шляхом емпіричного вивчення виявити психологічні особливості розвитку у студентів педагогічного університету ціннісного ставлення до справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу.

### Методи дослідження

Реалізація сформульованої мети та вирішення поставлених завдань здійснювалися із застосуванням модифікованої методики О. О. Гулевич «Опитувальник для вивчення атрибуції рис людині, яка здійснила справедливий / несправедливий вчинок» (Гулевич, 2011). В авторському варіанті вказана методика дозволяє вивчити як респонденти

оцінюють ситуації, коли по відношенню до них вчинили справедливо чи несправедливо, та визначити, якими, з їх точки зору, особистісними якостями володіють люди, схильні до вказаних виявів. За процедурою дослідження, респонденти мають рефлексувати дотримання (чи ігнорування) у соціумі норм справедливості та давати власну оцінку суб'єктам таких дій.

Виходячи з логіки нашого дослідження, ціннісне ставлення студентів до справедливості у педагогічній взаємодії розвивається у процесі осмислення та аналізу справедливих чи несправедливих, з їх точки зору, дій викладачів, які подають приклад ціннісного чи навпаки – знецінюючого ставлення до іншої сторони педагогічної взаємодії. Такі вияви спонукають останню визначити особистісні якості суб'єкта справедливої чи несправедливої поведінки, співвідносити з власною особистістю та орієнтувати на ціннісне ставлення до себе як носія моральних рис. З огляду на вказане, ми вважали, що змістова основа методики О. О. Гулевич може бути використана для досягнення дослідницької мети.

Застосування нами вказаної методики передбачало проведення трьох серій. У першій серії респондентам пропонувалося пригадати ситуацію, коли в процесі навчання у педагогічному університеті викладачі діяли відносно них справедливо, і описати кожний випадок кількома реченнями. Таким чином, досліджувані актуалізували факти справедливих виявів викладачів у педагогічній взаємодії. Власні емоційні переживання, пов'язані з вказаними моментами, підсилювали значущість справедливих вчинків для майбутніх учителів і спонукали розглядати їх як зразок для наслідування у власному професійному досвіді.

У другій серії потрібно було описати кілька ситуацій, коли викладач по відношенню до студента вдавався до несправедливих дій. Ми виходили з того, що у студентів через критичне сприймання несправедливих виявів своїх педагогів посилюється власне ціннісне ставлення до чесних, правдивих взаємодій в освітньому процесі. Адже негативне ставлення до таких фактів сприяє блокуванню мотивів упереджено ставитися до інших, надмірно домінувати у взаємодії з ними тощо.

Під час дослідження пропонувалося справедливості пригаданих ситуацій оцінити за десятибальною шкалою, де 10 балів присвоювалося описаному факту, коли викладач, на думку студента, діяв абсолютно справедливо, 1 бал – абсолютно несправедливо. Проміжні бали – від 9-ти до 2-х – відображали діапазон справедливості дій викладача, де 6 і 5 балів були граничними між його справедливістю та несправедливістю.

Зважаючи на те, що такі дії оцінюються другою стороною взаємодії (оскільки безпосередньо спрямовані на неї і, зазвичай, співвідносяться з особистісними якостями суб'єкта справедливої чи несправедливої поведінки), третя серія методики передбачала у переліку наведених властивостей моральної людини визначити міру їх вияву в структурі особистості справедливого викладача. Студенти присвоювали 7 балів якості, яка максимально йому властива, і 1 бал – мінімально. Бали від 6-ти до 2-х означали міру вияву вказаних якостей між цими полярними ланками.

На завершення досліджуванам пропонувалося оцінити наявність вказаних якостей, що виявлятимуться у майбутніх взаємодіях з учнями. Останній захід дав можливість визначити, як студенти оцінюють наявність у структурі власної особистості якостей, максимальний вияв яких властивий справедливому педагогу. Це дало можливість



отримати інформацію відносно їх ціннісного ставлення до себе як потенційного суб'єкта справедливої поведінки, в якому, у тому числі, відображається ціннісне ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії.

Таким чином, описана методика дозволила виявити особливості ціннісного ставлення досліджуваних до справедливих і несправедливих дій викладача, в яких актуалізується його ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії, та встановити, наскільки ціннісним є ставлення студентів до себе як носіїв моральних рис.

Дослідження проводилося на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка серед студентів – майбутніх учителів, які здобувають кваліфікації – ступінь вищої освіти бакалавр (III, IV р.р. навчання) та магістр (I, II р.р. навчання) спеціальності «Середня освіта». Вибір саме таких груп респондентів був зумовлений тим, що студенти III, IV курсів, опанувавши у попередні роки свого професійного навчання дисципліни психолого-педагогічного циклу, на момент дослідження ще не мали досвіду безпосереднього проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, а тому володіли теоретичними чи рефлексивними (виходячи з власного досвіду суб'єкта учіння) знаннями особливостей побудови взаємин педагога з учнями. Магістранти I, II курсів, окрім теоретичних та рефлексивних знань, вже мали сформовані на педагогічній практиці вміння та навички такої взаємодії. Всього було задіяно 123 студента (62 – освітнього ступеня «бакалавр», 61 – освітнього ступеня «магістр»). Провівши дослідження на вказаних вибірках, ми змогли зіставити отримані результати та виявити особливості розвитку їх ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії під час професійного навчання.

### Результати та дискусії

Проведене дослідження виявило, що, оцінюючи справедливі дії викладачів, студенти виокремлювали наступні ситуації: 1) об'єктивне оцінювання рівня їх навчальних досягнень; 2) адекватне оцінювання викладачем їх особистісних якостей; 3) виважене осмислення викладачем ситуації взаємодії зі студентами. Оцінювання студентами несправедливих дій викладачів зводилося до акцентування уваги на таких ситуаціях: 1) необ'єктивне оцінювання результатів їх учбової діяльності; 2) упереджене ставлення до одних студентів та поблажливе до інших; 3) вияв негативних особистісних якостей викладачів як джерела непорозумінь у взаємодіях. Кількісні показники оцінювання студентами справедливих і несправедливих виявів викладачів презентовано в табл. 1.

Як показано на табл. 1, при оцінюванні студентами *ситуацій, де викладачі*, на їх погляд, *діяли справедливо*, для значної кількості досліджуваних важливо, щоб *належним чином були оцінені результати їх навчальних досягнень*. Вищий кількісний показник у студентів освітнього ступеня «бакалавр» (далі – бакалаври) – 46,8%, і дещо нижчий у студентів освітнього ступеня «магістр» (далі – магістри) – 44,2%. Вони прагнуть, щоб зусилля, спрямовані на високу результативність учбової діяльності, були належним чином оцінені викладачами та принесли винагороду у вигляді високих балів та стипендії. Серед цих студентів виокремилася група (29,0% бакалаврів та 36,1% магістрів), для яких найбільш вагомим є адекватне оцінювання рівня їх навчальних досягнень. Вони зорієнтовані на результат своєї діяльності та бажають, у першу чергу, об'єктивного присвоєння балів за якість її виконання. Значно менше студентів (16,2% бакалаврів і 6,5%

магістрів), які зважають на розуміння викладачами їх навчальної завантаженості, коли останні схильні регулювати посилення та послаблення вимог за окремими темами чи змістовими модулями дисциплін. Незначний відсоток досліджуваних (1,6% бакалаврів, 1,6% магістрів) орієнтуються на те, що справедливий викладач схильний діяти на користь студента. Як показали отримані результати, для більшої кількості респондентів справедливі дії викладача є такими, що спрямовані на адекватне оцінювання зусиль студентів якісно виконувати свої обов'язки суб'єктів учіння. При чому для магістрів ця обставина є більш суттєвою, ніж для бакалаврів. Тоді як останні більшою мірою схильні очікувати від справедливого викладача розуміння їх навчального завантаження та, у зв'язку з цим, послаблення вимог.

*Таблиця 1*

**Кількісні показники оцінювання студентами  
справедливих і несправедливих дій викладачів (у %)**

Оцінка студентами дій викладача	Студенти освітнього ступеня «бакалавр», n = 62	Студенти освітнього ступеня «магістр», n = 61
<b>Оцінка справедливих дій викладача</b>		
Об'єктивне оцінювання рівня навчальних досягнень студентів	46,8	44,2
Адекватне оцінювання особистісних якостей студентів	35,5	29,5
Виваженість викладача в оцінці ситуації взаємодії зі студентом	17,7	26,3
<b>Оцінка несправедливих дій викладача</b>		
Необ'єктивне оцінювання результатів учбової діяльності студентів	35,5	40,9
Упереджене ставлення до одних студентів та поблагливе до інших	30,6	26,2
Вияв негативних особистісних якостей викладачів у взаємодії зі студентами	33,9	32,9

На такі *справедливі вияви* викладачів як *адекватне оцінювання ними особистісних якостей студентів* більше зорієнтовані бакалаври (35,5%), ніж магістри (29,5%). Для них важливо, щоб ставлення викладача заслужено визначалося позитивними чи негативними якостями, які студенти виявляють у педагогічній взаємодії. Серед них 8,01% бакалаврів і 19,7% магістрів переймаються проблемою позитивного сприймання викладачем особистості студента, незважаючи на недоліки у навчанні. Для магістрів у цьому сенсі більшу цінність становить особистість суб'єкта учіння як така, ніж її поведінкові вияви чи навчальні досягнення. До співчутливості відносно проблем студентів зводиться справедливість викладача для 16,1% бакалаврів і 4,9% магістрів. Останні більше спрямовані на результат своєї діяльності, а тому менше, ніж їх молодші колеги, потребують розуміння певних проблем особистісного характеру. Натомість для студентів молодших курсів ця обставина є більш значущою. Вони також (8,01%), порівняно зі студентами-магістрами (4,9%) більше потребують довірливого педагогічного спілкування, яке передбачає вияв емпатійності зі сторони викладача. Презентовані результати дають

можливість стверджувати, що студенти-бакалаври справедливу поведінку викладача більшою мірою зводять до зміщення фокусу уваги на особистість студента, з її позитивними й негативними якостями, що має супроводжуватися співчутливим ставленням викладача. Магістри, не заперечуючи у справедливій поведінці викладача розуміння особистісних проблем студентів, роблять акцент на загальному позитивному сприйманні їх особистості – з усіма перевагами та недоліками, що утворює в усвідомленні цінності власної особистості.

Для 17,7% бакалаврів і 26,7% магістрів актуальним є *виважений підхід викладача в осмисленні ситуації взаємодії зі студентом*, що позначається на *справедливості* педагога. З них 11,2% бакалаврів і 11,7% магістрів віддають перевагу такому викладачеві, який раціонально осмислює ситуацію взаємодії і з розумінням ставиться до дій студента. Перевагу неупередженості, як діям педагога у відповідності до встановлених в освітньому середовищі вимог до студента, віддають 4,8% бакалаврів і 8,1% магістрів. Вони схиляються до думки, що справедливими є дії суб'єкта педагогічної діяльності, які точно співвідносяться з критеріями оцінювання рівня навчальних досягнень студентів. Тим самим, це спонукає останніх до усвідомлення причин власної неуспішності в діяльності. Незначна частина досліджуваних, а саме 1,7% бакалаврів і 6,5% магістрів не заперечують, що на якість взаємодії з викладачем впливають, окрім успіхів у навчанні чи позитивних особистісних виявів, інші досягнення, які належним чином оцінюються. Як бачимо, на відміну від бакалаврів, магістри більшою мірою схильні визначати справедливість дій викладача з огляду на його виваженість, неупередженість та всебічну зацікавленість у досягненнях студента.

Отже, за результатами першої серії методики нами було встановлено, що, рефлексуючи взаємодію викладача зі студентами, більшість досліджуваних схильні визначати дії педагога справедливими, якщо він здійснює, в першу чергу, об'єктивне оцінювання результатів їх навчальної діяльності. Магістри більшою мірою цінують, коли належним чином педагогами оцінюються їхні зусилля у процесі навчання, що втілюється в отриманні заслуженої винагороди. Для бакалаврів більш суттєвим є вияв педагогом співчутливості та емпатії. Вони більше зважають на таку його якість як розуміння їх індивідуальних проблем, і для них менш пріоритетним є виважена позиція викладача у різних ситуаціях педагогічних взаємодій.

Оцінювання досліджуваними *несправедливих дій викладачів*, що відбувалося в межах проведення другої серії методики, виявило, що 35,6% бакалаврів і 40,9% магістрів переймаються через *необ'єктивне оцінювання викладачами результатів їх учбової діяльності*. Серед них 17,8% бакалаврів і 29,6% магістрів зазначили, що несправедливість викладачів виявляється у тому, що вони, не здійснивши належним чином контроль якості виконання завдань, на свій розсуд схильні виставляти одним студентам завищені бали, а іншим – занижені. Тоді як 17,8% бакалаврів і 11,5% магістрів увагу акцентували виключно на свідомому заниженні викладачами балів. Як бачимо, в оцінці несправедливості викладачів магістранти актуалізують проблему необ'єктивного, незаслуженого оцінювання результатів їх діяльності, не заперечуючи справедливе виставлення невисоких балів за посереднє виконання навчальних завдань. Тоді як для студентів молодших курсів більш важливим є небажання отримувати низькі бали за свою роботу.

Свідоме *упереджене ставлення викладачів* до одних студентів та поблажливе до інших турбує 30,6% бакалаврів і 26,2% магістрів. Такі вияви педагогів більшою мірою зумовлюються *суб'єктивним їх ставленням до особистості студентів*. Зокрема, 6,5% бакалаврів і 1,6% магістрів нарікають на те, що несправедливі викладачі мають улюбленців, демонструючи свою прихильність до них перед іншими. Більш хворобливо на цей факт реагують студенти молодших курсів, оскільки, на наш погляд, для них доволі значущою є реалізація потреби у визнанні власної особистості. Приблизно однакова кількість бакалаврів (24,1%) і магістрів (24,6%) не приймають відверто негативних виявів викладачів щодо себе. У відповідях вони вказували, що почуття власної гідності не дозволяє неповажливого, а, інколи, принизливого ставлення до своєї особистості. Ситуації, коли подібне трапляється, їх обурюють і спонукають до психологічного протистояння. Незважаючи на вікові відмінності та освітній рівень, студенти схильні активно відстоювати право на визнання викладачем їх особистості, з усіма її як позитивними, так і негативними якостями і виявами.

На думку третини респондентів, а саме 33,9% бакалаврів і 32,9% магістрів, *несправедлива поведінка викладачів* співвідноситься з *виявом їх негативних якостей у взаємодії зі студентами*. Так, 8,1% бакалаврів і 11,5% магістрів акцент роблять на професійній некомпетентності педагога, яка не дозволяє йому бути об'єктивно вимогливим до студента. Для 7,9% бакалаврів і 8,1% магістрів неприйнятною є відверта зверхність окремих, на їх думку, несправедливих викладачів. Певний відсоток (11,4% бакалаврів і 8,1% магістрів) засуджує надмірну, необґрунтовану принциповість викладачів під час проведення контрольних заходів. Також 6,4% бакалаврів і 5,2% магістрів вважають, що на заваді справедливих дій викладачів стоїть ригідність їх особистості, негнучкість у вирішенні суперечливих педагогічних ситуацій. Різниця між вибірками досліджуваних не є статистично достовірною. Тому можна стверджувати, що і бакалаври, і магістри однаковою мірою вважають, що несправедливі вияви педагогів значною мірою залежать від наявності у них негативних якостей, які за певних педагогічних ситуацій призводять до небажаних наслідків у взаємодії зі студентами.

Отже, за результатами другої серії методики ми встановили, що негативне ставлення студентів до несправедливих дій викладачів викликане неприйняттям ними зневажливого ставлення до своєї особистості та особистісними й професійними якостями педагогів, що заважають налаштовувати конструктивну педагогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу. При цьому, магістранти, більшою мірою ніж бакалаври, готові відстоювати власне право отримувати заслужену винагороду за зусилля, яких вони доклали у виконанні своїх обов'язків. Вони висловлювали думку, що їх робота має бути належним чином оцінена.

Третя серія методики дала можливість виявити, чи є у *майбутніх учителів ціннісне ставлення до своєї особистості* як у потенційних суб'єктів справедливої поведінки. Варто зауважити, що визначення у себе якостей, які співвідносяться з моральними виявами у педагогічній взаємодії, згідно змісту методики, досліджувані здійснювали паралельно із присвоєнням таких якостей справедливому вчителю. Ми встановили, що ерудованим вважали справедливого викладача 91,1% бакалаврів і 95,1% магістрів, дружлюбним – 88,7% бакалаврів і 82,0% магістрів, цілеспрямованим – 79,0% бакалаврів і 85,2% магістрів, добрим – 87,0% бакалаврів і 83,6% магістрів, професійно компетентним –

96,8% бакалаврів і 100% магістрів, гуманним – 95,2% бакалаврів і 90,1% магістрів, розумним – 91,9% бакалаврів і 98,3% магістрів, комунікабельним – 93,5% бакалаврів і 96,8% магістрів. Як бачимо, студенти освітнього ступеня «бакалавр» у справедливого викладача більшою мірою цінують якості, які виявляються у комунікативній взаємодії, тоді як магістри віддають перевагу його інтелектуальним рисам. Оцінюючи наявність таких якостей у себе, досліджувані констатували, що ерудованими вважають себе 85,5% бакалаврів і 93,4% магістрів, дружлюбними – 95,1% бакалаврів і 93,4% магістрів, цілеспрямованими – 90,3% бакалаврів і 98,3% магістрів, добрими – 95,2% бакалаврів і 95,1% магістрів, професійно компетентними – 87,1% бакалаврів і 91,8% магістрів, гуманними – 93,6% бакалаврів і 86,9% магістрів, розумними – 95,2% бакалаврів і 90,1% магістрів, комунікабельними – 87,1% бакалаврів і 88,5% магістрів. Аналізуючи отримані результати, ми встановили, що в цілому студенти прагнуть ідентифікувати себе зі справедливим викладачем, який і раціонально підходить до побудови справедливих взаємин з учнями, і виявляє при цьому якості, що сприяють налагодженню діалогічної взаємодії та досягненню в ній психологічної рівності. Високі відсотки за вказаними якостями засвідчують ціннісне ставлення студентів до себе як суб'єктів справедливої поведінки. Разом з тим, варто відзначити, що магістри частіше, ніж бакалаври, приписують власній особистості наявність інтелектуальних, професійних якостей (ерудованість, цілеспрямованість, професійна компетентність), які у взаємодіях з учнями сприяють прийняттю виважених, справедливих рішень. Такий результат ми пов'язуємо з наявністю у студентів освітнього ступеня «магістр» досвіду реальної взаємодії з учнями під час проходження практики.

### Висновки

Таким чином, проведене дослідження дозволило нам констатувати, що ціннісне ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії актуалізується в переосмисленні ними під час професійного навчання в університеті ставлення до себе викладачів, які виступають суб'єктами справедливих чи несправедливих педагогічних дій. Здійснюючи таку рефлексію, більшість студентів визначають педагогічні дії справедливими з огляду на об'єктивне оцінювання результатів їх діяльності. При цьому, вони виявляють схильність активно відстоювати своє право на визнання гідності власної особистості. Студенти освітнього ступеня «магістр», які мають досвід проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, віддають перевагу належному, справедливому оцінюванню зусиль учнів у процесі навчання та виваженій позиції викладача в проблемних педагогічних ситуаціях. Для студентів освітнього ступеня «бакалавр» у справедливих діях викладача більш суттєвим є вияв співчутливості та емпатії, розуміння індивідуальних проблем своїх учнів. Орієнтуючись на позитивні особистісні якості справедливих викладачів, студенти з різним освітнім рівнем і досвідом педагогічної взаємодії ціннісно ставляться до власної особистості, включаючи до її структури риси суб'єкта справедливої поведінки. Якості, що впливають на прийняття справедливих педагогічних рішень, більшою мірою приписують собі магістранти, які вже мають досвід реальної взаємодії з учнями. *Перспективою подальших досліджень* може бути розробка психологічних заходів, що застосовуватимуться в межах професійного навчання майбутніх учителів і спрямовуватимуться на розвиток у них особистісних і

професійних якостей (цінностей), актуалізація яких у педагогічній діяльності сприятиме побудові чесних, гуманних, справедливих взаємодій з учнями.

### Література

1. Бех, І.Д. (2003). *Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
2. Булах, І.С., & Долинська, Л.В. (2002). *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
3. Гулевич, О.А. (2011). *Социальная психология справедливости*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН».
4. Заброцький, М.М. (2008). Особливості самоставлення педагогів-початківців. Актуальні проблеми психології. *Екологічна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 7 (15), 89-92. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3284/1/12.pdf>
5. Клочек, Л.В. (2019). Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
6. Ляшенко, О.А. (2016). Психологічна позиція рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
7. Молчанова, О.М. (2011). Вплив вини, сорому та докорів сумління на розвиток совісті в юнацькому віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 5. 44-51. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1518>
8. Павлик, Н.В. (2017). Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
9. Пашко, Т.А. (2005). Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
10. Просандеева, Л.Є. (2012). Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації. (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
11. Савчин, М.В. (2007). *Педагогічна психологія*. Київ: Академвидав.
12. Maes, J., & Kals, E. (2002). Justice beliefs in school: distinguishing ultimate and immanent justice. *Social Justice Research*. V. 15. 227–244. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/227090668>
13. Van Beest, I., & Van Dijk, E. (2007). Self-interest and fairness in coalition formation: a social utility approach to understanding partner selection and payoff allocations in groups. *European Review of Social Psychology*. V. 18. 132. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233221451>
14. Wenzel M., & Okimoto T.G. (2010). How acts of forgiveness restore a sense of justice: addressing status / power and value concerns raised by transgressions. *European Journal of Social Psychology*. V. 40. 401-417. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.629>

### References

1. Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhdid: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Educating the Person. A Personally Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Bulakh, I.S., & Dolynska, L.V. (2002). *Psykhologichni aspekty mizhosobystisnoi vzaiemodii vykladachiv i studentiv [Psychological aspects of interpersonal interaction between teachers and students]*. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
3. Gulevich, O.A. (2011). *Social'naja psihologija spravedlivosti [Social psychology of justice]*. Moskva: Izd-vo «Institut psihologii RAN» [in Russian].
4. Zabrotskiy, M.M. (2008). Osoblyvosti samostavleniia pedahohiv-pochatkivtsiv [Peculiarities of self-teaching of beginning teachers]. *Aktualni problemy psikhologii. Ekologichna psikhologhiia: Zb. nauk. prats Instytutu psikhologii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. 7 (15). 89-92. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/3284/1/12.pdf> [in Ukrainian].
5. Klochek, L.V. (2019). Psykhologhiia sotsialnoi spravedlyvosti u pedahohichnii vzaiemodii [Psychology of social justice in pedagogical interaction]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Liashenko, O.A. (2016). Psykhologichna pozytsiia rivnosti u mizhosobystisnii vzaiemodii maibutnikh vykladachiv [Psychological position of equality in interpersonal interaction of future teachers]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Molchanova, O.M. (2011). Vplyv vyny, soromu ta dokoriv sumlinnia na rozvytok sovisti v yunatskomu vitsi [The influence of guilt, shame, and reproach on the development of conscience in adolescence]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psikhologhiia, pedahohika, menedzhment*. 5. 44-51. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1518> [in Ukrainian].
8. Pavlyk, N.V. (2017). Psykhologhiia harmonizatsii kharakteru v yunatskomu vitsi [Psychology of character harmonization in adolescence] *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Pashko, T.A. (2005). Indyvidualni osoblyvosti emotsiinoho samokontroliu starshoklasnykiv [Individual features of emotional self-control of high school students]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Prosandieieva, L.Ye. (2012). Psykhologichni zasady rozvytku samotsinnosti osobystosti v protsesi sotsializatsii [Psychological principles of self-esteem development in the process of socialization]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Savchyn, M.V. (2007). *Pedahohichna psikhologhiia [Educational psychology]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
12. Maes, J., & Kals, E. (2002). Justice beliefs in school: distinguishing ultimate and immanent justice. *Social Justice Research*. V. 15. 227-244. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/227090668> [in Germany].
13. Van Beest, I., & Van Dijk, E. (2007). Self-interest and fairness in coalition formation: a social utility approach to understanding partner selection and payoff allocations in groups. *European Review of Social Psychology*. V. 18. 132. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233221451>.
14. Wenzel, M., & Okimoto, T.G. (2010). How acts of forgiveness restore a sense of justice: addressing status / power and value concerns raised by transgressions. *European Journal of Social Psychology*. V. 40. 401-417. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.629>.

## **DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' VALUABLE-BASED ATTITUDE TO JUSTICE IN PEDAGOGICAL INTERACTION**

**Liliia Klochek**

**Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology**

Volodymyr Vynnychenko Central Pedagogical University

1 Shevchenko Str., Kropyvnytskyi, Ukraine, 25000

[Klochek155@i.ua](mailto:Klochek155@i.ua), <http://orcid.org/0000-0002-6450-3374>

### **Abstract**

The article is devoted to the study of development of future teachers' value-based attitude to justice in interaction of educational process participants. It is stated that the pedagogical interaction subject's value-based attitude to justice is a combination of his/her acknowledge equality norm towards other participant and just action. In substance, it is presented by the value-based self-attitude of future teachers as potential subjects of just behavior and the value-based attitude to the students towards who it should be directed. It is noted that students of the Pedagogical University are not yet full-fledged subjects of pedagogical activity, so the formation of their value-based attitude to justice is carried out through the reflection of their teacher's attitude towards them and development of value-based attitude towards themselves as potential teachers and carriers of moral and professional values. It is stated that, reflecting the pedagogical interaction of the teacher, most students tend to consider actions to be just if there is an objective evaluation of their educational activities results. Master's degree students who have experience in pedagogical practice in general secondary education institutions give priority to a proper, just assessment of the student's efforts in learning process as a reward for the work done and teacher's considered position in various pedagogical interaction situations. For bachelor's degree students, more significant element in teacher's just actions is a display of compassion and empathy, understanding of individual problems of studying subjects. It is revealed that, based on positive personal qualities of just teachers, students with different educational level and experience of pedagogical interaction display value-based attitude to their personality, including in its structure positive traits of just behavior subject and also show a tendency to actively protect their right to acknowledge their personal dignity.

**Keywords:** justice, value-based attitude, just actions, objectivity, impartiality.

*Подано 10.02.2020*

*Рекомендовано до друку 21.02.2020*



УДК 159.922.8:159.923.2

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).07)

## АНАЛІЗ СТАНДАРТИЗОВАНОГО ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ У СФЕРІ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Тетяна Костіна

кандидат психологічних наук, доцент,

докторант кафедри психології

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»

08401, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30

[kostina\\_tanya@ukr.net](mailto:kostina_tanya@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0001-9644-0630>

### Анотація

Статтю присвячено аналізу методичного інструментарію, який використовується у сфері гендерних досліджень. Проведено теоретичний аналіз можливостей використання методів та методик, що використовуються у західній психології. Зокрема, представлені основні методики, які на сьогодні застосовуються у психології гендерних досліджень: Bem Sex-Role Inventory (BSRI), Implicit Association Test (IAT), Gender Bias Quiz.

Підкреслено, що при дослідженні гендерно чутливих питань (гендерна нерівність, гендерна дискримінація, гендерний дисбаланс тощо) варто поєднувати експліцитні методи дослідження (прямі запитання, пряме шкалування, пряме оцінювання) із використанням імпліцитних (використовують опосередкований механізм для вимірювання не усвідомлених установок). Серед проаналізованих у роботі методик, до експліцитних належать Bem Sex-Role Inventory (BSRI), Gender Bias Quiz; до імпліцитних – Implicit Association Test (IAT).

Особливого значення при дослідженні ставлення особистості до гендерної проблематики (зокрема, до гендерної нерівності) набувають методичні прийоми і техніки, які дозволяють отримати інформацію, яку надає людина поза межами ефекту соціального схвалення. Зазначено, що процедура такого дослідження є більш складною та потребує від науковця вміння провадити якісний аналіз, що дозволяє виявляти часто приховані чинники поведінкових проявів. Проведений науковий пошук показав, що при дослідженні гендерної проблематики (гендерні стереотипи, ставлення до гендерної нерівності, гендерного дисбалансу тощо) важливо поєднувати методи, що дозволяють отримати як кількісні показники (наприклад, рівень прояву гендерних упереджень), так і якісні, що можуть бути отримані за допомогою інших методів, наприклад, методу контент-аналізу.

**Ключові слова:** гендер, гендерні дослідження, експліцитний метод, імпліцитний метод, методичний інструментарій для гендерних досліджень.

### Вступ

В парадигмі розвитку сучасного суспільства все більше актуалізується питання аналізу та пошуку векторів розгортання людської спільноти. Особливо гостро це постає на теренах України: не зважаючи на зміни, що відбулися у 2013-2014 роках, питання вектору, який обирає для себе українська спільнота ще й досі вимагає значних переосмислень. І

особливого значення це набуває у сфері гендерних досліджень. Адже, ще й досі лунають сексистські висловлювання від представників політичної (і, не лише політичної) еліти, що ставить під сумнів можливість наближення до європейських стандартів у комунікації, взаємодії та поваги до унікальності кожної особистості (не залежно від статі).

На сьогодні у сфері гендерних досліджень (gender studies) широко застосовуються різноманітні методи та прийоми, вибір яких зумовлюється приналежністю науковця до тієї або іншої школи та галузі знань. Зокрема, психологічна наука збагатилася теоретичними підґрунтям та практичними відкриттями, що були реалізовані у межах антропології (переосмислення антропоцентризму), економічної теорії (фемінізація бідності, економічна залежність жінок тощо), культурології (культурна гендерна стереотипізація), соціології (гендер як соціальний конструкт), фемінізму (боротьба за рівність), філософії (переосмислення концепції андроцентризму).

Сучасний стан психологічних досліджень у сфері гендерної проблематики має значний дисбаланс: величезна кількість теоретичного підґрунтя та досить обмежений психодіагностичний інструментарій. Під психодіагностичним інструментарієм ми розуміємо стандартизовані методики (тести, опитувальники), які можна використати для виявлення тих або інших гендерних особливостей людини. Це ті методики, результати яких будуть сприйняті науковою психологічною спільнотою.

Сучасна психологічна наука у контексті гендерних досліджень вміщує наступний парадокс: часто використання методів, які властиві певній науковій школі, є практично неможливими для психолога через відсутність у неї/нього відповідної спеціалізованої підготовки. Наприклад, гендерна проблематика представлена у працях психоаналітика Ж. Лакана, де він розвиває теорію суб'єктивності та визначає символічне у формуванні гендерної ідентичності та пропонує для використання схему (тріаду): «уявне» – «символічне» – «реальне» (Lacan, 1972). Проте використання лакановських напрацювань є неможливим без ґрунтовної підготовки, яку психолог має отримати у відповідності до процесу сертифікації у психоаналізі (зрозуміло, що не всі фахівці у сфері психології прагнуть стати психоаналітиками). Ця ситуація, на нашу думку, є достатньо обмежуючого для психолога-науковця.

Однак, одночасно з обмеженнями, психологія має свої переваги у порівнянні з іншими науками, які досліджують гендерне питання (соціологія, культурологія, політологія, економіка тощо) – це можливість віднайти особистісну (персональну) складову. Розуміння специфіки ставлення людини до гендерної нерівності, проявів гендерної дискримінації, наявних гендерних установок дозволять визначити точки зростання українського суспільства та окреслити шлях його розвитку.

**Мета** дослідження: здійснити теоретичний аналіз особливостей використання стандартизованого психодіагностичного інструментарію у сфері гендерних досліджень.

**Завдання** дослідження: 1) проаналізувати стандартизовані методики, що використовуються у Західних країнах у сфері гендерних досліджень; 2) визначити можливості їх використання на теренах України.

### **Методи дослідження**

В дослідженні (для досягнення поставленої мети) застосовувалися такі методи дослідження: системно-структурний аналіз, узагальнення даних наукової літератури щодо

методичних засад реалізації досліджень у сфері гендерної проблематики. Проведений аналіз дозволив виділити основні методичні підходи, які використовуються у психологічних дослідженнях, зокрема при вивченні гендерної специфіки того, чи іншого явища. Так, у психології західних країн методи дослідження, зазвичай, розподілені на: методи непрямой взаємодії з досліджуваним (Unobtrusive Measures) та активні методи (Reactive Methods) (Webb, 1973).

Загальним правилом для методів непрямой взаємодії є те, що досліджуваний/на не знає про те, що є учасником/цею дослідження. Методи непрямой взаємодії, у свою чергу, розподілені на приховані та опосередковані. До прихованих відносять структуроване спостереження, при якому досліджуваний не знає, що за ним ведеться спостереження. Опосередковані включають у себе аналіз даних, які дослідник може здобути без посередньої взаємодії із досліджуваним (аналіз фото, документів, архівних даних (у тому числі контент-аналіз) тощо). Пряма взаємодія включає використання опитувальників, тестів, інтерв'ю, бесіди. Як бачимо, це означає пряме контактування із учасниками дослідження (респондентами) (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015). Отже, бачимо, що збір даних може відбуватись за різними стратегіями у відповідності до цілей і мети дослідження. Необхідно підкреслити, що процедура та хід дослідження має бути логічно продуманим і структурованим, що сприятиме збору достовірних даних.

Зазначимо, що для досліджень у сфері гендерної проблематики кращим є поєднання як активних методів, так і методів непрямой взаємодії. В цій статті проаналізовані та зазначені основні методи, що можуть бути використані при дослідженні у сфері гендерної проблематики (наприклад, психологічні особливості ставлення до гендерної нерівності представників певної вікової категорії, аналіз гендерних упереджень за статевою ознакою тощо). У статті здійснено аналіз методичних можливостей опитувальника «Bem Sex-Role Inventory» (BSRI) для вивчення гендерних ролей особистості; тесту «Implicit Association Test» (IAT) – для дослідження підсвідомих гендерних упереджень; опитувальника «Gender Bias Quiz» – визначення особливостей гендерних переконань людини та рівня їх прояву.

### Результати та дискусії

В дослідженні, яке розкривається у даній статті, актуалізується питання необхідності використання надійних методик у сфері вивчення гендерної проблематики (зокрема, при дослідженні ставлення людини до питання гендерної нерівності). Особливого значення набувають методичні прийоми та техніки, які дозволяють отримати інформацію, яку надає респондент поза межами ефекту соціального схвалення. Процедура такого дослідження є більш складною та потребує від науковця вміння проводити якісний аналіз, що дозволяє виявляти часто приховані чинники поведінкових проявів.

Для більш високої надійності та валідності психологічні дослідження у сфері гендерної проблематики мають включати як кількісні, так і якісні складові. Кількісна складова забезпечується відповідною вибірковою сукупністю із подальшим статистичним аналізом. Статистичний аналіз має опиратись на описові показники: кількість респондентів (N); міри центральної тенденції: мода, медіана, середнє арифметичне. Зазначимо, що у більшості дослідженнях (як вітчизняних, так і зарубіжних) мірою центральної тенденції, зазвичай, обирають медіану, що пов'язано із більшою

«статичністю» (невразливістю до «викидів» у даних вибіркової сукупності) даного показника у порівнянні із середнім арифметичним та модою; варіативності вибірки (розмах, дисперсія).

Крім того, обов'язковою умовою наукового дослідження є застосування відповідних статистичних критеріїв для визначення наявних зв'язків (наприклад, кореляційний аналіз) або достовірних відмінностей (наприклад, t-критерій Стьюдента) між даними з їх подальшою інтерпретацією (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015). Збір первинних даних має відбуватись на основі відповідних методик, які дозволяють знайти відповідь на поставлене емпіричне питання (гіпотезу). Отже, дослідження психології ставлення людини до гендерної проблематики має містити у себе як стандартизовані методики, так і якісну компоненту.

До стандартизованих та загально вживаних методик, що можуть бути використані при дослідженні гендерної проблематики можна виділити наступні: опитувальник Bem Sex-Role Inventory (BSRI), Implicit Association Test (IAT), Gender Bias Quiz. До методів, що сприяють отриманню якісних даних при дослідженні гендерної проблематики доречно використовувати архівний метод, різновидом якого є контент-аналіз. У даній роботі зосередимо увагу на аналізі методик, які дозволяють отримати кількісні показники, які, зрозуміло, у подальшому дають можливість здійснити інтерпретації із залученням генетичного, структурного чи структурно-генетичного методів аналізу.

На сьогодні опитувальник Bem Sex-Role Inventory (BSRI) позначають, як такий, що визначає психологічну стать особистості. Методика вміщує 60 запитань та складається із трьох блоків по 20 запитань, які визначають приналежність людини до одного із трьох типів психологічної статі: 1) психологічна чоловіча стать позначається під терміном маскулінність (маскулінний тип), куди відносяться традиційні прояви чоловічих рис: активність, впевненість, цілеспрямованість, лідерство тощо; 2) психологічна жіноча стать позначається під терміном фемінність (фемінний тип) та вміщує у собі такі «жіночі» характеристики, як: пасивність, залежність, емоційність тощо; 3) психологічна стать, що гармонійно поєднує класичні «чоловічі» та «жіночі» прояви позначена як андрогінність (Bem, 1993). Зазначимо, що до цієї категорії відносились ті опитувані, які набрали високі показники як за шкалою маскулінність, так і за шкалою фемінність. Також С. Бем виділила категорію людей, які демонстрували слабо виражені риси за кожною зі шкал (маскулінність-фемінність), такий варіант психологіння позначила як «недиференційована» психологічна стать (Bem, 1993). Отже, дана методика дозволяє визначити як саме людина ідентифікує себе психологічно (а не лише на рівні біологічної статі). Оскільки методика була розроблена у 80-ті роки, відбуваються дослідження, які спрямовані на виявлення особливостей застосування даної методики у сучасних умовах (Auster & Ohm, 2000; Ferrer-Pérez, 2014). Перевагою використання BSRI є те, що її можна використовувати у крос-культурних дослідженнях, оскільки вона перекладена та адаптована значною кількістю мов.

Дослідження у гендерній сфері вимагає від науковця добору методик, які надають можливість отримати реакції досліджуваних, які знаходяться поза межами особистісного контролю та соціально схвальної реакції. Такі відповіді досить складно отримати лише на основі опитувальників, оскільки у них людина певною мірою може передбачити «наслідки» своєї відповіді та реалізує відповіді у соціально заданих поняттях, щоб

зберегти своє «обличчя». За таких умов завжди актуальним залишається питання надійності отриманих відповідей. Саме тому у психології наявні методи, використання яких дозволяє «обійти» соціально очікувані відповіді респондентів. Такого роду методики працюють на рівні несвідомих установок та переконань, які проявляються при взаємодії із стимульним матеріалом; в результаті отримуються, так би мовити, «чисті» дані. У більшості випадків такі методики належать до проєктивних і працюють із неструктурованим стимульним матеріалом (тест Роршаха, ТАТ, САТ тощо).

Якщо при звичайному опитуванні респондент може зазначити, що для нього/неї не притаманні гендерні дискримінаційні переконання та упередження, навіть, якщо вони у неї/нього насправді наявні. Та бажання бути «хорошим/хорошою» роблять свою справу і людина дає відповідь, яка відповідає соціальним нормам (наприклад, норма прийняття іншої людини, її унікальності, повага до неповторності кожної людини). За такого ходу дослідження науковцю складно визначити дані на ті, які відповідають особистості досліджуваного, або ж є лише проявом бажання соціального схвалення.

Одним із методів, що працює на рівні несвідомих упереджень особистості є Implicit Association Test (IAT), який ще називають Hidden Bias Tests (Project Implicit, 1998). Даний тест був розроблений в рамках проєкту Project Implicit, який був заснований у 1998 році такими науковцями, як: Tony Greenwald (University of Washington), Mahzarin Banaji (Harvard University), and Brian Nosek (University of Virginia). На сьогодні проєкт розміщений на платформі сайту Гарвардського університету. Основною ідеєю даного проєкту було вивчення несвідомих соціальних установок, притаманних людям. Запропонований тест (точніше об'єднання тестів) дозволяє визначити гендерні стереотипи, які притаманні особистості; крім того метод дозволяє дослідити расові, релігійні стереотипи, ставлення до людей з особливими потребами тощо. Наявність у назві методики терміну «implicit» (імпліцитний) підкреслює, що вона працює з неусвідомлюваними установками та використовує для їх вимірювання опосередкований механізм. На противагу імпліцитним, експліцитні методи працюють на рівні свідомого матеріалу, і, зазвичай, використовуються у вигляді опитування (усного/письмового). У нашому випадку до експліцитних методик відносяться Bem Sex-Role Inventory (BSRI) та Gender Bias Quiz. Однак, як було зазначено вище, при дослідженні соціальних стереотипів (у тому числі гендерних) процедура дослідження має включати методи та методики, що працюють із глибинним, «прихованим» матеріалом людини.

Виявлення наявності/відсутності соціальних стереотипів відбувається на основі аналізу середніх показників (швидкості реакції) на інформацію, яка демонструється досліджуваному. Структуру та процедуру дослідження вибудовано таким чином, щоб отримати надійні та валідні дані у ході використання даної методики (кількість запитань, порядок їх демонстрації, збір даних про учасника дослідження: вік, стать, раса, освіта тощо). Мінусом даного тесту є його відсутність українською мовою, що ускладнює використання у вітчизняних дослідженнях. Використання можливе із респондентами, які знають російську, оскільки методика доступна в російськомовному варіанті. Однак, підкреслюється, що вона проходить стадію адаптації і при отриманні результатів необхідно пам'ятати, що кожен результат треба коректно інтерпретувати.

При розробці методики Implicit Association Test (IAT) науковці спиралися на дані психологічних досліджень, які показують наявність тих або інших упереджень (англ.

«bias»), які не є усвідомлюваними та здійснюють вплив на поведінку людини. Одним із прикладів є расові упередження на теренах США: у більшості випадків американці приписують позитивні риси білим американцям, а негативні – афроамериканцям. Накопичені дані у сфері расових упереджень сприяли поширенню досліджень у сфері гендерно зумовлених стереотипів, зокрема, у ставленні людей до «жіночого» лідерства, які широко висвітлюються у межах The American Association of University Women (AAUW) (Hill, 2016). Наприклад, якщо людина пов'язала слова «наука» та «чоловік» (що, насправді, демонструє більшість респондентів), то при інтерпретації результатів потрібно показати наявний стереотип, однак необхідно звернути увагу досліджуваного на те, як часто певні стереотипні очікування присутні в нашій особистості, які ми часто не піддаємо критичному аналізу. І не через те, що ми не хочемо їх проаналізувати, а через те, що ці упередження знаходяться на глибинному рівні, який доступний лише за допомогою такого роду тестів. Зустріч із подібними шаблонами дозволяє людині подивитись по-іншому на ситуацію різних соціальних очікувань по відношенню до жінок та чоловіків (у контексті вивчення гендерної проблематики).

Одним із найбільш уживаних у закордонній психологічній науці у сфері гендерних досліджень є опитувальник Gender Bias Quiz, який використовується для дослідження гендерних стереотипів особистості (Gender Bias Quiz, 2015). Окрім вивчення наявності певного рівня гендерно зумовлених упереджень, метою даного інструментарію було підвищення рівня усвідомлення наявних стереотипів та шаблонів на основі отриманих даних. Структура методики побудована таким чином, що навпроти кожного рівня надається не лише його опис, а й зазначається над чим ще може попрацювати особистість (у межах гендерного питання).

Даний опитувальник був розроблений і виданий у Канаді у 2015 році за підтримки міжурядової організації The Commonwealth of Learning (COL), метою якої є підвищення освітніх можливостей серед населення, яке його потребує. Опитувальник складається із 20 тверджень, кожне з яких респонденту пропонується оцінити за шкалою від 1 до 4: де 1 – повністю не погоджуюсь, 2 – частково не погоджуюсь, 3 – частково погоджуюсь, 4 повністю погоджуюсь. На початку проходження опитувальника в інструкції наголошується на тому, щоб досліджуваний відповідав/ла так, як вважає саме він/вона, а не так, як, зазвичай, прийнято у соціумі. Дана методика має плюсом те, що дає градацію того, якою мірою притаманні гендерні стереотипи для людини, що пройшла тест. Загалом виділені чотири категорії, які позначають певний рівень присутності гендерних упереджень (від низького до високого рівня вираженості гендерних упереджень). Крім того, отримавши результат респонденту, окрім опису існуючої ситуації, надаються рекомендації щодо того, як сприяти зниженню вираженості гендерних упереджень. Мінусом даної методики (як і методики Bem Sex-Role Inventory) є те, що респондент може «підлаштувати» власні відповіді на питання у відповідності до соціальних очікувань. Таким чином, результати будуть свідчити не про те, що думає (вважає) респондент, а про те, що він/вона хоче, щоб думали про неї/нього. Через це використання даної методики краще поєднувати з іншими методами, які дозволяють отримати додаткові дані. Такі дані можна отримати із використанням методів, які дозволяють отримати якісну складову ставлення до гендерної проблематики особистості, наприклад, контент-аналіз.

### Висновки

За результатами проведеного теоретичного дослідження було проаналізовано стандартизований психодіагностичний інструментарій, який доцільно використовувати у контексті вивчення гендерної проблематики (Bem Sex-Role Inventory (BSRI), Implicit Association Test (IAT), Gender Bias Quiz).

Зазначено, що у психології західних країн методи дослідження розподілені на методи непрямой взаємодії з досліджуваним (Unobtrusive Measures) та активні методи (Reactive Methods). Визначено, що отримання інформації від респондентів може здійснюватись на основі використання експліцитних (прямі запитання / пряме шкалування) або імпліцитних (використовують опосередкований механізм для вимірювання неусвідомлених установок) методів дослідження. Прикладом останнього є Implicit Association Test (IAT), який активно використовується у західній психології.

Підкреслено, що при дослідженні гендерної проблематики (гендерні стереотипи, ставлення до гендерної нерівності, гендерного дисбалансу тощо) важливо поєднувати методи, що дозволяють отримати як кількісні показники (наприклад, рівень прояву гендерних упереджень), так і якісні, що можуть бути отримані за допомогою інших методів, наприклад, методу контент-аналізу.

*Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у адаптації зазначених методик для використання на теренах України: адаптація українською мовою, стандартизація розподілу шкал, уточнення вікових меж застосування тощо.

### Література

1. Auster, C.J., & Ohm, S. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society: A reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.
2. Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press.
3. Ferrer-Pérez, V.A. (2014). *The measure of the masculinity-femininity construct today: Some reflections on the case of the Bem Sex Role Inventory*. *Revista de Psicología Social* 29(1): 180-207, 2014. DOI: 10.1080/02134748.2013.878569
4. Gender, Bias Quiz (2015). The Institutional Scorecard for Gender Mainstreaming / written by K. Tezare; edited by R. Wong. Commonwealth of Learning (COL). Retrieved from [URL:http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1740/2015\\_COL\\_Gender-Bias-Quiz.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1740/2015_COL_Gender-Bias-Quiz.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
5. Hill, C. (2016). Barriers and Bias: The Status of Women in Leadership. Retrieved from URL: <https://www.aauw.org/research/barriers-and-bias/>
6. Lacan, J. (1972). On feminine sexuality: the limits of love and knowledge: Book XX : Encore, 1972.
7. Project Implicit / Implicit Association Test (IAT). Retrieved from URL: <https://implicit.harvard.edu/implicit/aboutus.html>
8. Taylor, J.S., Bogdan, R. & DeVault, L.M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. NJ: John Wiley & Sons.
9. Webb, E. J. (1973). *Unobtrusive Measures: Nonreactive research in the social sciences*. Chicago: McNally.

### References

1. Auster, C. J., & Ohm, S. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society: A reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 43, 499-528.
2. Bem S. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press.
3. Ferrer-Pérez, V. A. (2014). *The measure of the masculinity-femininity construct today: Some reflections on the case of the Bem Sex Role Inventory*. *Revista de Psicología Social*

- 29(1): 180-207, 2014. DOI: [10.1080/02134748.2013.878569](https://doi.org/10.1080/02134748.2013.878569)
4. Gender, Bias Quiz (2015). The Institutional Scorecard for Gender Mainstreaming / written by K. Tezare; edited by R. Wong. Commonwealth of Learning (COL). Retrieved from URL: [http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1740/2015\\_COL\\_Gender-Bias-Quiz.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1740/2015_COL_Gender-Bias-Quiz.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
  5. Hill, C. (2016). Barriers and Bias: The Status of Women in Leadership. Retrieved from URL: <https://www.aauw.org/research/barriers-and-bias/>
  6. Lacan, J. (1972). On feminine sexuality: the limits of love and knowledge: Book XX : Encore, 1972.
  7. Project Implicit / Implicit Association Test (IAT). Retrieved from URL: <https://implicit.harvard.edu/implicit/aboutus.html>
  8. Taylor, J.S., Bogdan, R. & DeVault, L.M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. NJ: John Wiley & Sons.
  9. Webb, E.J. (1973). *Unobtrusive Measures: Nonreactive research in the social sciences*. Chicago: McNally.

## ANALYSIS OF STANDARDIZED PSYCHODIAGNOSTIC INSTRUMENTS IN THE FIELD OF GENDER RESEARCH

Tetiana Kostina

PhD in Psychology, Associate Professor,

Doctoral student of the Department of Psychology

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

30, Sukhomlynskyi Str., Pereiaslav, Ukraine, 08401

[kostina\\_tanya@ukr.net](mailto:kostina_tanya@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0001-9644-0630>

### Abstract

The article deals with the analysis of methodological tools used in the field of gender studies. A theoretical analysis of the possibilities of using the methods and techniques used in Western psychology is conducted. In particular, the basic techniques currently used in the psychology of gender studies are presented: Bem Sex-Role Inventory (BSRI), Implicit Association Test (IAT), Gender Bias Quiz.

It is emphasized that when exploring gender sensitive issues (gender inequality, gender discrimination, gender imbalance, etc.), it is necessary to combine explicit research methods (direct questions, direct scaling, direct assessment) with implicit (obtaining necessary data based on indirect questions). Among the techniques analyzed in the paper, explicit ones include Bem Sex-Role Inventory (BSRI), Gender Bias Quiz; implicit methods include Implicit Association Test (IAT). The necessity of using reliable methods in the field of studying gender issues is actualized in the work (in particular, in the study of psychological features of a person's attitude to gender inequality). Of particular importance are methodical techniques and techniques that allow to obtain information provided by the respondent beyond the effect of social approval.

Research has shown that in the study of gender issues (gender stereotypes, attitudes toward gender inequality, gender imbalance, etc.) it is important to combine methods that allow to obtain both quantitative indicators (e.g., the level of gender bias) and qualitative ones that can be obtained using other methods, such as the content analysis method.

**Keywords:** explicit method, implicit method, gender, gender studies, gender methodological tools.

Подано 04.02.2020

Рекомендовано до друку 22.02.2020



УДК 159.922

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).08)

## СТРУКТУРА МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Людмила Котлова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку  
та консультування

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

### Анотація

Стаття присвячена теоретичному аналізу підходів щодо розуміння структури моральної самосвідомості особистості. Дослідження спрямоване на виокремлення психологічних особливостей, структури та механізмів моральної самосвідомості особистості. Основними завданнями стали психологічний аналіз та на його основі узагальнення особливостей структури моральної самосвідомості.

Морально зрілій особистості притаманний високий рівень моральної свідомості та самосвідомості, що проявляється в стійкості переконань і вірності своїм ідеалам, у розумінні та оцінці інших і себе, в самостійності та правильності прийнятих рішень, послідовності добровільних учинків, моральній надійності, здатності протистояти внутрішнім поривам, вмінні враховувати зовнішні обставини. Моральна самосвідомість розглядається як специфічна форма моральної свідомості, усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, учинків, їх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення.

Виділено два рівні моральної самосвідомості: на першому рівні відбувається порівняння «Я» іншої людини, оцінювання її якостей, а потім ці якості переносяться на себе; на другому рівні відбувається співвіднесення знань про себе в процесі аутокомунікації, тобто в межах «Я і Я». Людина вже оперує готовими, сформованими знаннями про себе. На цьому рівні вона співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку реалізує.

Моральна самосвідомість може мати трьохкомпонентну структуру: афективний (емоційний), когнітивний, поведінковий (регулятивний) компоненти або чотирьохкомпонентну: когнітивний, світоглядний, поведінковий, емоційний. Основними змістовими характеристиками когнітивного компоненту моральної самосвідомості є моральні знання, переконання, моральна рефлексія. Емоційно-ціннісна складова моральної самосвідомості представлена моральними цінностями та моральними почуттями. Поведінковий компонент – моральною саморегуляцією.

Моральна самосвідомість – це не лише осмислення певних проблем та обставин життя з точки зору моральних цінностей, що їх визнає конкретна людина, це й власна її самооцінка і спроба розібратися у справедливості й обґрунтованості моральних засад, якими вона керується.

**Ключові слова:** моральна самосвідомість, афективний компонент, емоційний компонент, когнітивний компонент, поведінковий компонент, світоглядний компонент.

### Вступ

У період соціально-економічних і політичних змін актуальним постає питання виховання в особистості таких універсальних моральних цінностей, як совість, свобода, відповідальність, чесність, гідність, патріотизм, самодостатність, від яких залежатиме розвиток, упевненість у собі, психічне здоров'я людини, яка здатна розбудувати державу і відстоювати національні та власні інтереси.

Морально зрілій особистості притаманний високий рівень моральної свідомості та самосвідомості, що проявляється в стійкості переконань і вірності своїм ідеалам, у розумінні й оцінці інших і себе, в самостійності та правильності прийнятих рішень, послідовності добровільних учинків, моральній надійності, здатності протистояти внутрішнім поривам, умінні враховувати зовнішні обставини. Особливо потребує уваги становлення моральної самосвідомості в період євроінтеграції нашої держави, оскільки сучасне європейське суспільство висуває до нас низку вимог, а саме: формування чесної, толерантної, відповідальної, здатної до саморозвитку, моральної особистості.

Таким чином, активізація та стимулювання розвитку моральної самосвідомості громадян розглядається сьогодні як один із пріоритетних напрямів покращення ефективності формування соціальних компетентностей особистості для подолання життєвих труднощів.

Варто зазначити, що події, які відбуваються в нашій державі останні п'ять років, неоднозначно вплинули на поведінку громадян. З одного боку, ми можемо спостерігати зростання патріотизму, національної самоідентичності, цінності миру, життя, волонтерства, а з іншого – збільшення шахрайства, корупції, крадіжок, заробітку будь-якими нечесними шляхами, зростання бідності, аморальності вчинків задля виживання тощо.

Варто зазначити, що в останні десятиліття зросла активність українських учених щодо вивчення структури моральної самосвідомості (Булах, 2016; Зимянський, 2009; Павелків, 2005), проблеми розвитку та виховання моральної свідомості та самосвідомості (Алексєєва, 2006; Бех, 2012; Бондаревська, 2007; Васянович, 2003; Савчин, 2005), що вказує на актуальність та недостатню вирішеність цієї проблеми.

У своїх дослідження зарубіжні науковці (Krettenauer, 2020; Walker, 2020) вказують на те, що особливо у молоді викривлюється моральна мотивація, підвищується правовий і моральний нігілізм, почуття всюдозволеності та безнаказаності, втрата життєвого оптимізму. У зв'язку з цим W. Althof, M. Berkowitz, H. Han наголошують на важливому значенні сім'ї у вихованні моральної самосвідомості особистості (Althof & Berkowitz, 2006; Han, 2014).

На нашу думку, вирішення означених проблем можливе за умови психологічного і педагогічного супроводу розвитку моральної самосвідомості на різних етапах онтогенезу.

Основна **мета** нашого дослідження спрямована на теоретичне виокремлення психологічних особливостей, структури та механізмів моральної самосвідомості особистості. Основними **завданнями** стали психологічний аналіз та узагальнення на його основі особливостей структури моральної самосвідомості.

### **Методи дослідження**

Методи аналізу, синтезу та узагальнення будуть застосовані щодо наукових праць, у яких розглянуто психологічні особливості та структуру моральної самосвідомості особистості, виокремлено механізми її розвитку.

### **Результати та дискусії**

Перш ніж розглядати психологічні особливості моральної самосвідомості, необхідно визначити такі взаємопов'язані поняття, як «свідомість», «самосвідомість» і «моральна свідомість».

У психології свідомість традиційно тлумачать як «найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся у людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми» (Степанов, 2006: 247). Тобто, це властивість людського мозку, завдяки чому людина ставить перед собою мету, регулює поведінку, впливає на інших.

Варто зауважити, що наявність процесу усвідомлення дійсності забезпечує регуляцію життєдіяльності особистості, координацію поведінки у відповідності з потребами оточуючих та об'єктивними умовами. Ядром свідомості є схильність до рефлексії, без якої неможливий розвиток самосвідомості. Самосвідомість розглядається нами як система психічних механізмів, яка пов'язана з усвідомленням людиною себе самої як особистості, своєї діяльності як члена суспільства, стосунків з іншими людьми, рис характеру, здібностей, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, моральних, фізичних властивостей (Синявський & Сергєєнкова, 2007).

Як зазначає І. Кон, у структуру самосвідомості входять самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе і поведінково-вольова сфера як саморегуляція. Центральним структурним компонентом є самооцінка (Кон, 1984).

Однією зі сторін свідомості є моральна свідомість – це не лише осмислення певних проблем та обставин життя з точки зору моральних цінностей, що їх визнає особистість, а й власна самооцінка цих цінностей.

Як вказує Р. Павелків, моральна свідомість – це особливий конструкт психіки, що забезпечує розуміння і прийняття моральних законів та організацію людиною власної поведінки відповідно до них (Павелків, 2005).

Варто відзначити погляди Є. Бондаревської, яка зазначає, що моральна свідомість особистості – це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їх моральна оцінка. Робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки у відповідності з інтересами суспільства, які виявляються у нормах суспільної моралі (Бондаревська, 2007). На думку Ю. Алексєєвої, моральна свідомість є найважливішою складовою свідомості суб'єкта, його моральних взаємин. Вона містить у собі як пізнання сутності моралі, так і загальнолюдських норм і правил поведінки, а, отже, систему ставлень людини до цих норм і правил (Алексєєва, 2006).

На основі аналізу наукових джерел (Боришевський, 1985; Братусь, 1994) можна виділити два блоки у структурі моральної свідомості: 1) об'єктивний (описово-констатуючий), що базується на морально-гностичній діяльності індивіда, який спрямований на пізнання сутності моралі, зокрема, на утворення моральних знань, що виступають у формі моральних уявлень, понять і суджень; 2) суб'єктивний, заснований на формуванні ставлень особистості до соціальних норм і правил, що виступають у формі таких структурних елементів моральної свідомості, як моральні переконання, погляди, ідеали і світогляд.

За своєю сутністю моральна свідомість є необхідною умовою та наслідком соціалізації особистості. Жоден акт людської поведінки (дія, вчинок), жоден акт взаємодій (взаємини, комунікація, співдія), як зазначає А. Зимянський, не могли б отримати морального виміру, якби особистість не була здатна усвідомлювати їх внутрішню проблематику, співвідносити їх із власними уявленнями про добро та зло, належне і справедливе, з «голосом» власного розуміння (Зимянський, 2009). Відтак у структурі моральної свідомості генетично виникає моральна самосвідомість.

У психології існує багато підходів до розуміння сутності моральної самосвідомості. Так, В. Столін моральну самосвідомість розглядає як зіткнення двох мотивів, що утворюють різні та суперечливі смисли одного і того ж. Тут мають вплив ідеали, соціальні норми, цінності, власні особистісні якості (Столін, 1983). Згодом можемо побачити продовження цього підходу у працях І. Чеснокової, де виділяються два рівні самосвідомості: на першому відбувається порівняння «Я» іншої людини, оцінювання її якостей, а потім ці якості переносяться на себе; на другому рівні співвідносяться знання про себе в процесі аутокомунікації, тобто в межах «Я і Я». Людина вже оперує готовими, сформованими знаннями про себе. На цьому рівні вона співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку реалізує (Чеснокова, 1997).

Що стосується компонентів моральної самосвідомості, то тут одні вчені надають перевагу когнітивному компоненту (Боришевський, 1985; Павелків, 2005; Титаренко, 1974), інші наголошують на емоційно-ціннісному складнику (Савчин, 2005; Якобсон, 1985), а частина робить акцент на важливості самоконтролю, моральної саморегуляції та дій як показника поведінкової складової моральної самосвідомості (Якобсон, 1981). Значна кількість праць присвячена дослідженню моральних почуттів на різних вікових етапах (Клочек, 2009; Флоренська, 2001).

Основними змістовими характеристиками когнітивного компоненту моральної самосвідомості є моральні знання, переконання, моральна рефлексія. Процес формування моральних знань, як указує М. Боришевський (1985), в індивіда має певні етапи: від елементарних відомостей про моральні поняття до уміння застосовувати отримані знання на практиці в житті. Рівень розвитку якісних характеристик моральних знань впливає на процес переходу моральних знань у моральні переконання: їх обсяг, оперативність, усвідомленість і міцність.

Моральні переконання – внутрішньоприняті особистістю, пережиті та узагальнені моральні принципи, норми поведінки. На основі моральних переконань реалізується моральна спрямованість особистості. Традиційно вчені зазначають, що моральні переконання формуються в процесі виховання, розвитку та соціалізації особистості (Зимянський, 2009; Павелків, 2005). Однак нещодавні дослідження психологів із Університету штату Пенсільванія вказують на те, що схильність до певних моральних переконань і принципів може передаватися у спадок. Їхнє дослідження є лонгітудом, тривалістю в 13 років, за результатами було встановлено, що існує взаємозв'язок між позитивним вихованням батьків і високими показниками відповідальності у свідомості підлітків і наявна кореляція між показниками братів і сестер, які пов'язані між собою спорідненістю. У висновках зазначається, що моральні переконання особистості можуть залежати як від спадкових факторів, так і від зовнішніх. На думку Дж. Нідехайзер, «більшість припускає, що характер і моральні переконання дітей формуються виключно під впливом виховання. Однак ця інформація говорить про те, що є і генетичний вплив. Це не означає, що у свідомих батьків обов'язково буде свідомо дитина, але це значить, що діти успадковують схильність поводити себе певним чином» (Нідехайзер, 2019: 180).

Досліджуючи проблему морального виховання зростаючої особистості, І. Бех встановив, що основою моральної самосвідомості є моральна рефлексія, яка інтенсивно розвивається в підлітковому віці. Моральна рефлексія – здатність особистості осмислювати свої потреби, бажання, наслідки своїх вчинків для самої себе та інших людей, вміння узгоджувати цілі власної поведінки із засобами їх досягнення (Бех, 2012).

Як зазначав П. Якобсон, моральна рефлексія – це уміння особистості передбачати наслідки власних вчинків як для інших людей, так і для себе, уміння визначати віддалені та найближчі цілі й зіставляти їх із наявними засобами реалізації (Якобсон, 1958).

Що стосується емоційно-ціннісної складової моральної самосвідомості, то сюди належать моральні цінності та моральні почуття.

У своїх дослідженнях Г. Васянович стверджував, що моральна самосвідомість належить до моральної свідомості особистості, а також є її особливою формою, ядро якої – вона сама та людина як її носій. Науковець виокремив структурні компоненти моральної самосвідомості як історичного, динамічного утворення: усвідомлення морального Я, мислення, пам'ять (сенсорна, довготривала, рухова, короткотривала, словесно-логічна, образна, емоційна) (Васянович, 2003).

Нам близьким є розуміння того, що формою моральної самосвідомості є моральні почуття (чесність, справедливість, честь тощо), вчений стверджував, що свідомість спрямована на зовнішній світ, а самосвідомість – на внутрішній світ особистості (Васянович, 2003).

Утворення в особистості моральних почуттів, як зазначали О. Сухомлинська та А. Титаренко, вказує на те, що об'єктивно ціннісне стало для неї суб'єктивно значущим і перетворилось на частину її самосвідомості. Моральні почуття віддзеркалюють ставлення людини до різних сторін суспільного життя, визначають особливості нормативно-ціннісних взаємин з іншими людьми (почуття любові, ревності, ненависті, заздрості, довіри, чесності), а також відображають ставлення до себе (почуття гордості, честі) й до своїх моральних поразок (почуття звинувачення, сорому, каяття) (Сухомлинська, 2002; Титаренко, 1974).

У структурі моральної самосвідомості поведінковий компонент представлений моральною саморегуляцією. Ми погоджуємося із твердженням І. Булах, що моральна саморегуляція є джерелом творення особистості, є тим механізмом, який внутрішньо спонукає особистість керувати власними діями та поведінкою згідно прийнятих у певному суспільстві норм (Булах, 2016).

Основним конструктом моральної саморегуляції є самоконтроль, який є обов'язковою умовою адекватного психічного відображення особистістю свого внутрішнього світу та навколишньої дійсності. Згідно позиції М. Боришевського, перевірка ступеня збігу між моральними нормами, ідеалами, цінностями і цілями, мотивами реалізованого морального вчинку є центральною функцією самоконтролю. Завдяки самоконтролю особистість може оцінювати мотиви, що передують моральному вчинку. В ситуації невідповідності у свідомості між моральними мотивами та засобами досягнення цілей конкретних моральних вчинків запускаються механізми корекції, які гальмують, стримують асоціальні дії й повертають їх у нормативне русло. Як зазначав учений, моральна саморегуляція поведінки має певні особливості, а саме: здатність до вибору (добро або зло), моральний вчинок, який є основою моральної поведінки (Боришевський, 1985).

Специфічним проявом морального вибору, на думку А. Титаренко, є моральний конфлікт, суть якого полягає в тому, що людина має зробити вибір між моральною цінністю та антицінністю на перевагу однієї і на основі цього протиріччя зреалізувати свою мету (Титаренко, 1974).

Ми погоджуємося з позицією С. Якобсона, що моральний вибір передбачає наявність двох полярних еталонів, адекватне ставлення до цих еталонів, зіставлення з цими еталонами особистості в цілому, зіставлення себе і власних вчинків з еталонами належного, що реалізується самим суб'єктом (Якобсон, 1981).

Дещо іншу структуру моральної самосвідомості пропонує А. Малихін: 1) когнітивний компонент: моральні уявлення, моральні поняття, моральні знання; 2) світоглядний компонент: моральні переконання, ціннісні орієнтації, інтереси; 3) поведінковий компонент: моральний мотив, моральні стосунки; 4) емоційний компонент: моральні почуття. На думку дослідника, групування структурних компонентів моральної самосвідомості таким чином відповідає основним проявам активності особистості в певній діяльності (пізнавальній, трудовій, моральній, під час спілкування). Система понять утворює необхідні моральні знання, які в процесі суспільно корисної діяльності й спілкування набувають суспільного та особистісного значення (Малихін, 2000). А. Реан виділяв наступні структурні компоненти моральної самосвідомості, що «знаходяться в нерозривній єдності трьох сторін: когнітивна (самопізнання), емоційна (ставлення до себе) і регулятивна, інтегральним продуктом яких виступає образ «Я» (Реан, 2003).

Таким чином, аналізуючи праці провідних науковців (Реан, 2003; Кон, 1984; Чеснокова, 1997; Столін, 1983), можна зробити висновок, що в більшості вони виділяють трьохкомпонентну структуру моральної самосвідомості, але при цьому дотримуються неоднозначної термінології щодо розуміння «наповненості» цих компонентів. Ними виділено афективний, емоційний, когнітивний, поведінковий і регулятивний аспекти

моральної самосвідомості. При цьому з розумінням когнітивного компонента суттєвих розбіжностей не виникає.

Відмінності у трактуванні та сутності спостерігаються в афективному й емоційному компонентах. Зокрема, А. Реан, І. Чеснокова і В. Столін виділяли емоційний компонент, а І. Кон – афективний; під яким одні розуміють емоційно-ціннісне відношення до себе, а інші – позитивні або негативні почуття до об'єкта. Аналогічно з розумінням поведінкового і регулятивного компонента, де І. Кон виділяв поведінковий компонент – «готовність до певного образу дій відносно об'єкта», а А. Реан, І. Чеснокова, В. Столін – регулятивний; тобто, самоврядування, саморегуляція своєї поведінки (Кон, 1984; Реан, 2003; Столін, 1983; Чеснокова, 1997).

Таким чином, структура моральної самосвідомості зводиться до трьохкомпонентної будови і включає афективний, когнітивний, поведінковий компоненти.

### **Висновки**

Отже, моральна самосвідомість – це така специфічна форма моральної свідомості, предметом якої виступає вона сама, а також особистість – її носій. Основними функціями моральної самосвідомості є осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб'єктивності. Існує багато теорій щодо змістового наповнення поняття «моральна самосвідомість». Більшість науковців виділяють трьохкомпонентну структуру моральної самосвідомості: когнітивний, афективний, поведінковий компоненти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної багатогранної проблеми розвитку моральної самосвідомості особистості. *Перспективу подальших наукових розвідок* вбачаємо в емпіричному дослідженні механізмів розвитку моральної самосвідомості на певному етапі онтогенезу.

### **Література**

1. Алексєєва, Ю.А. (2006). *Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
2. Бех, І.Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Київ : Академвидав.
3. Бондарєвська, О. (2007). Формування моральної свідомості особистості. *Людина і світ*, 3, 40-43.
4. Боришевський, М.Й. (1985). *Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів*. Київ : Радянська школа.
5. Братусь, Б.С. (1994). *Психологія. Нравственность. Культура*. Москва : Роспедагентство.
6. Булах, І.С. (2016). *Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД».
7. Васянович, Г., Онищенко, В., & Руденко, Л. (2003). Концептуальні засади морально-духовної та етико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 11-19.
8. Зимянський, А.Р. (2009). Генезис форм прояву моральної самосвідомості підлітка. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 12(5), 129-135.
9. Ключек, Л.В. (2009). Суб'єктність і самосвідомість особистості в юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 23(47), 135-142.
10. Кон, І.С. (1984). *В поисках себя. Личность и ее самосознание*. Москва : Политиздат.
11. Малихін, А. (2000). Найкращий оберіг моральності. *Рідна школа*, 7, 57-64.
12. Павелків, Р.В. (2005). *Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці*. (Дис. д-ра психол. наук). Рівне.
13. Реан, А.А. (2003). *Психологія подростка*. Санкт-Петербург : Прайм – ЕВРОЗНАК.

14. Савчин, М.В. (2005). Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 115-131.
15. Синявський, В.В., & Сергеєнкова, О.П. (2007). *Психологічний словник*. Київ : Науковий світ.
16. Степанов, О.М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ : Академвидав.
17. Столин, В.В. (1983). *Самосознание личности*. Москва : Изд-во МГУ.
18. Сухомлинська, О. (2002). Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних якостей. *Шлях освіти*, 4, 3-18.
19. Титаренко, А.И. (1974). *Структура нравственного сознания*. Москва : Мысль.
20. Флоренская, Т.А. (2001). *Диалог в практической психологии: Наука о душе*. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
21. Чеснокова, И.И. (1997). *Проблемы самосознания в психологии*. Москва : Наука.
22. Якобсон, П.М. (1958). *Психология чувств*. Москва : Изд-во АПН.
23. Якобсон, С.Г. (1981). Становление психологических механизмов этической регуляции поведения. Л.И. Анцыферова (Ред.), *Психология формирования и развития личности* (с. 320-337). Москва : Наука.
24. Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(Dec), 495-518. doi: [10.1080/03057240601012204](https://doi.org/10.1080/03057240601012204)
25. Han, H. (2014). Analyzing theoretical frameworks of moral education through Lakatos philosophy of science. *Journal of Moral Education*, 43(1, Mar), 32-53. doi: [10.1080/03057240.2014.893422](https://doi.org/10.1080/03057240.2014.893422)
26. Krettenauer, T. (2020). Moral identity as a goal of moral action: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Moral Education*, Jan. doi: [10.1080/03057240.2019.1698414](https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698414)
27. Ramos, A., Griffin, A., Neiderhiser, J., & Reiss, D. (2019). Did I inherit my moral compass? Examining socialization and evocative mechanisms for virtuous character development. *Behavior Genetics*, 49(2), 175-186. doi: [10.1007/s10519-018-09945-4](https://doi.org/10.1007/s10519-018-09945-4)
28. Walker, L.J. (2019). The character of character: The 2019 Kohlberg Memorial Lecture. *Journal of Moral Education*, 48(3), 275-279. doi: [10.1080/03057240.2019.1698415](https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698415)

### References

1. Aliksieieva, Yu.A. (2006). Stanovlennia moralnoii samosvidomosti pidlitkiv u protsesi psykhologichnoho konsultuvannia [The formation of the moral selfconsciousness of teenagers in the process of psychological konsultansy]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bekh, I.D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
3. Bondarevska, Ye.V. (2007). Formuvannia moralnoii svidomosti osobystosti [The formation of personality moral consciousness]. *Liudyna i svit – A human and the world*, 3, 40-43 [in Ukrainian].
4. Boryshevskiy, M.Y. (1985). *Rozvytok moralnoho samorehuliuвання povedinky uchniv [The development of students' behaviour selfregulation]*. Kyiv : Radyans'ka shkola [in Ukrainian].
5. Bratus, B.S. (1994). *Psikhologija. Nравstvennost. Kultura [Psychology. Morality. Culture]*. Moscow : Rospedagenstvo [in Russian].
6. Bulakh, I.S. (2016). *Psykhologhiia osobystisnoho zrostannia pidlitkiv: realiii ta perspektyvy [The psychology of teenagers' personality: realias and perspectives]*. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
7. Vasianovych, H., Onyschenko, V., & Rudenko, L. (2003). Kontseptualni zasady moralno-dykhovnoii ta etyko-psykhologichnoii pidhotovky fahivtsiv u systemi profesiino-tehnicnoi osvity [Conceptual fundamentals of moral, ethical and psychological specialists' training in a

- professional and technical educational system]. *Pedagogica i psykhologhiia profesiinoi osvity – Pedagogy and Psychology of professional education*, 3, 11-19 [in Ukrainian].
8. Zymianskyi, A.R. (2009). Henezis form proiavu moralnoi samosvidomosti pidlitka [The origin of teenager's moral selfconsciousness]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologhii – General and Pedagogical Psychology problems*, 12(5), 129-135 [in Ukrainian].
  9. Klochek, L.V. (2009). Subiektnist i samosvidomist osobystosti v yunatskomu vitsi [Personality and identity of a young person]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 12. Psykhologhichni nauky – Scientific journal of Dragomanov NPU. Series 12. Psychological Sciences*, 23(47), 135-142 [in Ukrainian].
  10. Kon, I.S. (1984). *V poiskah sebja. Lichnost' i ee samosoznanie. [In quest of myself. Personality and its selfconsciousness]*. Moscow : Politizdat [in Russian].
  11. Malyhin, A. (2000). Naikraschyi oberih moralnosti [The best moral averter]. *Ridna shkola – A native school*, 7, 57-64 [in Ukrainian].
  12. Pavelkiv, R.V. (2005). Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi [The development of moral consciousness and selfconsciousness in primary school age]. *Candidate's thesis*. Rivne : RDHU [in Ukrainian].
  13. Rean, A.A. (2003). *Psikhologija podrostka [Adolescent Psychology]*. Sankt-Peterburg : Prajm – EVROZNAK [in Russian].
  14. Savchyn, M.V. (2005). Psykhologhichniy analiz problem moralnoi svidomosti ta samosvidomosti osobystosti [A psychological analysis of moral consciousness and selfconsciousness problem]. *Pedahohika i psykhologhiia profesiinoi osvity – Pedagogy and Psychology of professional education*, 4, 15–131 [in Ukrainian].
  15. Syniavskyi, V.V., & Sierhieienkova, O.P. (2007). *Psykhologhichniy slovnyk [Dictionary of Psychology]*. Kyiv : Naukovyi svit [in Ukrainian].
  16. Stepanov, O.M. (2006). *Psykhologhichna entsyklopediia [Psychology Encyclopedia]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
  17. Stolin, V.V. (1983). *Samosoznanije lichnosti [Personality consciousness]*. Moscow : Izd-vo MGU [in Russian].
  18. Sukhomlynska, O. (2002). Kontseptualni zasady formuvannia dukhovnosti osobystosti na osnovi khrystyianskykh moralnykh yakosti [Conceptual principles of formation of personality spirituality on the basis of Christian moral qualities]. *Shliakh osvity – Path of Education*, 4, 3-18 [in Ukrainian].
  19. Titarenko, A.I. (1974). *Struktura npravstvennogo soznaniya [The structure of moral consciousness]*. Moscow : Mysl' [in Russian].
  20. Florenskaja, T.A. (2001). *Dialog v prakticheskoy psikhologii: Nauka o dushe [Dialogue in Practical Psychology: The science about soul]*. Moscow : Gumanit. izdv. tsentr VLADOS [in Russian].
  21. Chesnokova, I.I. (1997). *Problemy samosoznanija v psikhologii [The problems of selfconsciousness in Psychology]*. Moscow : Nauka [in Russian].
  22. Jakobson, P.S. (1958). *Psikhologhiia chuvstv [Psychology of feelings]*. Moscow : Izd-vo APN [in Russian].
  23. Jakobson, S.G. (1981). Stanovlenie psihologicheskikh mehanizmov jeticheskoy reguljacji povedenija [The formation of psychological ethical behavioural regulation mechanisms]. In L.I. Ancyferova (Ed.), *Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti – Psychology of personality formation and development* (pp. 320-337). Moscow : Nauka [in Russian].
  24. Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (Dec), 495–518. doi: [10.1080/03057240601012204](https://doi.org/10.1080/03057240601012204)
  25. Han, H. (2014). Analyzing theoretical frameworks of moral education through Lakatos philosophy of science. *Journal of Moral Education*, 43(1, Mar), 32-53. doi: [10.1080/03057240.2014.893422](https://doi.org/10.1080/03057240.2014.893422)



26. Krettenauer, T. (2020). Moral identity as a goal of moral action: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Moral Education, Jan.* doi: [10.1080/03057240.2019.1698414](https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698414)
27. Ramos, A., Griffin, A., Neiderhiser, J., & Reiss, D. (2019). Did I inherit my moral compass? Examining socialization and evocative mechanisms for virtuous character development. *Behavior Genetics, 49*(2), 175-186. doi:[10.1007/s10519-018-09945-4](https://doi.org/10.1007/s10519-018-09945-4)
28. Walker, L.J. (2020). The character of character: The 2019 Kohlberg Memorial Lecture. *Journal of Moral Education.* doi: [10.1080/03057240.2019.1698415](https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698415)

## THE STRUCTURE OF PERSONALITY MORAL SELF-CONSCIOUSNESS

Liudmyla Kotlova

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of  
Developmental Psychology and Consultancy

Ivan Franko Zhytomyr State University

406 Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10008

[kotlova.lo@i.ua](mailto:kotlova.lo@i.ua), <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

### Abstract

The article deals with the theoretical analysis of approaches to the understanding of personality moral self-consciousness. It is focused on singling out theoretical psychological peculiarities, a structure and mechanisms of the personality moral self-consciousness development. The main objectives are a psychological analysis and generalization of moral consciousness formation peculiarities which are based on it.

Moral self-consciousness is defined as a specific form of moral consciousness, self-consciousness, one's own moral values, attitudes, qualities, potential opportunities, actions and their motives, consequences, one's own behavior regulation and moral self-improvement.

There are two levels of moral self-consciousness. The other person's «I», its qualities evaluation are compared at the first level, and then these qualities are transferred to you. At the second level, there is a correlation of self-knowledge in the process of auto communication, that is to say, within the limits of «I and I». A person has already operated with formed knowledge of himself/herself. At this level, the person brings into correlation his/her behavior with the motivation he/she realizes.

Moral self-consciousness can have a three-component structure which includes affective (emotional), cognitive, behavioral (regulatory) components, or a four-component structure (cognitive, worldview, behavioral, emotional components). The main characteristics of the moral consciousness cognitive component are moral knowledge, beliefs and moral reflection. The emotional value component of moral consciousness is represented by moral values and moral feelings. The behavioral component is presented by moral self-regulation.

Moral self-consciousness is not only an understanding of certain problems and life circumstances in terms of moral values acknowledged by the person, it is his/her own self-esteem, attempt to understand the justice and validity of the moral principles which he/she is guided by.

**Keywords:** moral self-consciousness, affective component, emotional component, cognitive component, behavioral component, worldview component.

Подано 24.01.2020

Рекомендовано до друку 11.02.2020

## **АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Віра Кузьменко**

**доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та консультативної психології**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

[vira@ukr.net](mailto:vira@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0003-4709-6081>

**Вікторія Гальченко**

**кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

[vyktoryjaG@ukr.net](mailto:vyktoryjaG@ukr.net), <http://orcid.org/0000-0002-2865-7245>

### **Анотація**

Статтю присвячено вивченню творчого потенціалу студента у процесі його професійної підготовки у закладі вищої освіти. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, проведено діагностичне виявлення особливостей становлення творчого потенціалу студентів, проаналізовано виховні заходи зі студентами педагогічного університету, організовано систематичне спостереження за проявами творчого потенціалу студентів під час практичних занять та у процесі проведення творчих конкурсів, культурно-масових і виховних заходів.

Ученими доведено, що творчий потенціал – це інтегруюча якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності та має суспільне значення. З'ясовано, що до сфери творчого потенціалу відносяться: задатки, нахили, інтереси (домінування пізнавальних інтересів); допитливість (схильність до пошуку розв'язання проблем); швидкість у засвоєнні нової інформації; здатність створювати еталони для подальшого вибору; вияви загального інтелекту; емоційне ставлення до подій тощо. Нами було надане тлумачення професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме: професійна підготовка – це не тільки здобуття певної кваліфікації за відповідним напрямом, а й засіб соціалізації сучасного студента, його гармонізації з реальною дійсністю, набуття ним фундаментальних знань у певній галузі та якостей професійної культури, розвитку його творчих можливостей. Сутність творчого потенціалу розглядаємо у сукупності таких основних компонентів та критеріїв до них: когнітивний компонент (обізнаність про власні творчі можливості), мовленнєвий компонент (вербальна креативність); діяльнісний компонент (конструктивна активність, оригінальність створюваного образу).

Результати діагностики засвідчили недостатній рівень розвитку творчого потенціалу студентів, особливо за мовленнєвим і діяльнісним компонентами. Для активізації

творчого потенціалу студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та практичних психологів, ми розробили психологічну програму, що містить систему практичних занять і виховних заходів, серед яких детальніше представлено театралізацію казок.

**Ключові слова:** творчість, творчий потенціал, активізація, розвиток, студенти, театралізація казок, професійна підготовка.

### Вступ

В епоху кардинальних змін у всіх сферах життя, розгортання оновлених інтеграційних процесів, вибору пріоритетного вектора входження України у світову спільноту підвищуються вимоги до особистості як конкурентоспроможного громадянина на сучасному ринку праці. Тому наявність потужних творчих резервів та потенціалів розширює поле діяльності особистості, дозволяє досягати поставлених життєвих цілей, реалізовувати стратегії. Окрім того, усвідомлення власної сили та потужності робить людину впевненішою в собі, підвищує її самооцінку, підтверджує самоцінність особистості та викликає повагу з боку оточуючих.

За філософськими засадами у феномені творчості закладена життєстверджуюча, зорієнтована на майбутнє енергія. Лише творчій особистості під силу змінити сьогодення на краще. Відтак, найактуальніше завдання нового тисячоліття – розвиток творчого потенціалу кожної особистості, нації й суспільства в цілому. Творення майбутнього має спиратися на принципи гуманізму, соціальної свободи, плюралізму думок, свідомої моральної відповідальності. Такі завдання на сьогодні постають і перед закладами вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців.

Як зазначає Н. Г. Ничкало, професійна підготовка фахівців має бути орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України. На думку дослідниці, у процесі навчання у закладі вищої освіти відбувається формування поколінь, які навчаються впродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський і світовий простір (Ничкало, 2001).

У процесі професійного самовизначення молода людина завжди розмірковує про можливі варіанти свого майбутнього, згідно з чим і приймає рішення про початок того чи іншого виду діяльності, вибір закладу вищої освіти, напряму та спеціальності. Такий підхід засвідчує соціальну зрілість та компетентність особистості, готовність взяти на себе відповідальність за власне майбутнє, мобілізувати зусилля для першого кроку до професійного становлення, визначити своє місце в сучасній соціальній системі.

На нашу думку, професійна підготовка – це не тільки здобуття певної кваліфікації за відповідним напрямом, а й засіб соціалізації сучасного студента, його гармонізації з реальною дійсністю, набуття ним фундаментальних знань у певній галузі та якостей професійної культури, розвитку його творчих можливостей.

Вивченню творчості присвятили свої праці такі зарубіжні психологи, як: Д. Гілфорд, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Торренс, Д. Треффінгер, Е. Фромм. Вони розглядають творчість як комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивідуума, а також як процес якісних змін особистості, що забезпечують творення нового.

Серед вітчизняних дослідників проблеми розвитку творчості у студентів особливої уваги заслуговують праці О. В. Губенка, В. В. Клименка, О. М. Отич, Н. В. Гузій, С. Д. Максименка, В. О. Моляки та ін.

Дослідженням творчих здібностей і творчого потенціалу особистості займалися Ю. Д. Бабаєва, Д. Б. Богоявленська, Е. де Боно, Е. О. Голубева, Г. С. Костюк, Н. В. Кузьміна, О. М. Матюшкін, Б. М. Теплов, Я. О. Пономарьов, В. Д. Шадріков та ін.). Проте питання розвитку творчого потенціалу студентів вивчені недостатньо. Саме тому нами було визначено мету і завдання нашого дослідження.

**Мета** дослідження: теоретико-експериментальне вивчення особливостей творчого потенціалу студентської молоді та розробка психологічної програми його активізації у процесі професійної підготовки. **Завдання** дослідження: 1) здійснити аналіз наукової літератури з обраної проблеми; 2) провести діагностичне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей становлення творчого потенціалу студентів; 3) розробити психологічну програму активізації творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки.

### **Методи дослідження**

В дослідженні застосовувалися теоретичні методи – аналізу, узагальнення, систематизації, порівняння; емпіричні методи – спостереження, анкетування, бесіда; а також діагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня розвитку творчого потенціалу студентів, а саме: тест С. А. Медніка «Ваш творчий потенціал», модифіковані варіанти тесту віддалених словесних асоціацій С. А. Медніка та тесту візуальної креативності Е. П. Торранса. Детальніше опишемо особливості застосування діагностичних методик.

#### **1. Тест С. А. Медніка «Ваш творчий потенціал».**

Студентам було потрібно вибрати один із запропонованих варіантів відповідей. Підрахунок балів здійснювався таким чином: за відповідь а – 3 бали, б – 1 бал, в – 2 бали. У свою чергу, питання 1, 6, 7, 8 давали змогу визначити допитливість досліджуваного, 2–5 – віру в себе; 9, 15 – сталість; 10 – амбіційність; 12, 13 – слухову пам'ять; 11 – зорову пам'ять; 14 – прагнення бути незалежним; 16, 17 – здатність абстрагуватися; 18 – ступінь зосередженості. Ці властивості засвідчують наявні якості творчого потенціалу студентів і показують його рівень.

Автор тесту стверджує таке: якщо досліджуваному вдалося набрати 49 і більше балів, то він має значний творчий потенціал. Це свідчить про наявність у студента передумов різноманітних творчих можливостей, здатність особистості застосовувати ці здібності може стати основою її самореалізації в різних видах творчості. Якщо досліджуваний набрав 24-48 балів, це говорить про наявність нормального творчого потенціалу. Студент має якості, які дають йому змогу творчо діяти. Однак у нього є й деякі проблеми, які уповільнюють процес творчості. Але, якщо студент буде докладати зусилля, то, завдяки творчому потенціалу, він зможе творчо виявити себе. Якщо ж студент набрав 23 бали й менше, то його творчий потенціал невеликий. Такий показник може свідчити, що людина мало знає про свої можливості, недооцінює себе та свої здібності.

#### **2. Модифікований Т. В. Галкіною та Г. Л. Алексеєвою варіант тесту віддалених словесних асоціацій С. А. Медніка.**

Як заохочувальний матеріал ми використали 20 словесних тріад, елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних понять, наприклад сонце, ложка, крига; диван, пальма, емоції; павук, компот, слава тощо. Завданням студентів було встановити між ними асоціативний зв'язок, тобто знайти четверте слово, яке б об'єднувало всі три віддалені асоціації так, щоб це слово утворювало з кожним компонентом тріади певне словосполучення. До високого рівня можна віднести студентів, які створюють понад 12 асоціативних зв'язків, до середнього рівня – якщо вдається створити 5-11 таких зв'язків, а до низького рівня – якщо створено 0-4 асоціативних зв'язків.

### 3. Модифікований М. О. Холодною тест візуальної креативності Е. П. Торранса.

Автор розглядає візуальне мислення як специфічну форму розумової діяльності, результатом якої є створення нових образів та візуальних форм із певним змістовим навантаженням. Під час перетворення цих образів формуються так звані «візуальні поняття», які являють собою узагальнені структурні схеми досвіду, нагромадженого людиною у процесі діяльності. Досліджуваним було показано прості графічні фігури, кожна з яких являла собою незакінчене зображення. Студентам пропонувалося закінчити його за допомогою будь-яких доповнень на власний розсуд і назвати те, що у них вийшло. Одна й та ж сама проста фігура демонструвалася вісім разів. Час роботи не було обмежено. Лише, коли сам студент повідомляв, що варіантів більше немає, робота припинялася. Якщо студенту вдалося створити 6-8 оригінальних зображень, то вони досягли високого рівня творчих характеристик візуального мислення, якщо 3-5 таких зображень – середнього рівня, а наявність 0-3 зображень свідчила про низький рівень.

## Результати та дискусії

При визначенні методологічних основ дослідження ми спиралися на напрацювання відомих учених сучасності та минулого в царині дослідження творчості та творчого потенціалу особистості.

Дослідження творчості сучасними американськими вченими М. С. Макел, Ж. А. Плукер (Makel & Plucker, 2008) указують на те, що нещодавнє зростання популярності позитивної психології зі зміщенням її акцентів від патології до профілактики зосередило увагу на використанні творчості та творчого розвитку як шляхів покращення стану людини.

Вчені з Великобританії Е. Матусов, А. Мар'янович-Шейн (Matusov & Marjanovic-Shane, 2016) представили новий діалогічний авторський підхід до творчості в освіті. На відміну від більшості відомих монологічних підходів до творчості, вони виділяють чотири діалогові аспекти творчості: адресний як акт звернення та відповіді до когось у постійному діалозі; екзистенційний як діалогічне визнання чийогось діяння творчим; аксіологічно-діалогічний – оцінювання творчості як доброї чи поганої, моральної чи аморальної тощо; та культурні (метааксіологічні) – діалогічні цінні інновації щодо збереження традицій або навпаки.

Німецький дослідник Тоні Гілам (Gillam, 2018), розглядаючи творчі підходи до навчання та лідерства, вводить поняття креативного лідерства, яке включає як рольове моделювання щоденної творчості, так і створення творчого організаційного клімату.

Американський учений Г. Гоф Гаррісон (Gough, 1992) займався дослідженням творчого потенціалу аспірантів спеціальності «Психологія». За допомогою біографічних і

тестових методів прогнозував розвиток творчого потенціалу аспірантів на момент вступу до аспірантури, а також розробив шкалу, за допомогою якої стало можливим прогнозувати творчі досягнення в інших сферах, окрім психології, виявивши існування сукупності особистісних якостей, які забезпечують творчі досягнення за межами конкретних дисциплін. Цікавою для нашого дослідження є думка дослідника з Великобританії М. Дж. А. Хоу (Howe, 1999), який розглядає здібності як досягнення, стверджуючи що багато видів високих здібностей розширюють можливості особистості насолоджуватися життям і відчувати почуття задоволеності, що може допомогти продуктивним (творчим) зусиллям.

У свою чергу, вітчизняні вчені І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань (Єрмаков, Сохань, 1997) зазначають, що творчість є родовою властивістю як людства, так і окремої людини, однак у різні історичні епохи вона реалізується різною мірою. Саме на особистісному рівні формуються і реалізуються дійсні людські можливості, з яких і складаються можливості суспільства. Завдяки реалізації свого творчого потенціалу особистість здатна перетворювати світ.

Підтримуємо авторське бачення того, що творчий потенціал визначається як інтегруюча якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності, яка має суспільне значення. На хід формування та реалізації творчого потенціалу особистості впливають такі чинники: природні передумови (задатки, загальна обдарованість), досвід (знання, уміння й навички), особливості характеру (вольові якості, самостійність, ініціативність тощо), мотивація (цілепокладання, саморегуляція тощо). Із взаємодії зазначених особистісних підструктур виростають творчі здібності особистості, тобто якості, які визначають її творчі можливості.

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують наукові розвідки В. О. Моляки (Моляко & Музика, 2006), який до сфери творчого потенціалу відносить: задатки, нахили, інтереси (домінування пізнавальних інтересів); допитливість (схильність до пошуку розв'язання проблем); швидкість у засвоєнні нової інформації; здатність створювати еталони для подальшого вибору; вияви загального інтелекту; емоційне ставлення до подій, вплив почуттів у процесі здійснення вибору; особистісні якості та властивості – наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність, сміливість тощо; творчі тенденції в роботі (здатність комбінувати, реконструювати тощо); інтуїтивність (здатність до прогнозів; швидке оволодіння технікою праці, майстерністю); здатність виробляти життєві стратегії й тактики під час розв'язання нових проблем і завдань, знаходження шляхів виходу зі складних ситуацій.

Таким чином, погоджуємося з думкою вчених про те, що головним критерієм особистості є наявність та прагнення до реалізації творчих можливостей. Зокрема, такі вчені, як В. В. Давидов, Д. А. Леонт'єв, О. М. Ткаченко та ін. (Давыдов & Леонтьев, 1990) стверджують, що людина, яка має творчий потенціал, – особистість.

Беручи до уваги наведені вище дослідження, вважаємо за необхідне доповнити та уточнити напрацювання зазначених науковців, тому до сфери творчого потенціалу особистості ще відносимо: відкритість новому (готовність прийняти нове безпосередньо для себе, а потім вносити позитивні зміни в життєву практику); креативність як здатність до творчості; критичне мислення (здатність критично осмислювати та інтерпретувати все, що відбувається в житті); вироблення суто індивідуального способу здобуття необхідних

знань, умінь і навичок для майбутньої професійної діяльності); готовність до постійного саморозвитку (наслідком чого є виникнення потреби в отриманні професійної освіти); соціальна винахідливість (здатність створювати власні моделі спілкування та взаємодії з людьми).

Описане вище було використане нами в експериментальному дослідженні рівня розвитку творчого потенціалу студентів. У дослідженні, що проводилося на базі Національного педагогічного університету, взяли участь 50 студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та психологів.

В основу даного діагностичного дослідження було покладено три основні компоненти та критерії до них: *когнітивний компонент* (обізнаність про власні творчі можливості), *мовленнєвий компонент* (вербальна креативність); *діяльнісний компонент* (конструктивна активність, оригінальність створюваного образу).

У процесі спостережень, анкетувань і бесід зі студентами простежувалася тенденція недостатнього розвитку за мовленнєвим і діяльнісним компонентами їхнього творчого потенціалу. Більшість студентів мають знання про власний творчий потенціал, але неспроможні його схарактеризувати та адекватно проявляти у різних видах діяльності.

Задля детальнішого дослідження рівня розвитку творчого потенціалу студентів ми застосували три методики, раніше зазначені у цій статті (Турина, 2007).

На початку діагностичної роботи для виявлення рівня розвитку *когнітивного компоненту* творчого потенціалу нами було застосовано *тест С. А. Медніка «Ваш творчий потенціал»*. Проведення нами цього тесту засвідчило такі результати: студентів з високим рівнем розвитку когнітивного компоненту творчого потенціалу було виявлено 16% (8 осіб), студентів з середнім рівнем – 70% (35 осіб), з низьким рівнем – 14% (7 осіб).

Друга методика – модифікований *Т. В. Галкіною та Г. Л. Алексеєвою* варіант тесту віддалених словесних асоціацій *С. А. Медніка* була спрямована на діагностування *мовленнєвого компоненту* творчого потенціалу студентів. Після застосування цієї методики нами було констатовано такі результати діагностування: студентів з високим рівнем мовленнєвого компоненту творчого потенціалу було виявлено 8% досліджуваних (4 особи), з середнім рівнем – 40% (20 осіб), а з низьким рівнем – 52% (26 студентів).

Третьою нами була застосована *модифікована М. О. Холодною методика Е. П. Торранса*, спрямована на вивчення *діяльнісного компоненту творчого потенціалу*: візуального мислення, конструктивної активності, оригінальності тощо. Результати цього тесту засвідчили таке: студентів з високим рівнем діяльнісного компоненту творчого потенціалу було виявлено 12% (6 осіб), з середнім рівнем – 46% (23 особи), а студентів з низьким рівнем було виявлено 42% (21 особа).

Беручи до уваги результати діагностичного дослідження за трьома методиками, до високого рівня розвитку творчого потенціалу відносимо 12% студентів (6 осіб), до середнього рівня – 52% досліджуваних (26 осіб), до низького рівня – 36% досліджуваних студентів (18 осіб). Незважаючи на те, що студентів з середнім рівнем розвитку творчого потенціалу виявлено більше половини, на низькому рівні залишається значна частина досліджуваних. Такі результати засвідчують необхідність проведення розвивальної роботи зі студентами з метою підвищення рівня їхнього творчого потенціалу.

Для розвитку творчого потенціалу студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та практичних психологів, ми розробили психологічну програму, яка

передбачає проведення системи практичних занять і виховних заходів. Експериментальна діяльність здійснюється в рамках дисципліни «Психологія дитячої творчості» та благодійної акції «Дитинство: крок у майбутнє». Студенти готують театралізації різних казок – як народних, так і авторських, або й власно створених.

Першим етапом у цьому процесі був підготовчий. Під час практичних занять студенти виконували практичні завдання: вибір казки, написання сценарію, розподіл ролей у відповідності до можливостей і творчого самовираження кожного зі студентів. Другий етап – діяльнісно-практичний, під час якого студенти вивчали сценарій, «входили» в образ, проводили репетиції, готували костюми, декорації, добирали музичний супровід тощо. Третій етап – власне творчий. На цьому етапі під час виховних заходів відбувалася театралізація казки за участю студентів-акторів, глядацької аудиторії та компетентного журі.

На всіх етапах психологічної програми студентам надавалась можливість діяти самостійно, креативно, ініціювати та реалізовувати власні ідеї, артистичні та літературні здібності. У процесі виступу на сцені студенти реалізовували накопичений творчий потенціал – виявляли артистизм, розкутість, впевненість у власних можливостях, винахідливість, гнучкість мислення, творчість у використанні міміки та пантоміміки.

Результати повторної діагностики виявилися такими: студентів з високим рівнем творчого потенціалу виявлено 20% (10 осіб), з середнім рівнем – 60% (30 осіб), а з низьким рівнем – 20% (10 осіб). Таким чином, результатом застосування розробленої психологічної програми стало підвищення рівня творчого потенціалу студентів (на 16%), а також розвиток їхніх особистісних якостей – впевненості, відкритості, цілеспрямованості, самостійності. Перспективою подальшої роботи є запровадження розробленої психологічної програми активізації творчого потенціалу студентів у практику роботи закладів вищої освіти.

### **Висновки**

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що діагностичне дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу студентів засвідчило недостатній рівень його розвитку, особливо за мовленнєвим і діяльнісним компонентами. Студенти мають вищі показники за когнітивним компонентом, виявилися компетентними щодо власних потенційних можливостей, готові до творчих звершень, але не мають практичного досвіду щодо реалізації та активізації власного творчого потенціалу. Таким чином, розроблена нами психологічна програма, що містить підготовчий, діяльнісно-практичний і власне творчий етапи, передбачає застосування театралізації казок, виявилась ефективною для активізації творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки.

*Перспективи подальших розвідок* убачаємо в розробці й впровадженні комплексної програми активізації творчого потенціалу студентів, яка може бути втілена у діяльності театральної студії або гуртка в освітньому процесі та під час проведення виховної роботи в закладах вищої освіти.

### **Література**

1. Давыдов, В.В. & Леонтьев, Д.А. (Ред.). (1990). *Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы* : Сб. научн. тр. Москва : АПН СССР.



2. Моляко, В.О. & Музика О.Л. (Ред.). (2006). *Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень*. Житомир : Вид-во Рута.
3. Ничкало, Н.Г. (2001). *Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія*. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1 (2), 9-22.
4. Сохань, Л.В. & Єрмаков, І.Г. (1997). *Мистецтво життєтворчості особистості [Текст] : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН*.
5. Туриніна, О.Л. (2007). *Психологія творчості : Навч. посіб. Київ : МАУП*.
6. Gillam, T. (2018). *Creativity, Wellbeing and Mental Health Practice (Palgrave Studies in Creativity and Culture)*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Pivot, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74884-9>
7. Gough, H.G. (1992). Assessment of Creative Potential in Psychology and the Development of a Creative Temperament Scale for the CPI. In: Rosen J.C., McReynolds P. (eds) *Advances in Psychological Assessment. Advances in Psychological Assessment*, vol 8. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9101-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9101-3_8)
8. Howe, M.J.A. (1999) Some influences on abilities. In: *The Psychology of High Abilities*. Palgrave, London. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-27647-9>
9. Makel, M.C. & Plucker, J.A. (2008). Creativity. In: Pfeiffer S.I. (eds) *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_13)
10. Matusov, E. & Marjanovic-Shane, A. (2016). Dialogic Authorial Approach to Creativity in Education: Transforming a Deadly Homework into a Creative Activity. In: Glăveanu V. (eds) *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9\\_15](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_15)

#### References

1. Davydov, V.V. & Leont'ev, D.A. (Ed.). (1990). *Dejatel'nostnyj podhod v psihologii: problemy i perspektivy : Sb. nauchn. tr. [An Active Approach in Psychology: Problems and Prospects: A Collection of Scientific Papers]*. Moscow : APN SSSR [in Russian].
2. Moliako, V.O., Muzyka O.L. (Ed.). (2006). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist : teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]*. Zhytomyr : Vyd-vo Ruta [in Ukrainian].
3. Nychkalo, N.H. (2001). *Neperervna profesiina osvita yak filofska ta pedahohichna katehoriia [Continuing professional education as a philosophical and pedagogical category]*. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1(2), 9-22 [in Ukrainian].
4. Sokhan, L.V. & Yermakov, I.H. (1997). *Mystetstvo zhyttietvorchosti osobystosti [Tekst] : nauk.-metod. posib. [The Art of Creating a Personality [Text]: a scientific and methodological manual]*. Kyiv : IZMN [in Ukrainian].
5. Turynina, O.L. (2007). *Psykhohohiia tvorchosti : Navch. posib. [Creativity Psychology: A Textbook]*. Kyiv : MAUP [in Ukrainian].
6. Gillam, T. (2018). *Creativity, Wellbeing and Mental Health Practice (Palgrave Studies in Creativity and Culture)*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Pivot, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74884-9>
7. Gough, H.G. (1992). Assessment of Creative Potential in Psychology and the Development of a Creative Temperament Scale for the CPI. In: Rosen J.C., McReynolds P. (eds) *Advances in Psychological Assessment. Advances in Psychological Assessment*, vol 8. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9101-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9101-3_8)
8. Howe, M.J.A. (1999). Some influences on abilities. In: *The Psychology of High Abilities*. Palgrave, London. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-27647-9>
9. Makel, M.C. & Plucker, J.A. (2008) Creativity. In: Pfeiffer S.I. (eds) *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, Boston, MA [https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_13)
10. Matusov, E. & Marjanovic-Shane, A. (2016). Dialogic Authorial Approach to Creativity in Education: Transforming a Deadly Homework into a Creative Activity. In: Glăveanu V. (eds) *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9\\_15](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_15)

## ACTIVATION OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

**Vira Kuzmenko**

**Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Professor of the  
Department of Theoretical and Consultative Psychology**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

[vira@ukr.net](mailto:vira@ukr.net), <https://orcid.org/0000-0003-4709-6081>

**Victoria Galchenko**

**PhD in Psychology, Associate Professor of Education and Psychology  
of Pre-School Education and Children's Creativity Department**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

[vyktoryjaG@ukr.net](mailto:vyktoryjaG@ukr.net), <http://orcid.org/0000-0002-2865-7245>

### **Abstract**

The article is devoted to the study of the creative potential of the student in the process of his professional preparation in the institution of higher education. Theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature was carried out, the educational activities with the students of the specialty of preschool education were analyzed, the systematic observation of the students' creative potential during practical classes and in the process of conducting creative competitions, cultural mass and educational events was carried out.

Scientists have shown that creative potential is an integrating quality of a person, which characterizes the extent of his ability to set and solve new tasks in the sphere of his activity, which is of social importance. It has been found that the sphere of creative potential includes: makings, inclinations, interests (dominance of cognitive interests); inquisitiveness (tendency to seek solutions); speed in assimilation of new information; ability to create standards for further selection; expressions of general intelligence; emotional attitude to events, etc. The own definition of professional training of future specialists is given, namely: professional training is not only the acquisition of a certain qualification in the relevant area, but also a means of socialization of the modern student, its harmonization with the real reality, acquiring him basic knowledge in a certain field and qualities of professional culture, development his creative abilities.

The diagnostic study was based on three main components and criteria for them: cognitive component (awareness of one's own creative abilities), speech component (verbal creativity); activity component (constructive activity, originality of the created image). Diagnostic results testify to the insufficient level of students' creative potential, especially in terms of speech and activity components. In order to activate the creative potential of students – future educators of preschool education and practical psychologists, we have developed a psychological program that contains a system of practical classes and educational activities, among which the fairy tales are presented in more detail.

**Keywords:** creativity, creative potential, activation, development, students, fairy tales, training.

*Подано 19.01.2020*

*Рекомендовано до друку 08.02.2020*

УДК: 159.923.3

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).10)

## САМОСТАВЛЕННЯ АВАНТЮРНИХ ОСІБ: ПОШУК ВІДМІННОСТЕЙ

**Наталя Меленчук**

**кандидат психологічних наук, викладач кафедри  
загальної та диференціальної психології**

Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського,

65020, Україна, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

[Natmelenchuk0808@gmail.com](mailto:Natmelenchuk0808@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-4749-6889>

### **Анотація**

В цій статті представлено результати дослідження самоствавлення осіб з різним рівнем авантюрності. Здійснено аналіз досліджень щодо визначення таких феноменів, як: «авантюрність», «самоствавлення». Авантюрність, як складна властивість особистості, розглядається з позицій континуально-ієрархічного підходу до структури особистості. Актуальність розробки проблеми пов'язана з потребою вивчення властивостей особистості, котрі вимагають від особистості сміливих, швидких, а інколи й ризикованих дій в умовах високої невизначеності. Такою властивістю є схильність особистості до авантурної поведінки (авантюрності). Ми припустили, що авантурна особистість, за даними літератури, має позитивне ставлення до себе. Для емпіричної перевірки було обрано: оригінальний психодіагностичний «Тест-опитувальник схильності до авантурності» (АВАНТ-1) О. П. Саннікової, О. І. Саннікова, Н. І. Меленчук і методику «Тест-опитувальник самоствавлення особистості» С. Р. Пантілеєва, В. В. Століна. Встановлено статистично значимі взаємозв'язки показників авантурності і самоствавлення. Якісний аналіз за допомогою методу асів і профілів дозволив вивчити психологічні особливості самоствавлення осіб, які різняться рівнем авантурності. Показано, що особи з низьким рівнем авантурності в даній виборці є схильними до більшого самоприйняття, схвалення себе в цілому і більш позитивного ставлення до себе. Особи з високим рівнем авантурності, характеризуються невисокими значеннями за показниками самоствавлення та відсутністю негативних емоцій в сторону свого «Я». Представники групи осіб з високим рівнем авантурності не готові поставити собі в провину свої промахи, невдачі, власні недоліки і не схильні до самозвинувачення. Таким чином, в роботі доведено припущення про те, що авантурні особи, хоча за рівнем нижче, ніж не авантурні особи, характеризуються позитивним самоствавленням, самоінтересом, саморозумінням, самоповагою, аутосимпатією, самовпевненістю.

**Ключові слова:** авантюрність, схильність до авантурної поведінки, самоствавлення, властивість особистості, кількісний аналіз, якісний аналіз.

### **Вступ**

Стрімкі перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, збільшують ваги невизначених і ризикованих ситуацій в життєдіяльності людини. Властивістю

особистості, котра допомагає успішно функціонувати в непередбачуваному просторі сучасного світу, є схильність особистості до авантюрної поведінки (авантюрності).

В психології вивчення проблеми схильності до авантюрної поведінки пов'язане з дослідженням індивідуально-психологічних особливостей авантюрності, що виявляються в різних ситуаціях ризику і невизначеності й можуть сприяти або запобігати успішній життєдіяльності особистості. Серед рис особистості, що мають важливе значення як для процесу соціальної адаптації, так і для регуляції поведінки, виокремлюються: самоставлення, адаптивність, впевненість, сміливість, заповзятливість, товарииськість, емоційна стійкість, толерантність до невизначеності тощо (Тимофеева, 2005; Melenchuk, 2017). Це дало підстави припустити, що авантюрним особам властиво позитивне самоставлення, самоінтерес, саморозуміння, самоповага.

Незважаючи на те, що питання самоставлення особистості є для психології традиційним об'єктом дослідження, але й сьогодні воно є досить актуальним. Це пояснюється тим, що адекватне ставлення людини до самої себе є запорукою благополучного функціонування особистості як суб'єкта життєдіяльності. Самоставлення впливає на прояв соціальної активності людини, на процеси самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації. Кожна людина стикається з визначенням свого місця в житті, що залежить від того, наскільки особистість цінує і поважає себе, приймає і розуміє свої вчинки, критично оцінює власні успіхи тощо.

До найбільш розповсюджених категорій, що розкривають сутність ставлення людини до себе, можна виокремити такі: «глобальна (загальна) самооцінка», «самоповага», «самоставлення» і «емоційно-ціннісне ставлення до себе» (Кольшко, 2004).

На даний час в психологічній літературі самоставлення розглядається як емоційний компонент самосвідомості, який, з одного боку, спирається на самопізнання, а з іншого – створює головні передумови для формування саморегуляції і саморозвитку (Бодалев & Столин, 2002; Кириллов, 1992; Кольшко, 2004; Пантілеев, 1991). Так, у розробленій В. В. Століним концепції самосвідомості, самоставлення і самопізнання пов'язані опосередковано, за допомогою самооцінки. На рівні свідомості самоставлення виявляється у поведінці та діяльності як глобальне почуття «за» або «проти» самого себе у формі самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, очікуваного ставлення з боку навколишніх (Бодалев & Столин, 2002). С. Р. Пантілеев розуміє самоставлення як емоційно-оцінну систему індивіда до самого себе (Пантілеев, 1991).

Авантюрність в цій роботі розуміється як складна багаторівнева властивість особистості, психологічна сутність якої виявляється у надії на легкий і швидкий успіх, вдачу при наявності кінцевої мети, яка є принадливою для особистості, без ретельного аналізу реальних зовнішніх обставин, власних можливостей (ресурсів), шляхів вирішення проблеми задля досягнення мети (Меленчук, 2016, 2017; Саннікова, Санніков & Меленчук, 2015).

Спираючись на позиції континуально-ієрархічної концепції структури особистості, запропонованої О. П. Санніковою (Саннікова, 2003), макроструктура авантюрності, як складної багаторівневої властивості особистості, може бути представлена за трьома рівнями: формально-динамічним, змістовним і соціально-імперативним, кожен з яких характеризується своїм специфічним змістом. Ознаки авантюрності на формально-динамічному рівні виявляються в особливостях її виникнення та перебігу, відображують

форму реалізації в різних ситуаціях. На якісному рівні авантюризм містить характеристики, що відображають її психологічну сутність. На змістово-особистісному рівні авантюризм виявляється в характеристиках, що пов'язані із спрямованістю особистості, її потребо-мотиваційною сферою, цінностями, світоглядом, інтересами тощо (Меленчук, 2016; Саннікова, Санніков & Меленчук, 2015).

В основі авантурної поведінки лежать не тільки специфічні особливості небезпечних, невизначених ситуацій, але й індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності, його психологічні стани та властивості особистості. Аналіз доступних наукових досліджень продемонстрував відсутність робіт, в яких вивчається авантюризм у зв'язку із самоставленням особистості. Але, є незначна кількість робіт, де авантюризм і самоставлення поєднуються в певному контексті.

Так, самоставлення як стійка риса особистості, тісно пов'язана з іншими властивостями особистості, особливо волею. Воно здійснює вплив на формування змісту, структури і форми прояву цілої системи психологічних особливостей особистості. Ставлення особистості до себе виступає мотивом саморегуляції поведінки й Ничкало, 2001) актуалізується на всіх етапах здійснення поведінкового акту (Кольшко, 2004).

Існує багато психологічних досліджень, в яких встановлено тісний зв'язок між ставленням особистості до себе як до суб'єкта життєвих взаємин та її поведінкою. В них зазначається, що висока самоповага особистості виступає умовою її максимальної активності, продуктивності в діяльності, реалізації творчого потенціалу, впливає на свободу прояву почуттів, рівень саморозкриття в спілкуванні (Кириллов, 1992; Кольшко, 2004). Існуючі теоретичні і емпіричні дослідження свідчать про те, що позитивне стійке самоставлення пов'язано з вірою людини в свої можливості, самостійністю, енергійністю, готовністю до ризикованих і авантурних дій, впевненістю в успішності своїх дій в ситуації невизначеності (Кириллов, 1992; Кольшко, 2004; Меленчук, 2016).

В свою чергу, негативне самоставлення, на відміну від позитивного, є тим чинником, через який поведінка людини приймає ригідну, агресивну, неадаптивну і асоціальну форми. Така людина впевнена в поганому ставленні до неї оточуючих (Бодалев & Столин, 2002; Пантїлеев, 1991). Негативне самоставлення виявляється в збільшенні самозвинувачення, зниженні переконаності в цінності своєї особистості, внаслідок чого зростає емоційність і знижується рівень активності (Кочеткова, 2007).

На думку К. Леонгарда, одним із мотивів авантурної поведінки є «потреба у визнанні». Авантурні особистості характеризуються потужним завзяттям, з яким вони домагаються свого визнання, самовпевненістю і зарозумілістю. До словесного самовихвалювання приєднується гонорова поведінка, прагнення всіляко привернути до себе увагу присутніх. Також автор звертає увагу на таку характерну для авантуристичної особистості рису, як відсутність схильності до обмірковування своїх вчинків. Незважаючи на те, що для аванюриста дуже важливе враження, яке він справляє на оточуючих, авантурна особистість не здатна задалегідь обміркувати лінію своєї поведінки, завжди живе моментом (Леонгард, 1989).

Л. А. Кіріллов в своєму дослідженні, присвяченому вивченню індивідуально-типологічних особливостей самосвідомості акцентуєваних особистостей, встановив, що гіпертимні та істероїдні типи усвідомлюють себе як «самоефективні» у вирішенні всіх

актуальних проблем і подоланні труднощів. Їх «Я-в-майбутньому» – це «Я-успішний» (Кириллов, 1992).

Враховуючи вкрай низький ступінь розробленості проблеми взаємозв'язку самоствавлення і авантюристичності, в цій статті ми робимо спробу аналізу означеної проблеми на підставі всіх наявних даних, що прямо або опосередковано відносяться до різних її аспектів.

**Метою** дослідження є аналіз результатів теоретичного обґрунтування та емпіричного вивчення особливостей самоствавлення осіб, які схильні та несхильні до авантюристичної поведінки. **Завдання** дослідження: 1) на основі теоретико-методологічного аналізу наукових джерел уточнити сутність феноменів «схильність до авантюристичної поведінки» («авантюристичність») і «самоствавлення»; 2) підібрати комплекс психодіагностичних методик, спрямований на діагностику авантюристичності й самоствавлення; 3) емпірично визначити характер співвідношень показників авантюристичності та самоствавлення; 4) дослідити специфіку самоствавлення осіб, схильних до авантюристичної поведінки різного ступеня.

### **Методи дослідження**

В емпіричному дослідженні приймали участь 79 осіб у віці від 24 до 45 років (магістри заочної та денної форми навчання соціально-гуманітарного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського»).

Для діагностики самоствавлення застосовано методику «Тест-опитувальник самоствавлення особистості» С. Р. Пантілеєва, В. В. Століна. Зазначена методика дозволяє виявити три рівні самоствавлення, що відрізняються мірою узагальненості: 1) глобальне самоствавлення; 2) самоствавлення, що є диференційованим за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом та очікуваним ставленням до себе; 3) рівень конкретних дій у відношенні до свого «Я» (Колишко, 2004; Пантілеєв, 1991). Вивчення авантюристичності здійснено за допомогою «Тест-опитувальника схильності до авантюристичності» (АВАНТ-1) О. П. Саннікової, О. І. Саннікова, Н. І. Меленчук (Саннікова, Санніков & Меленчук, 2015).

Статистична обробка даних проводилась з використанням комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows. Використовувались кількісний (кореляційний, t-критерій Ст'юдента) та якісний (метод «асів» і метод «профілів») аналізи даних.

### **Результати та дискусії**

Попередньо проведений кореляційний аналіз допоміг встановити характер взаємозв'язків між показниками авантюристичності і показниками самоствавлення (див. табл. 1).

Аналіз табл. 1 виявив значимі, переважно від'ємні, кореляційні взаємозв'язки між більшістю показників самоствавлення, крім показників ставлення до інших (С2), самоінтерес (С6) і саморозуміння (С7), та всіма показниками авантюристичності. Так, установчий показник авантюристичності (AvUst) встановив значимі від'ємні кореляційні взаємозв'язки майже з усіма показниками самоствавлення: інтегральним показником (S), самоповагою (С1), аутосимпатією (СП), очікуванням позитивного ставлення від інших (СІІІ), самовпевненістю (С1) на 1% рівні; з показниками самоприйняття (С3),

самокерівництво (С4) – на 5% рівні; а з показником самозвинувачення (С5) виявив додатний значимий зв'язок на 5% рівні.

Таблиця 1

**Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками авантюристичності та показниками самоствавлення**

Показники самоствавлення	Показники авантюристичності						
	AvUst	AvEM	AvKk	AvKo	AvPo	AvKr	AvOb
S	-356**		-236*		-280*	277*	
CI	-369**						
СII	-366**			-278*	-271*	386**	-270*
СIII	-307**						
СIV			-345**	-237*			-229*
С1	-410**		-305**	-284*	-225*	380**	-255*
С3	-279*			-298**	-222*		
С4	-281*	-269*					
С5	258*					-271*	

*Примітка:* 1) нулі та коми опущені; 2) позначення \*\* – значущість зв'язку на рівні  $p \leq 0.01$ ; \* –  $p \leq 0.05$ ; 3) умовні позначення показників авантюристичності: AvUst – установчий показник; AvEM – емоційно-мотиваційний показник; AvKk – когнітивний показник; AvKo – конативний показник; AvPo – чутливість до авантюристичних дій; AvKr – контрольно-регулятивний показник; AvOb – загальний показник схильності до авантюристичності; 4) умовні позначення показників самоствавлення: S – інтегральний показник, CI – самоповага, СII – аутосимпатія, СIII – очікування позитивного ставлення від інших, СIV – самоінтерес, С1 – самовпевненість, С3 – самоприйняття, С4 – самокерівництво, С5 – самозвинувачення.

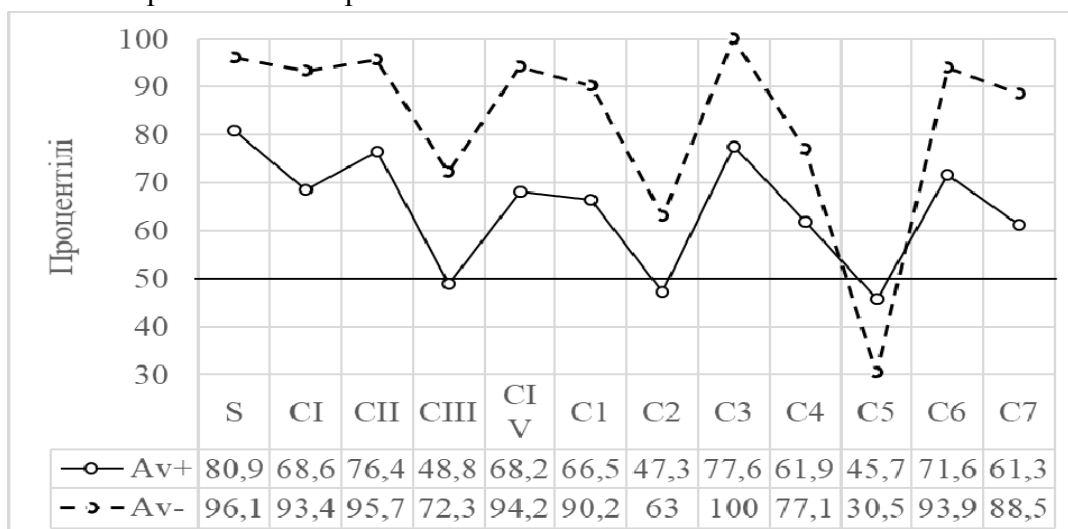
Емоційно-мотиваційний показник авантюристичності (AvEM) продемонстрував лише один від'ємний значимий зв'язок на 5% рівні з таким показником самоствавлення, як самокерівництво (С4). Когнітивний показник авантюристичності (AvKk) має значимі від'ємні кореляційні зв'язки з інтегральним показником самоствавлення (S) на 5% рівні, а з показниками самоінтерес (СIV) і самовпевненість (С1) – на 1% рівні. Конативний показник авантюристичності (AvKo) від'ємно на 1% рівні пов'язаний з показником самоствавлення самоприйняття (С3), і на 5% рівні з показниками аутосимпатія (СII), самоінтерес (СIV), самовпевненість (С1). Такий показник авантюристичності, як чутливість до авантюристичних дій (AvPo) встановив значимі від'ємні зв'язки на 5% рівні з інтегральним показником самоствавлення (S), аутосимпатією (СII), самовпевненістю (С1) і самоприйняттям (С3).

Варто звернути особливу увагу на результати кореляційного аналізу між контрольно-регулятивним показником авантюристичності (AvKr) і показниками самоприйняття. На відміну від інших показників авантюристичності, він виявив протилежні значимі зв'язки з показниками аутосимпатія (СII), самоінтерес (СIV) і самовпевненість (С1). І лише з показником самозвинувачення (С5) встановив значимий від'ємний зв'язок на 5% рівні. І, нарешті, загальний показник схильності до авантюристичності (AvOb) від'ємно

на 5% рівні пов'язаний з такими показниками самоствавлення, як: аутосимпатія (СІІ), самоінтерес (СІV) і самовпевненість (СІ).

Такі результати кореляційного аналізу можна пояснити тим, що в масовій свідомості авантюризм розуміється як негативна властивість. Таке уявлення про авантюризм притаманно більш дорослому поколінню, яке не дозволяє собі ніяких проявів авантюристичної поведінки. А як вже було зазначено, до нашої вибірки увійшли особи у віці від 24 до 45 років. Це припущення підтвердилось і завдяки усному опитуванню, в якому обстежені охарактеризували авантюризм як негативну поведінку. На наш погляд, такий суперечливий результат потребує спростування або підтвердження за допомогою додаткового дослідження на іншій виборці.

Варто зазначити, що наявність кореляційних взаємозв'язків констатує лише взаємозв'язок між показниками, але не означає наявності причинно-наслідкового зв'язку між ними. Використання якісного аналізу дозволило вивчити особливості самоствавлення в осіб з високим і низьким рівнем авантюристичності. Попередньо, за допомогою методу «асів» (Саннікова, 2003) було виділено зазначені групи осіб: група Av+ і група Av-. Далі, із застосуванням методу «профілів», було досліджено специфіку самоствавлення осіб, які відрізняються за рівнем авантюристичності.



**Рис. 1. Профілі самоствавлення груп осіб, які схильні і несхильні до авантюристичності**

*Примітка:* 1) група Av+ (n=14) – група осіб з високим рівнем загального показника схильності до авантюристичності; група Av- (n=14) – група осіб з низьким рівнем загального показника схильності до авантюристичності; 2) умовні позначення показників самоствавлення: S – інтегральний показник, CI – самоповага, CII – аутосимпатія, CIII – очікування позитивного ставлення від інших, CIV – самоінтерес, C1 – самовпевненість, C2 – ставлення до інших, C3 – самоприйняття, C4 – самокерівництво, C5 – самозвинувачення, C6 – самоінтерес, C7 – саморозуміння.

Отже, на рис. 1 представлено профілі самоствавлення виділених груп осіб. На осі ОХ розміщені показники самоствавлення, на осі ОУ – їх значення, що надано у відсотках. Середня лінія ряду проходить через точку 50-й відсотка. Кожний профіль відображає середні значення відповідних показників усіх представників виділених груп. Візуально профілі самоствавлення розташовані переважно у додатному просторі значень



(над середньою лінією ряду), що свідчить про позитивні тенденції у проявах самоствавлення двох груп осіб.

З метою аналізу кожного профілю здійснено ранжування показників самоствавлення за відхиленням від середньої лінії ряду (від збільшення абсолютного числа до меншого). Валентність означає відхилення від середньої лінії ряду або до додатного, або до від'ємного полюсу. Результати ранжування надано у табл. 2.

Таблиця 2

**Ранжування показників самоствавлення осіб із високим і низьким рівнем авантюристичності**

Ранг	Групи осіб з різним рівнем авантюристичності	
	Група Av+	Група Av-
1	S <sup>+</sup> інтегральний показник	C3 <sup>+</sup> самоприйняття
2	C3 <sup>+</sup> самоприйняття	S <sup>+</sup> інтегральний показник
2	СІІ <sup>+</sup> аутосимпатія	СІІ <sup>+</sup> аутосимпатія
3	С6 <sup>+</sup> самоінтерес	СІV <sup>+</sup> самоінтерес
4	С5 <sup>-</sup> відсутність самозвинувачення	СІ <sup>+</sup> самоповага

*Примітка:* показники надано у порядку зменшення абсолютних величин відхилення від середньої лінії ряду.

Враховуючи змістовий опис показників самоствавлення, що пропонується авторами застосованої методики, спробуємо проаналізувати означені профілі (рис. 1).

Перш за все, аналіз профілів свідчить про те, що за загальним фактором S (загальне самоствавлення «за» або «проти» власного Я) обидві групи обстежених продемонстрували високий і майже однаковий результат.

За показником аутосимпатія (СІІ<sup>+</sup>) також не встановлено розбіжностей між двома групами. Значення цього показника досить високе для представників «авантюристичних» і «неавантюристичних» груп осіб, що свідчить про дружність до власного «Я», «самоприйняття». Обстежені виявляють схвалення себе як в цілому, так і в істотних деталях, довіру до себе і позитивну самооцінку, відчувають до самих себе позитивні емоції.

За показником самоприйняття (С3<sup>+</sup>) також встановлено близькі результати в обох групах осіб. Отже, цим особам притаманно почуття симпатії до себе, прийняття себе таким, який є, навіть з деякими недоліками, згода зі своїми внутрішніми спонуканнями, поблажливе, дружнє ставлення до себе. Можна відмітити, що в осіб, не які схильні до авантюристичності (група Av-), цей показник вище, ніж в осіб, які схильні до авантюристичності (група Av+).

Але за фактором самозвинувачення (С5<sup>-</sup>) встановлено розбіжності між двома групами осіб. В групі «авантюристичних осіб» (група Av+) цей показник є більш вираженим. Це вказує на відсутність негативних емоцій в сторону свого «Я». Особи, які схильні до авантюристичності, не готові поставити собі в провину свої промахи і невдачі, власні недоліки. Вони не схильні до самозвинувачення.

За показником самоінтерес (СІV<sup>+</sup>) також встановлено незначні розбіжності між двома групами. Його значення більш високі у представників групи «неавантюристичних осіб» (група Av-). Так, показник самоінтересу (СІV<sup>+</sup>) відображає, наскільки людина є близькою

до самої себе, до свої почуттів, наскільки вона впевнена в тому, що є цікавою для оточуючих. Високі значення за цим показником свідчать про те, що ці особи знаходяться в гармонії із самими собою, виявляють інтерес до власних думок і почуттів, готові спілкуватися з собою «на рівних», впевнені в тому, що вони викликають інтерес в оточуючих людей.

Показник самоповаги (СІ<sup>+</sup>) відображає віру людини у свої сили, здібності, енергію, її самостійність, адекватну оцінку своєї здатності контролювати життя. Представникам групи осіб із низьким рівнем авантюристичності (група Аv-) характерні більш високі значення за цим показником. В них більш виражені саморозуміння, віра в свої сили, самостійність, позитивна оцінка своїх можливостей, готовність контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміння самого себе.

Отже, можна констатувати, що представники обох груп осіб мають досить високі значення показників самоприйняття, схвалюють себе в цілому, довіряють собі та позитивно себе оцінюють.

Відмінності між проявами самоствавлення в групах, що вивчаються, були підтверджені за допомогою непараметричного t-критерія Ст'юдента (табл. 3).

*Таблиця 3*

**Значення t-критерію Ст'юдента між однойменними показниками самоствавлення у підвибірках, що порівнюються**

Група Av+ / група Av-	Показники самоствавлення, що порівнюються			
	S	СІ	СІІ	СІІІ
t-критерій	-4,071**	-3,048**	-5,936***	-4,048**
Група Av+ / група Av-	Показники самоствавлення, що порівнюються			
	СІV	С1	С2	С3
t-критерій	-2,939*	-3,239**	-2,486*	-3,680**
Група Av+ / група Av-	Показники самоствавлення, що порівнюються			
	С4	С5	С6	С7
t-критерій	-1,913	1,901	-2,414*	-2,987**

*Примітка:* 1) рівні значущості: позначка «\*» - на значиму відмінність ( $p \leq 0,5$ ); позначка «\*\*» та «\*\*\*» - на високу значиму відмінність ( $p \leq 0,01$ ) та ( $p \leq 0,001$ ); 2) додатний знак перед значенням t-критерія Ст'юдента означає, що даний однойменний показник за значенням вище в першій групі; від'ємний знак – на більше значення показника в другій групі.

Таким чином, аналіз табл. 3 демонструє наявність значимих розбіжностей майже між усіма однойменними показниками самоствавлення (окрім показників самокерівництво (С4), самозвинувачення (С5)). Це свідчить про те, що авантюристичні особи, хоча за рівнем нижче, ніж не авантюристичні особи, характеризуються позитивним ставленням до себе, самоінтересом, саморозумінням, самоповагою, аутосимпатією, самовпевненістю.

**Висновки**

1. Теоретично встановлено, що авантюристичність – це складна багаторівнева властивість особистості, психологічна сутність якої виявляється у надії на легкий і

швидкий успіх, вдачу при наявності кінцевої мети, яка є принадливою для особистості, без ретельного аналізу реальних зовнішніх обставин, власних можливостей (ресурсів), шляхів вирішення проблеми задля досягнення мети. Самоставлення розглядається як емоційний компонент самосвідомості, який, з одного боку, спирається на самопізнання, а з іншого – створює головні передумови для формування саморегуляції і саморозвитку.

2. Вивчення специфіки самоставлення здійснювалося в осіб із різним рівнем авантюрності. Для емпіричного дослідження застосовано оригінальний психодіагностичний «Тест-опитувальник схильності до авантюрності» (АВАНТ-1) О. П. Саннікової, О. І. Саннікова, Н. І. Меленчук і методику «Тест-опитувальник самоставлення особистості» С. Р. Пантілеєва, В. В. Століна.

3. Встановлено переважно від'ємні, кореляційні взаємозв'язки між усіма показниками авантюрності і більшістю показників самоставлення, крім показників ставлення до інших (С2), самоінтерес (С6) і саморозуміння (С7).

4. Якісний аналіз за допомогою методу «асів» і «профілів» показав, що особи з низьким рівнем авантюрності в даній виборці є схильними до більшого самоприйняття, схвалення себе в цілому і більш позитивного ставлення до себе. Особи з високим рівнем авантюрності характеризуються невисокими значеннями за показниками самоставлення та відсутністю негативних емоцій в сторону свого «Я». Представники групи осіб з високим рівнем авантюрності не готові поставити собі в провину свої промахи, невдачі, власні недоліки і не схильні до самозвинувачення

*Перспективи подальших досліджень* полягатимуть у вивченні взаємозв'язків авантюрності із широким спектром рис особистості, вдосконалення методів психодіагностики показників авантюрності як багаторівневої властивості особистості. Особливої уваги заслуговує вивчення чинників авантюрної поведінки, розробка засобів корекції неадаптивної авантюрності та рис особистості, що супроводжують її прояви.

#### Література:

1. Бодалев, А.А., & Столин, В.В. (2002). *Общая психодиагностика*. СПб.: Речь.
2. Кириллов, Л.А. (1992). Особенности самосознания лиц с акцентуациями характера (Автореф. дис. канд. психол. наук). Москва.
3. Кольшко, А.М. (2004). *Психология самоотношения*. Гродно: ГрГУ.
4. Кочеткова, Т.В. (2007). Специфика видов самоотношения личности в зависимости от выраженности эмоциональных и когнитивных компонентов (Автореф. дис. канд. психол. наук). Хабаровск.
5. Леонгард, К. (1989). *Акцентуированные личности*. Москва : Феникс.
6. Меленчук, Н.І. (2016). Психологічні чинники схильності особистості до авантюрної поведінки. (Дис. канд. психол. наук). Одеса.
7. Пантілеєв, С.Р. (1991). *Самоотношение как эмоционально-оценочная система*. Москва : Изд-во МГУ.
8. Саннікова, О.П. (2003). *Феноменология личности: Избранные психологические труды*. Одесса : СМІЛ.
9. Саннікова, О.П., Санніков, О.І., & Меленчук, Н.І. (2015). *А.с. Психодіагностика авантюрності: «Тест-опитувальник схильності до авантюрності» (АВАНТ-1); «Самооцінка компонентів авантюрності»*, Заявка № 60141; реєстрац. № 59701.

10. Тимофеева, И.Ю. (2005). Авантюризм в русской культуре конца XVII – первой четверти XIX века. (Дис. канд. культурологических наук). Комсомольск-на-Амуре.
11. Melenchuk, N. (2017). Individual Psychological Peculiarities of Adventurousness According to Emotional Type. *Наука і освіта*, 7, 130-135. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-20>

### References

1. Bodaley, A.A., & Stolin, V.V. (2002). *Obshchaia psikhodiagnostika* [General psychodiagnosis]. SPb.: Rech [in Russian].
2. Kirillov, L.A. (1992). Osobnosti samosoznaniia lits s aktsentuatsiiami kharaktera [Features of self-identity of persons with accentuations of character]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
3. Kolyshko, A.M. (2004). *Psikhologiya samootnosheniia* [Psychology of self- attitude]. Grodno: GrGU [in Russian].
4. Kochetkova, T.V. (2007). Spetsifika vidov samootnosheniia lichnosti v zavisimosti ot vyrazhennosti emotsionalnykh i kognitivnykh komponentov [The specifics of the types of self-relationship of a person, depending on the severity of emotional and cognitive components]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Khabarovsk [in Ukrainian].
5. Leongard, K. (1989). *Aktsentuirovannye lichnosti* [Accented personalities]. Moskva : Feniks [in Russian].
6. Melenchuk, N.I. (2016). Psykholohichni chynnyky skhylnosti osobystosti do avantiurnoi povedinky [Psychological factors of propensity of the individual to adventurous behavior]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
7. Pantileev, S.R. (1991). *Samootnoshenie kak emotsionalno-otsenochnaia sistema* [Self-attitude as an emotional-evaluative system]. Moskva : Izd-vo MGU [in Russian].
8. Sannikova, O.P. (2003). *Fenomenologiya lichnosti: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Personality Phenomenology: Selected Psychological Works]. Odessa : SMIL [in Ukrainian].
9. Sannikova, O.P., Sannikov, O.I., & Melenchuk, N.I. (2015). *A.s. Psykhodiagnostyka avantiurnosti: «Test-opytualnyk skhylnosti do avantiurnosti» (AVANT-1); «Samootsinka komponentiv avantiurnosti»* [A.s. Adventurous Psychodiagnostics: «Test-questionnaire to define the tendency to adventurism» (AVANT-1); «Self-Assessment of Adventure Components»]. Zaiavka № 60141; reiestrats. № 59701 [in Ukrainian].
10. Timofeeva, I.Iu. (2005). Avantiurizm v russkoi kulture kontsa XVII - pervoi chetverti XIX veka [Adventurism in Russian culture of the end of the XVII - the first quarter of the XIX century]. *Candidate's thesis*. Komsomolsk-na-Amure [in Russian].
11. Melenchuk, N. (2017). Individual Psychological Peculiarities of Adventurousness According to Emotional Type. *Наука і освіта*, 7, 130-135. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-20> [in Ukrainian].

**ADVENTUROUS PEOPLE'S SELF-ESTEEM: FINDING DIFFERENCES****Natalia Melenchuk****PhD in Psychology, Lecturer of the Department of General and Differential Psychology**

South Ukrainian National Pedagogical Ushynskiy University,

26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine, 65020

[Natmelenchuk0808@gmail.com](mailto:Natmelenchuk0808@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-4749-6889>**Abstract**

This article presents the results of the study of the of individuals' self-esteem with different levels of adventurousness. The researches on the definition of such phenomena as «adventurism» and «self-attitude» were analyzed. The adventurism as a complex personality property is viewed from the stance of a continuum-hierarchical approach to personality structure. The urgency of developing the problem is connected with the need to study the properties of personality that require the identity of a brave, fast, and sometimes risky actions in conditions of high uncertainty. Such personality trait is the tendency of a person to adventurous behavior. We assumed that an adventurous person, according to the literature, has a positive attitude to oneself. For empirical testing we chose the original psychodiagnostic «Test-questionnaire to define the tendency to adventurism» (AVANT-1)» by O. Sannikova, O. Sannikov, N. Melenchuk and the method of «Test-questionnaire person self-attitude» by S. Pantileiev and V. Stolin. The statistically significant correlations of the indicators of adventurism and self-attitude has been determined. Qualitative analysis including the method of asses and profiles has allowed to study the psychological peculiarities of the self-attitude of persons with a different level of adventurism. It is shown that individuals with a low level of adventurism in this sample have a tendency to greater self-acceptance, the approval of themselves in general and a more positive attitude towards themselves. Persons with a high level of adventurism are characterized by low values of self-attitude and the absence of negative emotions towards their self-image. The representatives of a group of people with a high level of adventurism are not ready to put themselves in the guilt of their mistakes, failures, shortcomings and are not prone to self-incrimination. Thus, in this article the assumption is proved that the adventurous person, although with a lower level than not adventurous persons are characterized by positive self-attitude, self-understanding, self-respect, autosympathy, arrogance.

**Keywords:** adventurism, tendency to adventurous behavior, self-treatment, property of personality, quantitative analysis, qualitative analysis.

*Подано 10.02.2020**Рекомендовано до друку 24.02.2020*

## РОЗУМНІСТЬ У СТРУКТУРІ РІШИМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Олександр Санніков**

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент кафедри теорії та методики практичної психології  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
65020, Україна, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26  
[asannikov2010@gmail.com](mailto:asannikov2010@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-6743-0182>

**Анастасія Саннікова**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри сольного співу  
Державний заклад «Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової»  
65023, Україна, м. Одеса, вул. Новосельського, 63  
[asannikova.opera@gmail.com](mailto:asannikova.opera@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6349-2255>

### **Анотація**

У статті розглядаються результати дослідження характеристик *рішимості* як стійкої інтегральної властивості особистості у співвідношенні з показником *розумності* вибору особистості. «Рішимість», на відміну від паронімічного поняття «рішучість», розглядається як складна, інтегральна, багатокомпонентна властивість особистості, яка охоплює комплекс ознак, що забезпечують успішність прийняття рішення, аналіз альтернатив у процесі вибору, свідоме й незалежне ухвалення адекватного рішення, його реалізацію, здійснення, контроль і оцінку результату вибору. Структура рішимості складається із комплексу компонент, який включає також і розумність, раціональність вибору. Розглянуто сучасні уявлення про корисність, розсудливість, раціональність у прийнятті рішень особистістю за результатами закордонних і вітчизняних досліджень. Спроекований комплекс діагностичних методик для емпіричного розв'язання дослідницьких завдань щодо вивчення рішимості й раціональності вибору особистості. Презентовані результати кореляційного аналізу взаємозв'язків показників рішимості, розумності прийняття рішень з раціональністю особистості. Виявлена наявність додатних значимих взаємозв'язків між раціональністю, когнітивними показниками рішимості, пильністю, сенсорним і вирішальним типом особистості. Встановлені від'ємні значимі взаємозв'язки між раціональністю, авантюрністю, спонтанністю, готовністю до ризику й показниками індикатору типу особистості – екстраверсією й показниками сприймаючого типу. Розглянуті профілі характеристик рішимості, а також психологічні особливості вибору в осіб, які різняться рівнем показника «розумність». Виділені складові структури суб'єктивної й функціональної корисності прийняття рішень особистістю.

**Ключові слова:** рішимість особистості, розумність, раціональність, корисність, вибір особистості, прийняття рішення.

«Виходячи з минулого людина діє розсудливо в сьогоденні, щоб не ушкодити майбутньому»  
Напис Тиціана на картині «Алегорія розсудливості»

## Вступ

Невизначеність, ризик, новизна, складність тієї чи іншої проблемної ситуації стають істотними характеристиками більшості життєвих ситуацій, що вимагають від особистості їх глибокого змістовного аналізу й прийняття відповідних рішень. Вивчення закономірностей поведінки особистості, яка приймає рішення в сучасних умовах життєдіяльності стає все більш актуальним. У навколишньому соціальному просторі відбуваються глобальні зміни, які торкаються не тільки сфери економіки, але залишають свій відбиток на всі напрямки соціального розвитку суспільства: культуру, політику, технологію тощо. Такі зміни відбиваються й на поглядах психологів на природу, структуру й механізми прийняття особистістю рішень. Ці зміни, насамперед, значно розширили склад чинників, без урахування яких не обходиться жоден вибір особистості. Характерне для сучасної психології повернення до класичних, традиційних поглядів на прийняття рішення як на «вибір» особистості, частково знайшли своє підтвердження: а) у розвитку лінії досліджень психології вольових дій (Калин, 2001); б) у дослідженнях когнітивних і метакогнітивних процесів (Карпов & Скитяева, 2005; Пісоцький, 2008); а також в) у дослідженнях безпосередньо стильових характеристик індивідуальності (Санніков, 2017). У сучасній психології спостерігається не тільки інтенсивне зростання експериментальних і прикладних досліджень прийняття рішень, поглиблений аналіз їх теоретичних обґрунтувань, але й пошук провідних детермінант, що визначають прийняття рішень особистістю. Такий підхід дозволяє виділити провідні суб'єктивні чинники вибору, враховувати силу їх впливу й роль у прийнятті рішень особистістю. Серед таких чинників важливими, за даними літератури, виділяються «раціональність», «розумність», котрі впливають на прийняття рішень особистістю та його реалізацію. Отже, необхідність теоретико-методологічного аналізу проблеми розумності в процесі прийняття рішень, потреба опрацювання теоретичних засад структури рішимості, необхідність пошуку співвідношення розумності як характеристики рішимості з іншими складовими компонентами рішимості визначають актуальність цього дослідження.

**Аналіз наукових досліджень.** Узагальнення поглядів філософів дозволило виділити умови, при яких для особистості можливий *раціональний вибір*, що фактично відбиває специфіку реалізації вибору в існуючій концепції «економічної людини» (людина у своїй діяльності керується виключно особистими економічними інтересами та потребами) (Вяткин, 2012). До цих умов, у *першу чергу*, необхідно віднести встановлення тих цілей, досягнення яких необхідно самій особистості, формування сукупності альтернатив можливих дій, а також упорядкування альтернатив за пріоритетністю. *Другою умовою* є прагнення особистості одержати найбільшу вигоду, в якому б вигляді вона не виражалася. Ця умова виходить із твердження про те, що реальна поведінка особистості відбувається не під впливом суспільних інтересів або високих ідей, а зумовлена прагненням задовольнити свій інтерес або одержати для себе максимальну вигоду. У такому випадку, якщо особистість декларує альтруїстичні погляди, то це лише означає, що така поведінка є для неї в чомусь вигідною. Нарешті, згідно з *третьою умовою*, що надходить «*раціонально*», особистість не тільки взаємодіє в суспільстві з іншими, але й повинна дотримуватися відповідних правил або певного порядку. Отже, її *раціональний вибір* залежить також і від сукупності правил, що існують у соціумі, хоча вона разом з іншими людьми в змозі вживати певні дії по їхній зміні навіть у тому випадку, якщо вони сильно розходяться з її власними інтересами» (Вяткин, 2012: 37). При цьому людина віддає належне, що будь-якій реальній життєвій ситуації властиві невизначеність, нестабільність і випадковість при обмеженості ресурсів. Саме ця обставина й породжує

неминучість вибору особистості між перевагами й обмеженнями, актуалізує необхідність пошуку й виділення тих і таких підстав, які створюють можливості для їх оцінки та порівняння (Вяткин, 2012).

Зрозуміло, що в поведінковій економіці склалися певні уявлення про компоненти раціональності, що на довгі роки відсунули дослідження психологічного компонента – *суб'єктивної раціональності*, надаючи їй риси обмеженої раціональності. Подолання обмеженої раціональності було досягнуто лише в дослідженнях Деніела Канемана і його послідовників, узагальнення результатів яких дозволило виокремити області її використання шляхом введення ознакового простору «цінності». До них відноситься, безсумнівно, цінність досвіду при досягненні мети вибору й закріпленні в досвіді отримані результати, а також немаловажна складова – цінність рішення як продукту й, нарешті, емоційне фарбування, яке з'являється в особистості при зіставленні реального результату з очікуваним. Вивчення ролі емоцій, які не тільки супроводжують, але й багато в чому визначають вибір особистості, вимагає окремого розгляду (Санникова, 2009). Д. Канеман відзначає цей вплив і показує, що «функція цінності більшою мірою відбиває передбачення валентності й сили емоцій, які будуть переживатися» (Канеман, 2006: 12).

Раціональність разом з готовністю до ризику розглядається в концепції множинної функціонально-рівневої регуляції як особистісний регулятор прийняття рішення (Корнилова, 2014). Раціональність при цьому не тільки виступає механізмом прийняття інтелектуальних рішень, активація якого компенсує брак інформації, але й знижує рівень невизначеності ситуації вибору в цілому, і врівноважує суб'єктивний ризик. Фактор «ризик» з'являється в силу обмежених можливостей використовуваних особистістю когнітивних стратегій. Необхідно також урахувати, що спочатку ризик трактувався як здатність до необдуманих дій, як готовність робити непродумані вчинки, що не підкріплені раціональною оцінкою. При такій постановці ризик і раціональність у ситуації вибору можуть урівноважувати один одного.

Раціональність не є антиподом ризику, вона, виконуючи свої функції, лише частково є опозицією готовності до ризику. Поняття обмеженої суб'єктивної «раціональності» також припускає, що особистість здійснює не кращий вибір за якимось критерієм, вона реалізує лише ту альтернативу, яка її задовольняє в цих умовах, в умовах ситуації, що виникла. Пізнавальні, емоційні й вольові можливості особистості дозволяють їй не тільки задовольняти критерії обмеженої раціональності, але й організувати існування в складному соціальному світі (Корнилова, Степаносова & Григоренко, 2006). Тому дію, що виконана, можна охарактеризувати одночасно і як раціональну, і як ризиковану. За результатами циклу проведених досліджень автори уточнюють зміст поняття «раціональність».

На їхню думку, раціональність являє собою готовність до обмірковування своїх рішень, як стосовно сформованої на основі аналізу ситуації й розрахунків системи дій, так і при виборі підстав для аналізу при визначенні стану середовища для їхньої реалізації. Такий підхід забезпечує особистості можливість діяти при більш повному орієнтуванні в ситуації, а також оцінити чи є рішення суб'єкта ризикованими. Раціональність відбиває особистісне опосередкування регуляції й прийнятих рішень і дій, не зводиться до мотивації, забезпечує взаємодію інших особистісних властивостей, які стають центрами процесів новотвору, можуть розглядатися як регуляторні підсистеми в цілісній системі інтелектуальної й діяльній саморегуляції (Корнилова, Степаносова, & Григоренко, 2006). Така інтерпретація «раціональності» дозволяє розглядати її як особистісний фактор прийняття рішень, який, у першу чергу, активує «готовність до обмірковування».



**Раціональність** як регуляторна характеристика прийняття рішень проявляється в адекватній оцінці суб'єктом альтернатив рішення з урахуванням своїх цілей, пошуку необхідної інформації для аналізу значимих зовнішніх і внутрішніх умов прийняття рішень, продуманості способів і засобів реалізації, усвідомленій оцінці результатів і наслідків прийнятого рішення (Индина, 2007). Дослідники вважають, що важливою характеристикою раціональності виступає **розумність**, яка може бути розкрита за допомогою таких ознак, як «...доцільність, ефективність, економія засобів для досягнення мети, гармонійність і погодженість елементів, з'ясовність на підставі причинно-наслідкових залежностей, систематичність, успішність, передбачуваність» (Моросанова & Индина, 2011: 33).

**Розумність** припускає обдуманість дій і вчинків, прояв розважливості, розуму особистості. Саме поняття «розумний» має кілька трактувань. Розумність – це характеристика розумної особистості, яка володіє розумом, виявляє раціональність, резонність, розважливість, здоровий глузд. Розумність означає доступність розумінню, зрозумілості, розважливість (Ефремова, 2000). Розумність забезпечує особистості можливість правильно застосовувати ті знання, які отримані в процесі життєдіяльності й відбиті в її професійному досвіді. Нерідко дослідники використовують як синонім цьому поняттю «доцільність», як певну оцінку особистістю реальності досягнення мети. В обох випадках особистість, котрій властиві обидві якості, аналізує складові ситуації, їх розгляд, оцінку й робить найбільш правильний для цих умов висновок.

З розширенням складу й напрямків вітчизняних досліджень в області психології прийняття рішень (Помиткіна, 2013; Санников, 2015; Сербін-Жердецька, 2014; Чернобровкін, 2010), полеміка навколо трактувань раціональності й раціонального вибору особистості не стала менш гострою.

Аналіз літератури показує, що опису таких понять, як раціональність, суб'єктивна раціональність, розумність, розсудливість, докладність, готовність до обмірковування тощо, в роботах психологів, економістів, педагогів, філологів переходять одне в одне, коли одне поняття з перерахованих для розкриття свого змісту, проявів у ситуації вибору й прийняття рішень використовує інші. При цьому більшість трактувань будується з активним використанням понять «**розумність**» і «**раціональність**», включаючи виділення раціональності як характеристики морального вибору й самостійної форми прийняття рішень – раціонального вибору (Сербін-Жердецька, 2014; Корнилова, 2014). Таке положення зумовило вибір напрямку й змісту цього дослідження, спрямованого на пошук взаємозв'язків раціональності із широким колом властивостей особистості, що аранжують прийняття рішень, і, у першу чергу, її **рішимості**.

«**Рішимість**», на відміну від паронімічного поняття «**рішучість**» (якість волі), розглядається нами, як складна, інтегральна властивість особистості, котра охоплює комплекс ознак, що забезпечують успішність прийняття рішення (аналіз альтернатив в процесі вибору, свідоме й незалежне прийняття адекватного рішення, його реалізацію, здійснення, контроль та оцінку результату вибору).

**Мета** дослідження полягає у вивченні розумності в структурі рішимості та пошуку її взаємозв'язки з раціональністю вибору особистості. **Завданнями** дослідження є: 1) вивчення взаємозв'язків раціональності прийняття рішень з характеристиками рішимості; 2) вивчення психологічних особливостей розумності особистості як компонента рішимості; 3) опис психологічних особливостей рішимості в осіб, котрі різняться раціональністю.

### **Методи дослідження**

Для проведення дослідження був сконструйований комплекс спеціально підібраних методик (Санников, 2015). Раціональність вимірювалася методикою «Особистісні фактори прийняття рішень», автор Т. В. Корнілова. Для діагностики стильових особливостей прийняття рішень використовувався «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» І. Джаніса й Л. Манна. Рішимість як інтегральна властивість особистості оцінювалася психодіагностичною методикою «Самооцінка структури рішимості» О. П. Саннікової та О. І. Саннікова. Система різнорівневих показників рішимості взаємно доповнює один одного й утворює функціональні блоки: настановних, психофізіологічних, когнітивних показників і блок особистісних показників рішимості. Типологічні особливості вимірювалися методикою «Індикатор типу особистості» К. Бріггс та І. Майерс, версія Т. І. Шалаєвої.

Дослідження проводилося на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і Державного закладу «Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової». Вибірку склали студенти старших курсів і магістранти 1 і 2 курсів очної та заочної форм навчання. У дослідженні брали участь 129 обстежених, чоловіків і жінок у віці від 20 до 43 років.

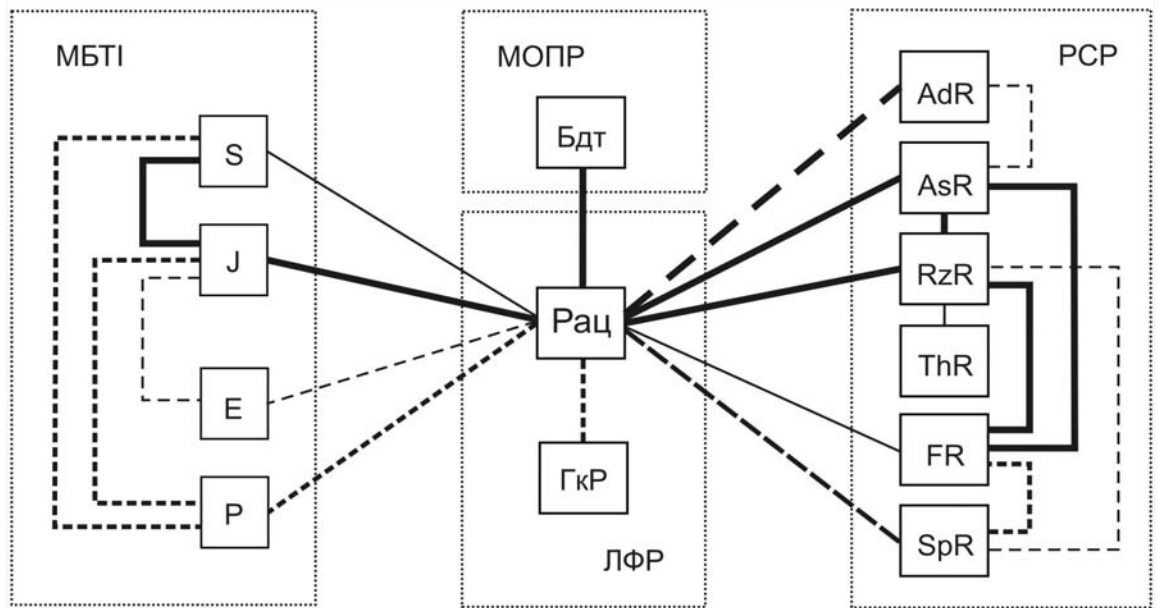
### **Результати та дискусії**

Перед тим, як аналізувати взаємозв'язки раціональності й характеристик прийняття рішень особистістю, розглянемо можливості методик, що спрямовані на діагностику цих показників.

По-перше, у структуру рішимості, входить блок когнітивних показників. Цей блок вимірюється методикою РСР, що спрямована на діагностику шкали розумності й дозволяє оцінити раціональність, розсудливість, виваженість і продуманість вибору як при пошуку варіантів рішення, так і його виконання. По-друге, для виміру раціональності, були використані також дві методики. Перша методика, ЛФР-25, дозволяє оцінювати індивідуальні особливості прийняття рішень, включаючи «раціональність» – готовність обмірковувати свої рішення й діяти максимально при більш повному орієнтуванні в ситуації; «готовність до ризику» – схильність приймати рішення з високою часткою ризику, більш емоційно, імпульсивно. Наступна методика, МБТІ, вимірює показник раціональності як показник «вирішального» типу особистості, J – типу. Раціональний (або вирішальний) тип J властивий людям, у яких головне місце у ставленні до світу займає функція прийняття рішень. І, по-третє, за допомогою методики МОПР діагностується «пильність» (або вигильність) – властивість, що сприяє продуктивному прийняттю рішень. «Пильність» може бути охарактеризована як готовність особистості до прийняття умов невизначеності й до використання гнучких стратегій прийняття рішень.

Кореляційному аналізу були піддані «сирі» бали за показниками раціональності та прийняття рішень особистістю. Для встановлення зв'язків між показниками, що вивчалися, був проведений кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту добутку моментів Пірсона, який розраховувався за допомогою програми SPSS 21.0 for Windows.

На рис. 1 презентовано статистично значимі взаємозв'язки показників прийняття рішень особистістю.



**Рис. 1. Кореляційні плеяди взаємозв'язків раціональності й показників прийняття рішень особистістю**

*Примітка:* 1) нулі й коми опущені; 2) тонкими суцільними й пунктирними лініями зображені додатні й від'ємні взаємозв'язки між показниками на 5% рівні значимості ( $\rho \leq 0,05$ ); товстими – на 1% рівні значимості ( $\rho \leq 0,01$ ); 3) тут і далі використовуються скорочення: а) показники самооцінки структури рішимості (PCP): ЦН – цільова настроєвість, Нз – незалежність, Тл – толерантність, Ерг – ергічність, Сп – спонтанність, Ст – стійкість, Рз – розумність, Дг – далекоглядність, передбачливість, Рзс – розсудливість, докладність, Авн – авантюрність, Аср – асертивність, Рзк – ризикованість; б) показники індикатору типу особистості (МБТІ): Е – екстраверсія, І – інтроверсія, S – сенсорний тип, N – інтуїтивний тип, Т – розумовий тип, F – відчуттєвий тип, J – вирішальний тип, P – сприймаючий тип; в) показники стилю прийняття рішень (МОІР): Бдт – пильність, Изб – уникнення, Пкр – прокрастинація, Свб – зверхпильноокість; г) показники особистісних факторів прийняття рішень (ЛФР): Рац – раціональність, ГкР – готовність до ризику.

Аналіз кореляційних взаємозв'язків виявляє кілька тенденцій. По-перше, раціональність (Рац) додатно пов'язана з когнітивними показниками рішимості – розумністю, Рз+ (0,369 на 1% рівні значимості) і далекоглядністю, передбачливістю, Дг+ (0,273 на 5% рівні значимості). По-друге, виявлено значимі взаємозв'язки раціональності з особистісними показниками рішимості: додатні – з асертивністю, Аср+ (0,429 на 1% рівні значимості) і від'ємні – з авантюрністю, Авн- (-0,379 на 1% рівні значимості). По-третє, когнітивні показники рішимості виявляють між собою значимі додатні кореляційні взаємозв'язки. Так показник розумності, Рз+, додатно пов'язаний з показниками далекоглядності, передбачливості, Дг+ (0,379 на 1% рівні значимості) і розсудливістю, докладністю, Рзс+ (0,329 на 5% рівні значимості). Нарешті, виділено від'ємний значимий зв'язок раціональності, Рац з фізіологічним показником рішимості – спонтанністю, Сп- (-0,450 на 1% рівні значимості). Відтак, це можна інтерпретувати таким чином, що показники: розумність, розважливість, докладність, далекоглядність, передбачливість, поряд з раціональністю утворюють симптомокомплекс, основна функція якого полягає у сприянні конструктивному прийнятті рішень особистістю.

Виділено від'ємний зв'язок раціональності з показником готовності до ризику:

значення коефіцієнта кореляції становить  $-0,439$  на  $1\%$  рівні значимості. Виявлений також додатний зв'язок раціональності (Рац) з показником пильності, вигильності (Бдт) – коефіцієнт кореляції становить  $0,314$  на  $1\%$  рівні значимості. Вигильність відбиває прояв активності особистості в ситуації прийняття рішень. Аналіз взаємозв'язків раціональності (Рац) з показниками індикатору типу особистості (МБТІ) підтверджує припущення, яке було висловлено в теоретичному аналізі. Показник раціональності (Рац) додатно пов'язаний з показником вирішального типу особистості, J ( $0,413$  на  $1\%$  рівні значимості) і показником сенсорного типу особистості, S ( $0,303$  на  $5\%$  рівні значимості). Виявлені також значимі від'ємні взаємозв'язки показника раціональності (Рац) з показником сприймаючого типу особистості, P ( $-0,346$  на  $1\%$  рівні значимості) та екстраверсією, E ( $0,208$  на  $5\%$  рівні значимості).

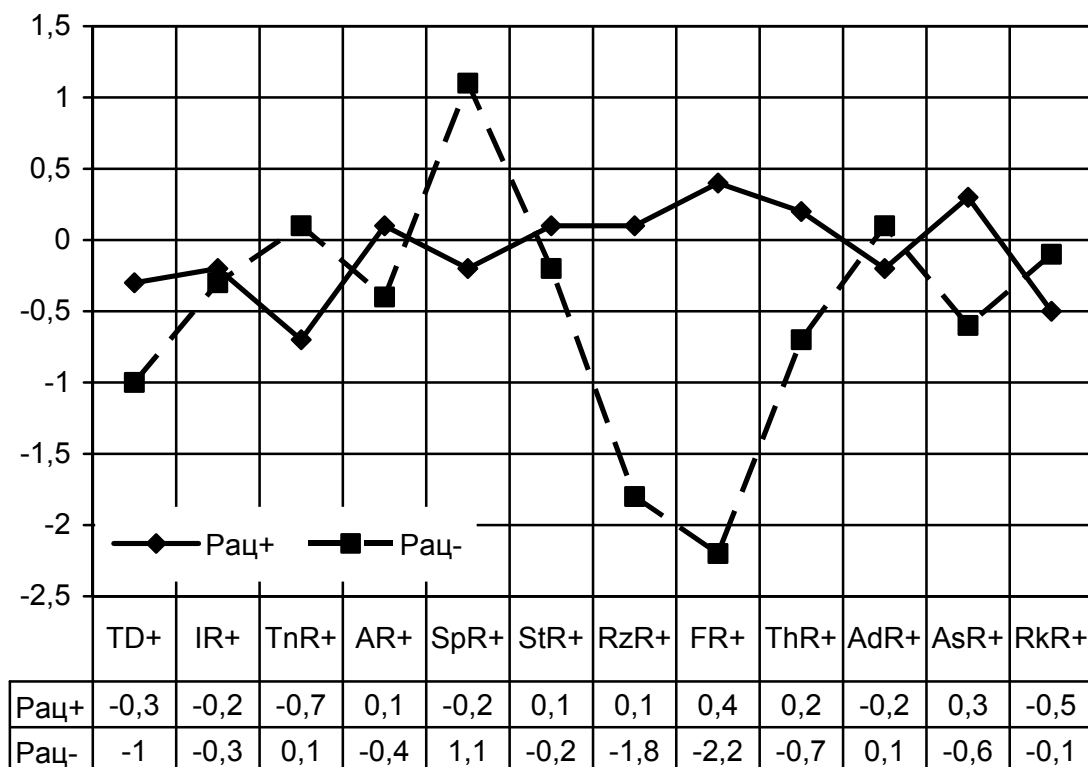
За даними авторів методик, що застосовані нами, у більшості випадків характерним для додатних взаємозв'язків раціональності з іншими характеристиками прийняття рішень, з одного боку, є прагнення бути максимально інформованим у ситуації, прагнення здійснювати ретельний аналіз особливостей варіантів вибору, докладне продумування можливих наслідків ситуації. З другого боку, від'ємні зв'язки інтерпретуються як емоційна й спонтанна реакція на ситуацію без продумування наслідків прийнятих рішень.

Результати проведеного кореляційного аналізу підтвердили можливість порівняння психологічних характеристик рішимості в групах обстежених, що дозволило нам провести якісний аналіз отриманих даних.

Із усієї вибірки ( $n = 129$ ) були відібрані обстежені з високими й низькими значеннями показника Рац (раціональності). Домінування раціональності оцінювалося в тому випадку, коли значення цього показника відповідали четвертому квартилю розподілу (від  $75$  до  $100$  центилей) на тлі низьких значень іншого показника – Гкр готовності до ризику, (від  $1$  до  $50$ -го центиля). Групу з низькими значеннями раціональності утворювали особи, в яких значення раціональності відповідали першому квартилю розподілу (від  $0$  до  $25$  центиля включно). Таким чином, були сформовано 2 групи: у групу Рац+ («раціональні») увійшло  $15$  осіб; у групу Рац- («не раціональні») –  $7$  осіб.

Отже, на рис. 2 представлені профілі показників рішимості особистості в групах осіб з високими (Рац+) і низькими (Рац-) значеннями раціональності.

Відмінності, які ми спостерігаємо при порівнянні цих груп, торкаються лише деяких показників рішимості. Так, у групі «раціональні» більш виразні наступні показники рішимості: цільова настроєвість (ЦН+), ергічність (Ерг+), розумність (Рз+), далекоглядність, передбачливість (Дг+), розсудливість, докладність (Рзс+) та асертивність (Аср+). Крім того, у групі осіб з низькими значеннями раціональності вище показники толерантності (Тл+), спонтанності (Сп+), авантюристичності (Авн+) і ризикованості (Рзк+). Це означає наступне. По-перше, кожна група осіб – представників різного рівня раціональності (Рац+, Рац-), характеризується певною специфікою показників рішимості, яка проявляється не тільки в специфічному об'єднанні показників, але й у рівнях, що досягають їхні значення. Це відбивається також і на особливостях конфігурації параметрів кожного профілю, і на їхнім розташуванні щодо середньої лінії ряду. По-друге, найбільші розбіжності у значеннях показників рішимості спостерігаються між усіма когнітивними показниками, і насамперед, розумності (Рз+) і далекоглядності (Дг+).



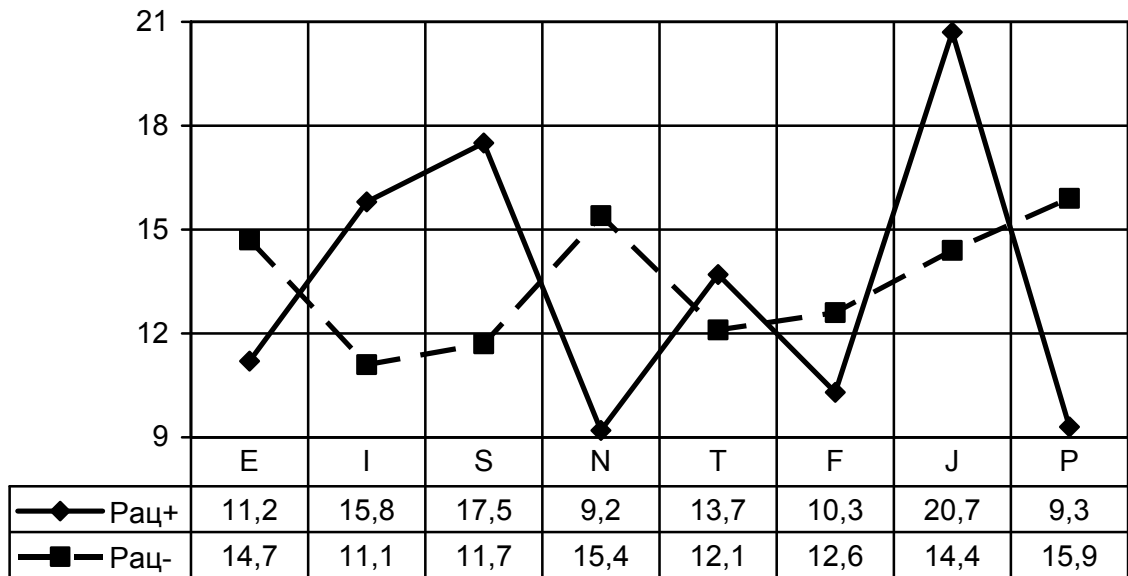
**Рис. 2. Профілі показників рішучості особистості в групах осіб, котрі відрізняються високим (Рац+) і низьким (Рац-) рівнем раціональності**

Виділені зв'язки можуть служити емпіричним підтвердженням ряду припущень. Розгляд «раціональності» як самостійної характеристики рішучості особистості не підтверджується тому, що цей показник входить до складу виділених когнітивних показників рішучості особистості (насамперед, розумності й далекоглядності), а також показників, що діагностуються іншими методиками (МОПР, ЛФР, МБТИ). Це підтверджується авторськими описами вимірюваних показників й аналізом їх взаємозв'язків з характеристиками прийняття рішень, що були отримані в інших дослідженнях (Индина, 2007; Карпов & Скитяева, 2005; Корнилова, 2014; Саннікова & Санніков, 2018). Крім того, односпрямовані зміни когнітивних показників рішучості свідчать про те, що їх сукупність утворює стійке ціле. У ситуації прийняття рішень спрямованість змін підтверджує припущення про «склеювання» якостей, групування властивостей рішучості в симптомокомплекс, який цілеспрямовано забезпечує виконання заданої функції – прийняття рішення особистістю (Саннікова, 1995; Санніков, 2015).

На рис. 3 презентовано профілі показників «Індикатору типу особистості» у групах осіб з високими (Рац+) і низькими (Рац-) значеннями раціональності. Значення показників профілів представлені в сирих балах.

Порівняння профілів показників за методикою МБТИ в означених групах (Рац+, Рац-) демонструє істотні відмінності між ними. Представники групи «раціональні» (Рац+) у ситуації вибору завжди думають перед тем, як щось сказати. Для них логіка стоїть на першому місці. Вони спираються на голос розуму й приймають рішення, лише після ретельного обмірковування і виниклої ситуації. «Раціональні» особи більш орієнтовані на одержання фактів, нагромадження й збереження отриманого досвіду, добре аналізують різноманітну інформацію й при цьому зберігають об'єктивність. Вони схильні до планування й алгоритмізації. Для цих осіб важлива, у першу чергу, результативність і

стабільність, тому вони здатні виділяти необхідні пріоритети й досягати намічених цілей. Їм властива обачність, уміння ухвалювати рішення без особливих хвилювань.



**Рис. 3. Профілі показників індикатору типу особистості в групах, що відрізняються високим (Raц+) і низьким (Raц-) рівнем раціональності**

Представники групи з низькими значеннями раціональності (Raц-) мають розвинене уявлення, не переносять одноманітність й рутину, віддають перевагу більш творчій роботі. Ці особи спостережливі, товариські, тонко відчують інших людей, здатні до продуктивного співробітництва, можуть брати участь одночасно в різноманітних проектах, спокійно реагують на раптові зміни ситуації, легко протистоять несподіванкам.

Опис представників виділених у дослідженні груп (Raц+, Raц-) не є імперативом для їхньої поведінки в ситуації вибору або прийняття рішень. У певних умовах представники однієї групи в стані долати ці границі, проявляючи риси, характерні представникам іншої групи. Зняття такої обмеженості в розумінні «раціональності» особистості можливо завдяки переходу до оцінки «*суб'єктивної й функціональної корисності*» прийняття рішень. *Суб'єктивна корисність* є характеристикою рішення особистості (у першу чергу, його реалізації) і являє собою здатність приводити об'єкт рішення (задоволення потреби, мотиву, здійснення вчинку, здійснення дії й ін.) до такого корисного для особистості результату, який відповідає її суб'єктивним очікуванням.

*Функціональна корисність* розуміється як властивість і здатність підтримувати функціонування психологічної системи прийняття рішення в суб'єктивно можливому діапазоні. Функціональна корисність охоплює такі функції прийняття рішення: *готовність до вибору, прийняття ситуації, аналіз ситуації, оцінка ситуації, вибір варіанта рішення та його реалізації*. Як критерії відповідності функціональної корисності рішення, яке приймає особистість, доцільно використовувати дві групи критеріїв. Першу групу, – групу зовнішніх критеріїв відповідності функціональної корисності рішення, утворюють:

- характеристики адекватного відбиття реальної або, суб'єктивно прийнятої ситуації вибору. До них необхідно віднести вихідні умови реальної або віртуальної ситуації, їх повноту і мету;

- необхідні й достатні для прийняття рішення засоби, вибір і використання яких дозволить забезпечити особистості досягнення мети й реалізацію варіанта рішення, обраного

з безлічі альтернатив.

Другу групу особистісних критеріїв відповідності функціональної корисності рішення, утворюють:

- функції прийняття рішення, які забезпечують включення в аналіз прийнятого рішення елементів структури реального або віртуального середовища;
- сформовані послідовність і склад дій по реалізації рішення, які вибирає особистість виходячи із цільової спрямованості (*співробітництво, переконання, авантюра, маніпуляція, підпорядкування*).

Функціональна корисність за своєю спрямованістю має кілька різновидів. До них відноситься спрямованість прийнятих рішень на досягнення обраної раніше мети (або безлічі цілей). Друга за значимістю функціональна корисність – це спрямованість на компоненти зовнішнього середовища, урахування стану яких забезпечує суб'єктивно легке прийняття рішень. Нарешті, спрямованість на компоненти соціального середовища забезпечує підтримку соціального статусу особистості.

### Висновки

1. Раціональність відбиває установку свідомості, особливості складу мислення, що проявляється в пошуку варіантів рішення, виборі оптимального варіанта шляхом порівняння фактів, їх логічного узагальнення на основі синтезу різнопланової інформації. Рівень раціональності є одним з факторів прийняття рішення й пусковим механізмом когнітивного компонента рішимості особистості – розумності й далекоглядності.

2. Виявлено множинні кореляційні взаємозв'язки між раціональністю, характеристиками прийняття рішень і рішимістю особистості. Розумність, розважливість, докладність, далекоглядність, передбачливість, поряд з раціональністю утворюють симптомокомплекс, основна функція якого – прийняття рішень особистістю.

3. Вивчено та описано особливості рішимості осіб, котрі відрізняються високим і низьким рівнем раціональності. Аналіз компонентів рішимості в осіб з різним рівнем раціональності показує, що кожна з груп, які порівнюються, характеризуються домінуванням певних показників. У структурі рішимості раціональної особистості домінують властивості, що пов'язані з розумністю й далекоглядністю, асертивністю й ергічністю, цільовою настроєвістю й незалежністю в прийнятті рішень. Представникам групи осіб з низьким рівнем раціональності при прийнятті рішень властиві спонтанність і толерантність, авантюризм і ризикованість.

*Перспективою подальшого дослідження може слугувати вивчення й психологічний аналіз компонент суб'єктивної й функціональної корисності прийняття рішень особистістю (фізіологічної, психологічної, соціально-психологічної та економічної).*

### Література

1. Вяткин, А.П. (2012). Субъективная экономическая рациональность: теоретический экскурс. *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология», 1, 2, 36-46.* Режим доступу: <http://izvestiapsy.isu.ru/ru/article/file?id=512>
2. Ефремова, Т.Ф. (2000). *Новый словарь русского языка. Толково-образовательный.* Москва : Русский язык; в 2 т. Режим доступу: <http://www.read.in.ua/book189442>
3. Индина, Т.А. (2007). *Регуляторные и личностные детерминанты принятия решений (на материале политического голосования)*: автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01. Москва. Режим доступу: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003052444#?page=1>
4. Калинин, В.К. (2001). *Психология воли*: [сб. науч. тр.]; науч. ред. Н.Ф. Калина. Симферополь.
5. Канеман, Д. (2006). Карты ограниченной рациональности: психология для поведенческой экономики. *Психологический журнал, 2, 5-28.* Режим доступу:

- <https://studall.org/all-168022.html>
6. Карпов, А.В., & Скитяева, В.М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН». Режим доступа: <http://padaread.com/?book=17367>
  7. Корнилова, Т.В. (2014). *Риск и принятие решений: психология неопределенности*. Электронное издание по проекту РГНФ. URL: [www.rfh.ru/downloads/Books/144693004](http://www.rfh.ru/downloads/Books/144693004)
  8. Корнилова, Т.В., Степаносова, О.В., & Григоренко Е.Л. (2006). Интуиция и рациональность в уровне регуляции вербальных прогнозов при принятии решений. *Вопросы психологии*, 2, 126-137. Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/215/17919-intuiciya-i-racionalnost-v-urovnevoj-regulyacii-verbalnyx-prognozov-pri-prinyatii-reshenij.html>
  9. Моросанова, В.И., & Индина, Т.А. (2011). *Регуляторные и личностные основы принятия решений*. СПб.; Москва: Нестор-История. Режим доступа: <https://nestorbook.ru/uCat/item/360>.
  10. Пісоцький, О.П. (2008). *Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога*: Дис. ... канд. психол. наук. Київ. Режим доступа: <http://www.disslib.org/kohnityvnyi-styl-jak-chynnyk-rozvytku-intelektualnoho-potentsialu-majbutnoho.html>.
  11. Помиткіна, Л.В. (2013). *Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень*. Київ: Кафедра. Режим доступа: <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/31523>.
  12. Санников, А.И. (2015). *Психология жизненного выбора личности*. Одесса: Изд-во ВМВ.
  13. Санников, А.И. (2017). Соотношение рациональности и эмоциональности: регуляция жизненного выбора личности. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 22, 1(43), 77-89. Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu\\_psi\\_2017\\_22\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2017_22_1_12).
  14. Санникова, О.П. (2009). Детерминационные тенденции эмоциональности. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць*, 26 (50), 1, 426, 114-123.
  15. Санникова, О.П. (1995). *Эмоциональность в структуре личности*: монография. Одесса: Хорс.
  16. Санніков, О.І. (2017). Від стилю прийняття рішень до стильових характеристик особистості: генеза уявлень. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*, 3(32), 98-115. Режим доступа: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/visnyk\\_PO/3\\_31\\_2017/social/%D0%A1%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%922.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/3_31_2017/social/%D0%A1%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%922.pdf).
  17. Саннікова, О.П., & Санніков, О.І. (2018). Авантюризм і ризик у структурі прийняття рішень. *Наука і освіта. № 9-10/CLXXIV-CLXXV*, 111-119. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-9-10-16>
  18. Сербін-Жердецька, І.А. (2014). Життєвий вибір особистості та його складові компоненти. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія*, 19, 3(33), 111-118. [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.3\(33\).135240](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.3(33).135240)
  19. Чернобровкін, В.М. (2010). *Психологія прийняття педагогічних рішень*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Режим доступа: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1587/3/Chernobrovkin.pdf>
  20. Sannikova, O. P. (2015). Continuity principle in the structure of personality characteristics. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (21), Issue: 43: 62-66. Режим доступа: [https://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_iii21\\_issue\\_43.pdf](https://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iii21_issue_43.pdf)

## References

1. Vyatkin, A.P. (2012). Sub'ektivnaya ekonomicheskaya ratsionalnost: teoreticheskiv ekskurs [Subjective economic rationality: a theoretical digression]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psihologiya» – News of Irkutsk State University. Series «Psychology»*, 1, 2, 36-46. Retrieved from <http://izvestiapsy.isu.ru/article/file?id=512> [in Russian].
2. Efremova, T.F. (2000). *Novyy slovar russkogo yazyika. Tolkovo-obrazovatelnyiy [The new dictionary of the Russian language. Intelligent and educational]*. Moskva: Russkiy yazyik; v 2 t. Retrieved from <http://www.read.in.ua/book189442> [in Russian].



3. Indina, T.A. (2007). Regulatornvie i lichnostnvie determinantvi prinvativa resheniv (na materiale politicheskogo golosovaniva) [Regulatory and personality determinants of decision making (based on political voting)]. *Candidate's thesis*. Moskva. Retrieved from <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003052444#?page=1> [in Russian].
4. Kalin, V.K. (2001). *Psihologiya voli [Psychology of the will]*; N.F. Kalina (Scientific ed.). Simferopol [in Russian].
5. Kaneman, D. (2006). Kartyi ogranichennoy ratsionalnosti: psihologiya dlya povedencheskoy ekonomiki [Maps of Limited Rationality: Psychology for Behavioral Economics]. *Psihologicheskiiy zhurnal – Psychological Journal*, 2, 5-28. Retrieved from <https://studall.org/all-168022.html> [in Russian].
6. Karpov, A.V., & Skityaeva V.M. (2005). *Psihologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti [Psychology of metacognitive processes of personality]*. Moskva : Izdatelstvo «Institut psihologii RAN». Retrieved from <http://padaread.com/?book=17367> [in Russian].
7. Kornilova, T.V. (2014). *Risk i prinyatie resheniy: psihologiya neopredelennosti [Risk and decision making: the psychology of uncertainty]*. Electronic edition of the project RHF. Retrieved from URL: [www.rfh.ru/downloads/Books/144693004](http://www.rfh.ru/downloads/Books/144693004) [in Russian].
8. Kornilova, T.V., Stepanosova, O.V., & Grigorenko E.L. (2006). Intuitsiya i ratsionalnost v urovnevoy regulyatsii verbalnykh prognozov pri prinyatii resheniy [Intuition and rationality in the level regulation of verbal predictions when making decisions]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*, 2, 126-137. Retrieved from <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/215/17919-intuiciya-i-racionalnost-v-urovnevoj-regulyacii-verbalnykh-prognozov-pri-prinyatii-reshenii.html> [in Russian].
9. Morosanova, V.I., & Indina, T.A. (2011). *Regulyatornyie i lichnostnvie osnovvi prinvativa resheniv [Regulatory and personal decision making]*. SPb.; Moskva : Nestor-Istoriya. Retrieved from <https://nestorbook.ru/uCat/item/360> [in Russian].
10. Pisotskyi, O.P. (2008). Kohnityvnyi styl yak chynnyk rozvytku intelektualnoho potentsialu maibutnoho praktychnoho psykholoha [Cognitive style as a factor in the development of the intellectual potential of the future practical psychologist]. *Candidate's thesis*. Kyiv. Retrieved from <http://www.disslib.org/kohnityvnyi-styl-jak-chynnyk-rozvytku-intelektualnoho-potentsialu-majbutnoho.html> [in Ukrainian].
11. Pomytkina, L.V. (2013). *Psykhologhiia pryiniattia osobystisti stratehichnykh zhvttievkh rishen [Psychology of making personal strategic decisions]*. Kyiv : Kafedra. Retrieved from <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/31523> [in Ukrainian].
12. Sannikov, A.I. (2015). *Psikhologhiia zhiznennogo vybora lichnosti [Psychology of life choice of a person]*. Odessa : Izd-vo VMV [in Russian].
13. Sannikov, A.I. (2017). Sootnoshenie ratsionalnosti i emotsionalnosti: regulyatsiya zhiznennogo vyibora lichnosti [Correlation of rationality and emotionality: regulation of a person's life choice]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykhologhiia – Bulletin of the Odessa National University. Psychology*, 22, 1 (43), 77-89. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu\\_psi\\_2017\\_22\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2017_22_1_12) [in Russian].
14. Sannykova, O.P. (2009). Determynatsyonnye tendentsyy emotsyonalnosti [Deterministic tendencies of emotionality]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of MP Dragomanov NPU. Seriiia № 12. Psykhologhichni nauky: Zb. nauk. prats*, 26 (50), 1, 426, 114-123 [in Russian].
15. Sannikova, O.P. (1995). *Emotsionalnost v strukture lichnosti [Emotionality in the structure of personality]*. Odessa : Khors [in Russian].
16. Sannikov, O.I. (2017). Vid styliu pryiniattia rishen do stylovykh kharakterystyk osobystosti: geneza uivlen [From decision-making style to personality style characteristics: Genesis of ideas]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*, 3(32), 98-115. Retrieved from [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/visnyk\\_PO/3\\_31\\_2017/social/%D0%A1%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%922.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/3_31_2017/social/%D0%A1%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%922.pdf) [in Ukrainian].
17. Sannikova, O.P., & Sannikov, O.I. (2018). Avantiurnist i ryzik u strukturi pryiniattia rishen [Adventure and risk in the decision-making structure]. *Nauka i osvita – Science and education*, 9-10/CLXXIV-CLXXV, 111-119. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-9-10-16> [in Ukrainian].
18. Serbin-Zherdetska, I.A. (2014). Zhyttievyy vybir osobystosti ta yoho skladovi komponenty [Life Choice of Personality and its Components]. *Visnyk ONU im. I. I. Mechnykova - Bulletin of ONU them. II Mechnikov. Psychology*, 19, 3 (33), 111-118. [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.3\(33\).135240](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.3(33).135240) [in Ukrainian].

19. Chernobrovkin, V.M. (2010). *Psykhologhiia pryiniattia pedahohichnykh rishen* [Psychology of pedagogical decision making]. Luhansk: Vydavnytstvo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka». Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1587/3/Chernobrovkin.pdf> [in Ukrainian].
20. Sannikova, O.P. (2015). Continuity principle in the structure of personality characteristics. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (21), 43*, 62-66. Retrieved from [https://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_iii21\\_issue\\_43.pdf](https://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iii21_issue_43.pdf)

## REASONABLENESS IN THE STRUCTURE OF THE INDIVIDUAL'S DETERMINATION

**Oleksandr Sannikov**

**Doctor of Sciences in Psychology, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Applied Psychology**

South Ukrainian National Pedagogical Ushynskiyi University,

26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine. 65020

[asannikov2010@gmail.com](mailto:asannikov2010@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-6743-0182>

**Anastasiia Sannikova**

**PhD in Psychology, Associate Professor.**

**Associate Professor of the Department of Solo Singing**

Odesa National Musical Nezhdanova Academy

63, Novoselskyi Str., Odesa, Ukraine, 65023

### **Abstract**

The aim of this research is to present the results of the analysis of reasonableness in the structure of determination, the psychological features of determination as a sustainable integral property of the individual. The goal was achieved by the following research objectives: the study of the psychological characteristics of personality intelligence as characteristics of determination; the explore of the relationships between the determination and rationality of personality choices; the identification of the persons with a dominant rationality; the explore of the sustainable characteristics of determination in individuals who are rational. The relevance of the study is due to the need for science to be methodologically generalized in the problem of rationality, in the methodical development of reasonableness as a characteristic of determination, and in the development of applied aspects of using sets of indicators, functional blocks and individual-psychological features of individual determination.

The results of the analysis of the relationship between rationality and personality selection and decision-making were presented. The modern ideas of usefulness, prudence, rationality in decision-making by personality according to the data of foreign and domestic studies were described. A set of diagnostic techniques to solve the research problems of studying the rationality of determination and rationality of personality selection was designed: «Self-assessment of the structure of determination», «Personality Decision Factors», «Personality Type Indicator», and also «The Melbourne Decision Survey».

The results of the correlational analysis of the correlations of the indicators of determination, reasonable decision-making and personality rationality were presented. The positive, significant relationships between rationality, cognitive determination, alertness, sensory and crucial personality type were identified.

The study also revealed negative significant relationships between rationality, adventurism, spontaneity, risk preparedness and personality type indicators – extroversion and perceiving type. The profiles of the characteristics of determination, and the psychological characteristics of choice in persons who are rational were reviewed. The components of the structure of subjective and functional utility of decision making by personality were highlighted.

**Keywords:** determination of personality, reasonableness, rationality, usefulness, choice of the individual, decision-making.

*Подано 13.02.2020*

*Рекомендовано до друку 25.02.2020*

УДК 159.942

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).12)**ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПРЕСІЇ ОСІБ З РІЗНОЮ СХИЛЬНІСТЮ ДО АЛЕКСИТИМІЇ****Ольга Саннікова****доктор психологічних наук, професор,****завідувач кафедри загальної та диференціальної психології**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

65020, Україна, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

[osanniland@gmail.com](mailto:osanniland@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0003-3961-2103>**Жень Чжун****аспірант кафедри загальної та диференціальної психології**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

65020, Україна, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

[903843223@qq.com](mailto:903843223@qq.com)**Анотація**

Статтю присвячено проблемі розпізнавання власних емоційних переживань та їх зовнішніх виразів. Схильність особистості до розпізнавання емоцій через сприйняття експресії розглядається як усталена, багатоконпонентна, інтегральна властивість, що забезпечує точність, адекватність розуміння своїх емоційних переживань і переживань іншого. Актуальність розробки проблеми пов'язана з дефіцитом соціальних зв'язків, відсутністю досвіду в розпізнаванні емоцій, особливо в ситуації розвитку Інтернет-Комунікацій, що призводить до редукції емоційної лексики сучасної людини. Процес соціальної адаптації неможливий без здатності особистості розуміти та диференціювати емоції. Це спричинює необхідність вивчення здатності особистості до адекватного визначення власних емоційних станів і розуміння власного експресивного репертуару. Дослідження ґрунтується на припущенні, що труднощі розпізнавання власних емоцій та їх експресивних виявів можуть бути пов'язані з різною схильністю особистості до алекситимії. Алекситимія розглядається як нездатність сприймати, відчувати і називати словом (lexis) свої почуття, свої емоції (thymos).

Мета роботи полягає у дослідженні здатності до розуміння та розпізнавання власних експресивних проявів емоцій в осіб, котрі різняться схильністю до алекситимії. Розкрито поняття алекситимії як чинника розуміння емоцій; вивчено співвідношення між показниками означених змінних; виявлено осіб, схильних і не схильних до алекситимії, та визначено й порівняно особливості їх експресії. Емпірично встановлена наявність значимого від'ємного зв'язку між показниками виразної експресії та алекситимії. Показано, що тенденція до збільшення рівня алекситимії гальмує здатність особистості до експресивних проявів власних емоційних переживань, а прояви успішного розпізнавання власної експресії демонструють особи, котрі не виявили схильності до алекситимії. Доведено, що схильність до алекситимії є одним із психологічних чинників здатності особистості не тільки розуміти власні емоції, а й здатності ідентифікувати і

використовувати власний експресивний репертуар, його можливості та ресурси.

**Ключові слова:** алекситимія, експресія, емоції, алекситимічний тип, неалекситимічний тип, розпізнавання емоцій.

### Вступ

Актуальність розробки проблеми пов'язана, перш за все, з тими стрімкими змінами, що відбуваються у сучасному суспільстві, зокрема, з появою і розвитком всесвітньої мережі Інтернет, котра забезпечує певні можливості інтернет-спілкування та обміну інформацією. Негативним наслідком інтернет-практик стає надмірна залежність від них користувачів, захопленість соціальними мережами, що порушує спілкування, призводить до дефіциту соціальних комунікацій і відсутності досвіду в розпізнаванні емоцій. Відомо, що процес соціальної адаптації неможливий без здатності особистості тонко підмічати, розуміти, розпізнавати, ідентифікувати емоційні переживання і власні, і співрозмовників. Ця здатність є однією із провідних якостей особистості спеціалістів у галузі соціономічних професій (психологів, акторів, лікарів, вчителів, менеджерів та ін.). Точне розпізнавання емоцій, адекватна інтерпретація їх проявів є ключовою умовою успішної комунікації й підтримки позитивних міжособистісних відносин. Успішне розпізнавання емоцій іншого неможливе без здатності до адекватного визначення *власних* емоційних станів, без розуміння *власного* експресивного репертуару, без розвинутої здатності передавати за допомогою невербального виразу внутрішній емоційний світ особистості. Саме ці міркування спрямували наше дослідження на вивчення особливостей розпізнавання власних емоційних станів і розуміння власного експресивного репертуару.

Експресія розуміється як мова виразності, що закладена в міміці людської особистості, інтонації голосу, у пантоміміці, жестах, рухах, позах, ході людини (Ольшанникова, 1981; Лабунская & Дроздова, 2003; Izard, 1971). Експресія людини, з одного боку, є каналом спілкування, який передає додаткову інформацію про особливості характеру, про ставлення до інших людей, про напрям думок людини тощо. З іншого боку, експресія – це зовнішній вираз емоцій, індикатор, за допомогою якого можна судити про особливості переживань людини. Звичайно ж, і культура, і соціальне оточення, і саморегуляція деякою мірою можуть або приховувати, «затушовувати», або, навпаки, «оголювати» емоційні переживання зовнішніми експресивними проявами. Отже, зовнішні експресивні вияви не завжди відповідають внутрішнім переживанням, що значно ускладнює розпізнавання емоцій (Санникова, 2003).

Розпізнавання емоцій досить розроблена область психології. Детально досліджено різні аспекти розпізнавання емоцій, такі як виділення ознак, за якими люди судять про емоції, крос-культурна універсальність і специфічність сприйняття емоцій, зв'язок з індивідуальними психологічними особливостями тощо (Мацумото, 2003). У контексті наших інтересів, наприклад, такі дослідники як П. Екман, В. Фризен, С. Томкінс вважають, що національні, расові, релігійні особливості спостерігача не суттєво впливають на точність і частоту розпізнавання базисних емоцій саме *за виразом обличчя* (Ekman, Friesen & Tomkins, 1971). Януш Рейковський зазначає, що мімічний вираз емоцій людини відбиває як вроджені видотипові мімічні схеми, так і набуті соціалізовані способи вияву емоцій та індивідуальні особливості експресії, що властиві лише даному індивіду (Рейковський, 1979). Серед чинників здатності розуміти й розпізнавати емоції

розглядається професійна діяльність людини, особливо якщо вона пов'язана з міжособистісною взаємодією. Вивчаючи точність розпізнавання емоційної експресії в усному іншомовному повідомленні в різних професійних групах, у роботах А. А. Жежелевської (Жежелевская, 2014: 80) встановлено, що актори точніше розпізнають емоційну експресію у порівнянні з інженерами та педагогами. Автор пояснює це тим, що уміння входити в образ, відчувати й розуміти переживання своїх героїв є невід'ємною частиною акторської майстерності. В емпіричних дослідженнях Т. В. Корнева та Е. Ф. Бажина (Корнева & Бажин, 1977) було встановлено, що лікарі-психіатри більш точно розпізнають емоції, ніж математики й інженери. У роботах І. Б. Есіна (Есін, 2006) показано, що актори й вокалісти як представники творчих професій більш успішно та скрупульозно диференціюють емоції інших людей за характеристиками голосу, його інтонацією, тембром тощо, ніж програмісти й фізики. М. Непп і Д. Холл (Непп & Холл, 2006) довели, що клінічні психологи у розпізнаванні емоцій більш успішні ніж вчителі. Як чинники, що лежали в основі вміння «читати» експресивні повідомлення іншого, досліджуються різні усталені характеристики особистості обстежуваних, такі як виразність особистісних рис, наявність будь-якого афективного розладу (депресії або фобії), стать тощо (Luebbe et al., 2013; McClure, 2000). Вважається також, що точність розпізнавання емоцій може залежати не тільки від стійких, але й від мінливих, ситуативно зумовлених, поточних емоційних станів (Овсянникова, 2014). Вивчаючи причини алекситимії І. М. Андреева фіксує увагу на соціальних чинниках, до яких відносить: сімейні заборони на вираз почуттів, прагнення до максимальної соціальної адаптації, до ригідного наслідування соціальних норм. На думку автора, людина зневажає особистими потребами на користь групових (сімейних) вимог, а, оскільки емоції — це суб'єктивна форма виявлення потреб, то їй доводиться жертвувати й своїми переживаннями та їх зовнішніми виразами (Андреева, 2011), що проявляється у скудності експресії. Серед чинників ідентифікації емоційних переживань також виділяють широкий спектр рис особистості: емоційний інтелект (Носенко & Коврига, 2003), психологічну проникливість, експресивність тощо (Саннікова, 2017).

Усі ці чинники впливають на точність розпізнавання не тільки чужих емоційних переживань та відповідної експресії, а й своїх, без яких неможливо пізнати емоційний світ іншої людини. Виникає питання, чи можна очікувати від людини, яка добре (або погано) розуміє власні емоційні переживання, що вона так само добре буде презентувати їх зовні, тобто, транслювати їх через експресію та адекватно їх оцінювати? Наше дослідження ґрунтується на *припущенні*, що адекватність оцінки власних емоцій та їх експресивних виявів може бути спричинена індивідуально-психологічними особливостями особистості, зокрема, алекситимією.

Термін «алекситимія» («почуття без слів») був запропонований американським психіатром Пітером Сифнеосом (Peter Emmanuel Sifneos) із Массачусетського госпітала у Бостоні в 1968 році (Nemiah J.C. et al., 1976). хоча це явище було відоме і раніше. Алекситимія – особистісний конструкт, що згодом був валідизований із застосуванням психометричних методик (Taylor, Bagby & Parker, 1997) і різних експериментальних підходів (Lane, Sechrest, Reidel et al., 1996; Suslow & Junghanns, 2002).

Алекситимія розглядається як сукупність ознак, що характеризують психічний склад індивіда, які виявляються у низькому розумінні власних емоцій, відсутності

здатності до усвідомлення, розпізнавання своїх емоцій, у низькій здатності контролювати зовнішні прояви своїх емоцій і характеризується низьким рівнем диференціації й вербалізації афектів, котрі не сприяють ефективному спілкуванню. Основними характеристиками алекситимії є: труднощі ідентифікації, диференціювання почуттів, тілесних відчуттів, що виникають при емоційному переживанні; труднощі в повідомленні про свої почуття іншим особам; недостатньо розвинений процес уяви, орієнтований на зовнішні стимули; когнітивний стиль. Вважається, що всі ці ознаки відбивають дефіцит когнітивної переробки й регуляції емоцій (Taylor, Bagby & Parker, 1997). Складність у вербальному символічному виразі емоцій, у словесному описі свого стану, відбилася у назві даного феномена. Алекситимія – це нездатність сприймати, відчувати і називати словом (**lexis**) свої почуття, свої емоції (**thymos**). Можна стверджувати, що особистість, яка утруднюється в позначенні власних переживань, навряд чи зможе вербалізувати емоційні стани й властивості іншої людини, і, навряд чи зможе за допомогою власної експресії розкрити іншому свій емоційний світ.

**Мета** дослідження полягає у вивченні здатності до розуміння та розпізнавання власних експресивних проявів емоцій в осіб, котрі різняться схильністю до алекситимії. Досягнення мети передбачало вирішення таких **завдань**: 1) розкрити поняття алекситимії як чинника розпізнавання власних емоцій і експресії; 2) емпірично дослідити рівень схильності до алекситимії та особливості зовнішніх виявів власних емоцій (експресії); 3) вивчити співвідношення між показниками цих змінних; 4) виявити осіб схильних і не схильних до алекситимії, визначити та порівняти особливості їх експресії.

### **Методи дослідження**

Для вимірювання показників зовнішніх емоційних виразів застосовувався тест-опитувальник **«Експрес-діагностика емоційної експресії»** (самооцінний варіант) (Санникова, 1982). Перший варіант опитувальника з емоційної експресії був створений Е. В. Богіною під керівництвом і при особистій участі А. Е. Ольшаннікової (Ольшанникова, 1981: 124-136). Цей варіант методики створювався як один з інструментів набору портативних методик, спрямованих на діагностику індивідуально-стійких особливостей емоційності. Надалі методика була модифікована й доповнена одним із авторів даної статті (Санникова, 1982; 2009). Остання апробація модифікованого варіанту методики здійснювалася у 2017 році.

Тест-опитувальник експресії в сучасному варіанті складається з 48 питань, спрямованих на діагностику: а) восьми каналів експресії (гучність голосу, темп мови, образність мови, помилки мови, інтонаційний вираз мови, загальна рухова активність, зайві рухи, міміка; б) виразності чотирьох базальних емоційних модальностей (паттернів емоцій: радість, гнів, страх, печаль); в) недиференційованої виразності (без диференціації каналів), загального показника експресивності особистості (Санникова, 1982; 2009). За допомогою цієї методики, що заснована на самооцінці, діагностується не саме емоційне переживання, а його зовнішній прояв, його вираз, мимовільна емоційна експресія. Таким чином, ця методика розрахована на одержання інформації: про специфіку *каналів мимовільної експресії*; про *особливості експресії*, яка супроводжує переживання різних емоційних модальностей; про *загальний ступінь експресивності*, незалежно від модальності переживань і каналів їх прояву. Саме цей варіант методики був залучений у

нашому дослідженні. Задля діагностики алекситимії використовувалася Торонтська алекситимічна шкала з 26 пунктів (Toronto Alexithymia Scale – TAS-26), що була запропонована в 1985 р. G. Taylor із співавторами (Taylor, Ryan & Bagby, 1985). Численні дослідження із застосуванням TAS довели стабільність, надійність і валідність її факторної структури й відповідно результатів, що одержувались. TAS-26 складається з 26 питань, деякі з яких інтерпретуються у прямих значеннях, деякі – у зворотніх. Це, на думку авторів, дозволяє знизити установність відповідей обстежених. В оригінальному варіанті цей тест не має внутрішніх субшкал, тому результат має тільки одне значення – *загальний рівень алекситимії*. За допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows здійснювалася математично-статистична обробка даних, а саме, застосовувались методи кількісного (кореляційний аналіз, t-критерій Ст'юдента) та якісного аналізу даних (метод «асів», «профілів»).

### Результати та дискусії

*Загальний задум емпіричної частини нашого дослідження* полягав у тому, щоб діагностувати особливості *емоційної експресії у обстежуваних, котрі різною мірою схильні до алекситимії*. Ми спиралися на припущення про те, що схильність до алекситимії є одним із психологічних чинників здатності особистості не тільки розуміти власні емоції, а й здатності ідентифікувати та використовувати власний експресивний репертуар, його можливості, ресурси. Конкретно очікується, що рух до алекситимії (тенденція) гальмує, блокує здатність особистості до експресивних проявів власних емоційних переживань. Очікується також наявність значимого від'ємного зв'язку між цими змінними (виразна експресія й алекситимія) та прояви успішного розпізнавання власної експресії в осіб, які не виявили схильність до алекситимії, що буде свідчити на користь теоретичного припущення. Емпіричне дослідження проводилося протягом 2018-2019 років. У ньому приймали участь 95 студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у віці 20-25 років.

У табл. 1 презентовано значимі коефіцієнти кореляцій між загальним показником алекситимії й окремими показниками емоційної експресії.

Таблиця 1

#### Коефіцієнти кореляцій між алекситимією та емоційною експресією

	Показники експресії									
	ГГ	ТМ	ОМ	ІнМ	РА	Р	С	П	НдК	ЗПЕ
АЛТ	-220	-228	-321*	-290*	-280*	-212	260	248	-325*	-207

*Примітка:* 1) N = 95; нулі та коми опущені; позначення «\*» свідчить про 1% рівень взаємозв'язку ( $\rho \leq 0,01$ ), без позначення – 5% ( $\rho \leq 0,05$ ). 2) скорочення показників, що презентовані у табл. 1: а) АЛТ – показник алекситимії; б) канали експресії: ГГ – гучність голосу, ТМ – темп мови, ОМ – образність мови, ПМ – помилки мови, ІнМ – інтонаційний вираз мови, РА – загальна рухова активність, ЗР – зайві рухи, М – міміка; в) виразність емоційних модальностей: Р – радість, Г – гнів, С – страх, П – печаль; г) НдК – без диференціації каналів, ЗПЕ – загальний показник експресивності особистості.

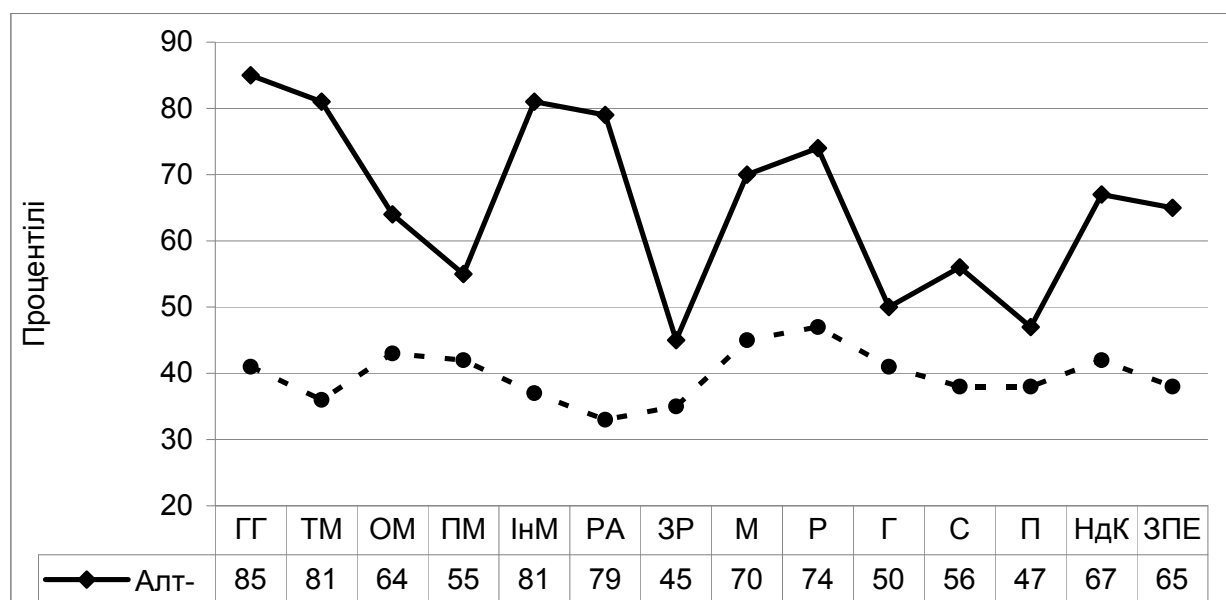
Аналіз табл. 1 свідчить про те, що показник алекситимії має переважно від'ємні

значимі взаємозв'язки, на рівні і 5%, і 1%, з більшістю показників експресії, за виключенням показників, що несуть інформацію про зовнішні вияви емоційних модальностей С (страх) і П (печаль, сум). З цими показниками показник алекситимії пов'язаний додатно ( $\rho \leq 0,05$ ). Ці результати підтверджують дані, що існують у літературі про те, що особи з алекситимією схильні до недиференційованих негативних емоцій (Taylor, Bagby & Parker, 1997). Крім того, слід зазначити, що з такими показниками експресії, як ПМ (помилки мови), ЗР (зайві рухи), М (міміка) та Г (гнів) значимих взаємозв'язків не виявлено.

Задля розуміння взаємозв'язків, що нами отримані, та для розв'язання поставлених завдань, визначимо особливості експресії осіб схильних і не схильних до алекситимії. З цією метою проведемо якісний аналіз даних із застосуванням методу «асів» і «профілів». Для цього, попередньо «сирі бали» показників обраховувалися у проценти, задля отримання кривої розподілу, що наближається до нормальної.

Важливо наголосити, що у вибірці наших обстежуваних, максимальних значень за шкалою алекситимії практично не виявлено. Саме тому, із усієї вибірки обстежуваних емпірично було виділено лише 2 групи осіб. Перша група осіб (N = 9) виявила *тенденцію до алекситимічного типу* особистості (група ризику) і включала обстежуваних із числовими значеннями даного показника в діапазоні від 50 до 80 процентилей (переважно третій кuartиль розподілу та на границі із четвертим). Другу групу (N = 12) – склали особи з низькими значеннями показника алекситимії (від 1 до 25 процентиля, значення розташовуються переважно в просторі першого кuartиля розподілу), котрих віднесено до *неалекситимічного типу особистості*.

Отже, розглянемо профілі показників експресії осіб, які різняться схильністю до алекситимії, що презентовано на рис. 1.



**Рис. 1. Профілі показників експресії двох груп осіб: неалекситимічного типу особистості (не схильних до алекситимії – Алт-) та алекситимічного типу особистості (тенденція до алекситимії – Алт+)**

*Примітка:* скорочення а) канали експресії: ГГ – гучність голосу, ТМ – темп мови, ОМ – образність мови, ПМ – помилки мови, Інт – інтонаційний вираз мови, РА – загальна рухова активність, ЗР – зайві рухи, М – міміка; б) виразність чотирьох емоційних



модальностей: Р – радість, Г – гнів, С – страх, П – печаль; в) НдК – експресія без диференціації каналів, ЗПЕ – загальний показник експресивності особистості.

На рис. 1 на осі абсцис розташовані показники експресії, на осі ординат – їх значення, що виражені у процентилях. Значення кожного показника експресії відповідає розміру середнього арифметичного всіх представників кожної групи.

При аналізі цих профілів нас цікавлять не тільки специфіка експресії означених груп осіб, а й відмінності, що виявляються при порівнянні цих профілів. Візуальний аналіз профілів експресії групи осіб неалекситимічного типу (Алт-) та алекситимічного типу особистості (Алт+) виявляє розбіжності між такими однойменними показниками, як ГГ – гучність голосу, ТМ – темп мови Інт – інтонаційний вираз мови, РА – загальна рухова активність, Р – радість. При порівнянні однойменних показників за допомогою застосування t-критерія Ст'юдента (див. табл. 2) виявлено ще два показника, що значимо відрізняються за рівнем виразу – це показник М (міміка) та ЗПЕ (загальний показник експресивності особистості).

Таблиця 2

**Значення t-критерія Ст'юдента між однойменними показниками експресії двох груп осіб, що порівнюються**

1. Група Алт- 2. Група Алт+	Показники експресивності двох груп, які порівнюються						
	ГГ	ТМ	Інт	РА	Р	М	ЗПЕ
t-критерій	6,450***	3,695**	6,605***	3,780**	3,128**	2,294*	2,208*

*Примітка:* 1) позначення «\*\*\*» вказує на високий рівень значущості  $p \leq 0,001$ ; «\*\*» – рівень значущості  $p \leq 0,01$ ; «\*» – рівень значущості  $p \leq 0,05$ .

Візуальний аналіз профілів (див. рис. 1), підтверджується значеннями t-критерія Ст'юдента (див. табл. 2), що свідчать про більш активну, яскраву та енергійну експресію у представників першої групи осіб (Алт-) з неалекситимічним типом особистості (наявність додатного знаку перед числовими значеннями t-критерія інформує про те, що конкретний однойменний показник за рівнем вище у першій групі у порівнянні з другою). Розглянемо профілі кожної групи окремо.

Деякі показники профіля групи осіб з неалекситимічним типом тяжіють до додатного полюсу, крім показників ЗР (зайві рухи), Г (гнів) та П (печаль), значення яких розташовані біля середньої лінії ряду. Представники цієї групи характеризують свій голос як гучний (ГГ), інтонаційно виразний (ІнтМ), темповий (ТМ), що свідчить про високу голосову техніку. Володіння інтонацією мови дозволяє особистості правильно побудувати промову, передати її смисл і власні почуття, що емоційно забарвлює зміст промови. Особи, котрі належать до групи Алт- демонструють також високі значення показника ТМ (темп мови), що характеризує швидкість, енергійність з якою людина вимовляє весь текст у цілому, окремі слова, речення. Ці особи схильні до рухів, що демонструють радість (Р) і відмічають у себе загальну рухову активність.

Що стосується представників групи Алт+, тобто тих, які належать до групи ризику (тенденція до алекситимічного типу особистості), то їх профіль не має виразу, не демонструє яскравий портрет експресії, що може бути пов'язаним із відсутністю у даній вибірці осіб з явною алекситимією. Профіль групи таких осіб (схильних до алекситимії –

Алт+) розташований переважно у від'ємному полюсі (у просторі другого квартіля розподілу) і має більш згладжений вигляд, що може свідчити про слабку суб'єктивну диференційованість показників експресії. Вочевидь, представники цієї групи, на відміну від профіля групи осіб, які не схильні до алекситимії (група Алт-), значно менше уваги приділяють світу своїх емоцій та їх зовнішнім виразам.

Загалом можна стверджувати, що представники групи з неалекситимічним типом особистості здатні до розуміння й контролю своїх експресивних проявів, вони більш інформовані щодо своїх емоцій, сміливіші в їхній оцінці і не дотримуються соціальної бажаності. Тенденція до збільшення рівня алекситимії гальмує здатність особистості до експресивних виразів власних емоційних переживань, а прояви успішного розпізнавання власної експресії демонструють особи, котрі не виявили схильності до алекситимії.

### **Висновки**

1. Дослідження спрямоване на вивчення особливостей розпізнавання власних емоційних станів і розуміння власного експресивного репертуару осіб, котрі різняться схильністю до алекситимії. Експресія розуміється як мова виразності, що закладена в міміці людини, інтонації голосу, в пантоміміці, жестах, рухах, позах, ході людини тощо. Один із аспектів експресії – це зовнішній прояв емоцій, індикатор, за допомогою якого можна судити про особливості переживань людини. Розкрито поняття алекситимії як чинника розуміння емоцій. Алекситимія розглядається як нездатність сприймати, відчувати і називати словом (*lexis*) свої почуття, свої емоції (*thymos*).

2. Для вимірювання показників зовнішніх емоційних виразів застосовувався тест-опитувальник «Експрес-діагностика емоційної експресії» (самооцінний варіант), вивчення алекситимії здійснювалося Торонтською алекситимічною шкалою із 26 пунктів (*Toronto Alexithymia Scale – TAS-26*). Здійснено пошук закономірних взаємозв'язків між показниками феноменів, що вивчаються. Емпірично встановлена наявність значимого від'ємного зв'язку між показниками виразної експресії та алекситимії.

3. За допомогою методу «асів» і «профілів» виявлено осіб схильних і не схильних до алекситимії, визначено та порівняно особливості їх експресії, що презентовані графічно. Подана порівняльна характеристика експресії представників двох груп осіб. Емпірично встановлено, що представники неалекситимічного типу особистості мають більш високі показники експресії, виявляють здібності до успішного розпізнавання власної експресії порівняно з особами, що перебувають у групі ризику (тяжіння до алекситимічного типу особистості).

4. Доведено, що тенденція до збільшення рівня алекситимії гальмує здатність особистості до експресивних проявів власних емоційних переживань. Доведено, що схильність до алекситимії є одним із психологічних чинників здатності особистості не тільки розуміти власні емоції, а й здатності ідентифікувати та використовувати власний експресивний репертуар і його можливості.

*Перспективу подальших досліджень* передбачається спрямувати на пошук психологічних чинників непатологічної алекситимії, на розробку і адаптацію адекватного психодіагностичного інструментарію, та на вивчення індивідуально-психологічних особливостей осіб з алекситимічним типом особистості.

## Література

1. Андреева, И.Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюк : ПГУ. Режим доступу: <http://libed.ru/knigi-nauka/362713>
2. Есин, И.Б. (2006). *Специфика эмоционального слуха и эмоциональной экспрессивности речи у представителей разных профессий*. (Дис. канд. психол. наук). Москва. Режим доступу: <https://www.dissercat.com/content/spetsifika-emotsionalnogo-slukha-i-emotsionalnoi-ekspressivnosti-rechi-u-predstavitelei-razl>
3. Жежелевская, А.А. (2014). *Точность распознавания эмоциональной экспрессии в устном иноязычном сообщении*. (Дис. канд. психол. наук). Москва. Режим доступу: <https://www.dissercat.com/content/tochnost-raspoznavaniya-emotsionalnoi-ekspressii-v-ustnom-inoyazychnom-soobshchenii>
4. Корнева, Т.В., & Бажин, Е.Ф. (1977). О роли профессионального и полового факторов в аудиторской оценке эмоционально окрашенной речи. *Проблемы космической биологии*, 34, 293-299.
5. Лабунская, В.А., & Дроздова, И.И. (2003). Социально-психологические особенности субъектов педагогического общения с различным типом соотношения успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 1, 248-259.
6. Мацумото, Д. (2003). *Психология и культура*. СПб. : Питер. Режим доступу: <https://b-ok.xyz/book/3076507/ca5f7a>
7. Непп, М., & Холл, Д. (ред.) (2006). *Невербальное общение. Полное руководство*. СПб. : Прайм –ЕВРОЗНАК. Режим доступу: <https://lektsia.com/11x5076.html>
8. Носенко, Е.Л., & Коврига, Н.В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*. Київ : Вища школа. Режим доступу: <https://b-ok.xyz/book/3303660/77234f>
9. Овсянникова, В.В. (2014). Влияние эмоционального состояния на распознавание эмоций. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2014-1-86-101>
10. Ольшанникова, А.Е. (1981). Диагностические возможности опросника по эмоциональной экспрессии. *Проблемы дифференциальной психофизиологии*. Москва : Педагогика. (124-136).
11. Рейковский, Я. (1979). *Экспериментальная психология эмоций*. Москва : Прогрес. Режим доступу: <http://vprosvet.ru/biblioteka/eksperimentalnaya-psihologiya-emocij>
12. Санникова, О.П. (1982). *Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности*. Дис. канд. психол. наук. Москва.
13. Санникова, О.П. (2003). *Феноменология личности: Избранные психологические труды*. Одесса : СМІЛ.
14. Санникова, О.П. (2009). Реабилитация методики эмоциональной экспрессии. *Наука й освіта. Спецвипуск. «Психологія особистості: теорія, досвід, практика»*, 8, 4-7.
15. Санникова, О.П. (2017). Психологічна проникливість як інструмент осягнення сутності іншої людини. *Проблеми сучасної психології: зб. наук.праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2(10), 119-123. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz\\_2016\\_2\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2016_2_21).
16. Ekman, P., Friesen, W., & Tomkins, S. (1971). Facial affect scoring techniques: a first validity study. *Semiotika*, 3, 37-58. <https://doi.org/10.1515/semi.1971.3.1.37>.
17. Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. N.Y. : Appleton.
18. Lane, R.D., Sechrest L., Reidel R. et al. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, 58, 203-210.
19. Luebke, A.M., Fussner, L.M., Kiel, E. J., Early, M.C., & Bell, D.J. (2013). Role of adolescent and maternal depressive symptoms on transactional emotion recognition: Context and State

- Affect Matter. *Emotion*, 13 (6), 1160-1172. <https://doi.org/10.1037/a0033923>
20. McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.424>
  21. Nemiah, J.C., Freyberger, H., & Sifneos, P.E. (1976). Alexithymia: A view of the psychosomatic process. *Modern trends in psychosomatic medicine* / O.W. Hill (Ed.). London: Butterworths, III, 430-439.
  22. Suslow, T., & Junghanns, K. (2002). Impairments of emotion situation priming in alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 541-550. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00056-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00056-3)
  23. Taylor, G.J., Bagby, R.M., & Parker, J.D.A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526831>
  24. Taylor, G.J., Ryan, D., & Bagby, R.M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale // *Psychother. Psychosom.* Vol. 44. P. 191-199. <https://doi.org/10.1159/000287912>

### References

1. Andreeva, I.N. (2011). Emotsionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoy psihologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolotsk : PGU. Retrieved from <http://libed.ru/knigi-nauka/362713> [in Russian].
2. Esin, I.B. (2006). Spetsifika emotsionalnogo sluha i emotsionalnoy ekspressivnosti rechi u predstaviteley raznykh professiy [The specifics of emotional hearing and emotional expressiveness of speech in representatives of different professions]. *Candidate's thesis*. Moskva. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/spetsifika-emotsionalnogo-sluha-i-emotsionalnoi-ekspressivnosti-rechi-u-predstavitelei-razl> [in Russian].
3. Zhezhelevskaya, A.A. (2014). Tochnost raspoznavaniya emotsionalnoy ekspressii v ustnom inoyazychnom soobshchenii [Emotional recognition accuracy expression in oral foreign language]. *Candidate's thesis*. Moskva. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/tochnost-raspoznavaniya-emotsionalnoi-ekspressii-v-ustnom-inoyazychnom-soobshchenii> [in Russian].
4. Korneva, T.V., & Bazhin, E.F. (1977). O roli professionalnogo i polovogo faktorov v auditorskoy otsenke emotsionalno okrashennoy rechi [On the role of professional and sexual factors in the audit assessment of emotionally colored speech]. *Problemy kosmicheskoy biologii – Problems of Space Biology*, 34, 293-299 [in Russian].
5. Labunskaya, V.A., & Drozdova, I.I. (2003). Sotsialno-psihologicheskie osobennosti sub'ektov pedagogicheskogo obscheniya s razlichnyim tipom sootnosheniya uspeshnosti kodirovaniya i interpretatsii ekspressii emotsionalnykh sostoyaniy [Socio-psychological characteristics of the subjects of pedagogical communication with a different type of correlation of the success of coding and interpretation of the expression of emotional states]. *Severo-Kavkazskiy psihologicheskii vestnik – North Caucasian Psychological Bulletin*, 1, 248-259. [in Russian].
6. Matsumoto, D. (2003). *Psihologiya i kultura [Psychology and culture]*. SPb.: Piter. Retrieved from <https://b-ok.xyz/book/3076507/ca5f7a> [in Russian].
7. Nepp, M., & Holl, D. (Ed.) (2006). *Neverbalnoe obschenie. Polnoe rukovodstvo [Non-verbal communication. The complete guide]*. SPb.: Praym – EVROZNAK. Retrieved from <https://lektsia.com/11x5076.html> [in Russian].
8. Nosenko, E.L., & Kovryha, N.V. (2003). *Emotsiynyi intellekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions]*. Kyiv : Vyshcha shkola. Retrieved from <https://b-ok.xyz/book/3303660/77234f> [in Ukrainian].

9. Ovsyannikova, V.V. (2014). Vliyanie emotsionalnogo sostoyaniya na raspoznavanie emotsiy [The influence of emotional state on recognition of emotions]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2014-1-86-101> [in Russian].
10. Olshannikova, A.E. (1981). Diagnosticheskie vozmozhnosti oprosnika po emotsionalnoy emotsionalnoy ekspressii [Diagnostic capabilities of the questionnaire for emotional expression]. *Problemy differentsialnoy psihofiziologii – Problems of differential psychophysiology*. Moskva : Pedagogika, pp. 124-136 [in Russian].
11. Reykovskiy, Y. (1979). Eksperimentalnaya psihologiya emotsiy [Experimental psychology of emotions]. Moskva : Progres. Retrieved from <http://vprosvet.ru/biblioteka/eksperimentalnaya-psihologiya-emocij> [in Russian].
12. Sannikova, O.P. (1982). Sootnoshenie ustoychiviyh individualno-tipicheskikh osobennostey emotsionalnosti i obschitelnosti [Correlation of stable individual-typical features of emotionality and sociability]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
13. Sannikova, O.P. (2003). *Phenomenology of personality: Selected psychological works [Phenomenology of personality: Selected psychological works]*. Odessa: SMIL [in Russian].
14. Sannikova, O.P. (2009). Reabilitatsiya metodiki emotsionalnoy ekspressii [Rehabilitation of emotional expression techniques]. *Nauka y osvita – Science and education*, 8, 4-7 [in Russian].
15. Sannykova, O.P. (2017). Psykholohichna pronyklyvist yak instrument osiahnennia sutnosti inshoi liudyny [Psychological insight as a tool for understanding the essence of another person]. *Problemy suchasnoi psykholohii - Problems of modern psychology: zbirnyk naukovykh prats Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Zaporizkyi natsionalnyi universytet» ta Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 2(10), 19-123. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz\\_2016\\_2\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2016_2_21) [in Ukrainian].
16. Ekman, P., Friesen, W., & Tomkins, S. (1971). Facial affect scoring techniques: a first validity study. *Semiotika*, 3, 37-58. <https://doi.org/10.1515/semi.1971.3.1.37>
17. Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. N.Y. : Appleton.
18. Lane, R.D., Sechrest, L., Reidel, R. et al. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, 58, 203-210.
19. Luebbe, A.M., Fussner, L.M., Kiel, E.J., Early, M.C., & Bell, D.J. (2013). Role of adolescent and maternal depressive symptoms on transactional emotion recognition: Context and State Affect Matter. *Emotion*, 13 (6), 1160-1172. <https://doi.org/10.1037/a0033923>
20. McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.424>
21. Nemiah, J.C., Freyberger, H., & Sifneos, P.E. (1976). Alexithymia: A view of the psychosomatic process. *Modern trends in psychosomatic medicine / O.W. Hill (Ed.)*. London: Butterworths, III, 430-439.
22. Suslow, T., & Junghanns, K. (2002). Impairments of emotion situation priming in alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 541-550. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00056-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00056-3)
23. Taylor, G.J., Bagby, R.M., & Parker, J.D.A. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526831>
24. Taylor, G.J., Ryan, D., & Bagby, R.M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale // *Psychother. Psychosom.* Vol. 44. P. 191-199. <https://doi.org/10.1159/000287912>

**FEATURES OF EXPRESSION OF PEOPLE WITH DIFFERENT  
TENDENCY TO ALEXITHYMIA**

**Olga Sannikova**

**Doctor of Sciences in Psychology, Professor,**

**Head of the Department of General and Differential Psychology**

South Ukrainian National Pedagogical Ushynskiy University

26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine, 65020

[osanniland@gmail.com](mailto:osanniland@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0003-3961-2103>

**Ren Zhong**

**Postgraduate student of the Department of General and Differential Psychology**

South Ukrainian National Pedagogical Ushynskiy University

26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine, 65020

[903843223@qq.com](mailto:903843223@qq.com)

**Abstract**

The article is devoted to the problem of recognition of the own emotional experiences and their external expressions. The tendency of the individual to recognize emotions through the perception of expression is regarded as a well-established, multi-component, integral property that provides accuracy, adequacy of understanding their emotional experiences and experiences of another. The relevance of the development of the problem is related to the lack of social connections, lack of experience in recognizing emotions, especially in the situation of development of Internet Communications, which leads to the reduction of emotional vocabulary of a modern man. The process of social adaptation is impossible without the ability of the individual to understand and differentiate emotions. This leads to the need to study the ability of the individual to adequately determine their emotional states and understand their expressive repertoire. This study is based on the suggestion that difficulties in recognizing the emotions and expressing them may be associated with a different personality tendency to alexithymia. Alexithymia is regarded as an inability to perceive, feel and call the word (lexis) feelings, their emotions (thymos).

The aim of the article is to study the ability to understand and recognize the expressive show of emotions in persons with different tendency to alexithymia. The concept of alexithymia as a factor of understanding of emotions was revealed; the correlation between the parameters of the variables was explored; persons who are prone and are not prone to alexithymia were defined and the peculiarities of their expression were defined and compared. The presence of the significant negative connection between the indicators of expressive expression and alexithymia was empirically established. It was shown that the tendency to increase the level of alexithymia inhibits the ability of personality to expressive manifestations of their emotional experiences, and manifestations of successful recognition of their expression show the persons who have not found propensity to alexithymia. It was proved that the tendency to alexithymia is one of psychological factors of personality's ability not only to understand the emotions, but also to identify and use the expressive repertoire, its possibilities and resources.

**Key words:** alexithymia, expression, emotions, alexithymia type, non-alexithymia type, recognition of emotions.

*Подано 12.02.2020*

*Рекомендовано до друку 21.02.2020*

УДК 159.942.3-057.212

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).13](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).13)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕНЕДЖЕРІВ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

**Ольга Сидоренко**

**кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри  
загальної і соціальної психології та психотерапії**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

[OlgaBorisoUA@gmail.com](mailto:OlgaBorisoUA@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0925-4966>

**Ельга Яновська**

**магістрантка спеціальності «Психологія» факультету психології**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

[hemmy20@gmail.com](mailto:hemmy20@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8676-9544>

### **Анотація**

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування поняття «емоційне вигорання», висвітлено його симптоми. Емоційне вигорання представляє собою стан емоційного, психічного, фізичного виснаження, що розвивається як результат хронічного стресу, викликаного власною роботою, і поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію особистісних досягнень. Розкрито причини та особливості прояву емоційного вигорання. Виділено основні групи факторів, які зумовлюють виникнення синдрому емоційного вигорання: особистісний, рольовий, організаційний. Виявлено фази формування синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій: фаза напруження, фаза резистенції, фаза виснаження. Домінуючими симптомами вигорання у фазі напруження є: незадоволення собою, своєю професією, посадою, конкретними обов'язками; у фазі резистенції – симптом неадекватного вибіркового емоційного реагування та симптом редукції професійних обов'язків; у фазі виснаження – симптоми емоційного дефіциту, емоційної відчуженості та деперсоналізації.

В дослідженні визначено, що менеджери комерційних організацій застосовують переважно механізми психологічного захисту як раціоналізація та проєкція. Виявляють схильність до приписування власних негативних почуттів, переживань, намірів, бажань іншим людям. Шукають переконливі докази, виправдування для пояснення своїх дій і бажань, які є недостатньо схвалюваними. Це спроби досліджуваних довести, що їх поведінка є раціональною і виправданою, а тому соціально схваленою, вона допомагає розв'язувати конфліктні ситуації або долати труднощі на шляху до досягнення мети, уникаючи надмірні емоційні хвилювання. Майже половина респондентів із загальної вибірки досліджуваних мають середній рівень тривожності та невротизації. Відчувають постійно зниження настрою, хвилювання, занепокоєння, швидку стомлюваність, слабкість, незадоволення своїх потреб і бажань, невизначеність у майбутньому.

Встановлено статистично значущий позитивний взаємозв'язок між проявами синдрому емоційного вигорання та рівнем тривожності й невротизації у менеджерів комерційних організацій. Зазначено, що для запобігання синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій буде сприяти розробка відповідної психокорекційної програми.

**Ключові слова:** емоційне вигорання, тривожність, невротизація, стрес, менеджери комерційних організацій, професійна деформація.

### **Вступ**

В сучасних умовах ринкової економіки, посилення конкуренції на національному та міжнародному рівні, відбувається зростання вимог до особистості професіонала. Це стосується менеджерів, що здійснюють свою діяльність в умовах комерційних організацій.

Діяльність сучасного менеджера характеризується високою емоційною насиченістю і когнітивною складністю, необхідністю швидкого реагування на зміни, що відбуваються на ринку товарів і послуг, прийняття відповідних рішень у ситуаціях, пов'язаних з невизначеністю та ризиком, що вимагає високої комунікативної компетенції і мобільності та, як наслідок, психічної й фізичної витривалості. Тобто, їх діяльність відбувається у умовах постійної нервово-психічної напруженості, стресу та потребує максимальної мобілізації енергетичних ресурсів і захисних сил організму.

Одним з негативних наслідків зіткнення особистості зі складними умовами сучасного життя є виникнення емоційного вигорання – дезадаптаційного феномену, що характеризується втратою індивідом творчого настрою стосовно своєї діяльності, дестабілізацією міжособистісних стосунків у системі «людина-людина», агресивними проявами (дратівливість, тривожність, занепокоєння, схвильованість, гнів), психосоматичними розладами.

Проблема вигорання вивчалась достатньо великою кількістю зарубіжних та вітчизняних вчених, таких, як: В. Бойко (Бойко, 2003), Н. Водоп'янова (Водоп'янова, 2008), М. Грабе (Грабе, 2008), Е. Зеєр (Зеєр, 2005), Л. Карамушка, Т. Зайчикова (Карамушка & Зайчикова, 2006), Р. Кочюнас (Кочюнас, 1990), С. Maslach (Maslach, 2001), S. Hobfoll (Hobfoll, 2001), М. Jurado (Jurado, 2019), S. Mérida-López (Mérida-López, 2017), М. Ventura (Ventura, 2015).

Синдром емоційного вигорання є станом емоційного, психічного, фізичного виснаження, що розвивається як результат хронічного стресу, пов'язаного з роботою і колективом. Він виникає через довготривале емоційне напруження, в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій, переживань і стресів, які не знаходять свого вивільнення. Емоційне вигорання призводить до розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрати здатності співчувати іншим людям, і як наслідок до загального виснаження організму та психіки, появи відчуття власної даремності, виникнення психосоматичних захворювань (Бойко, 2003; Карамушка, 2006; Кочюнас, 1990; Маслач, 2001; Hobfoll, Canetti-Nisim & Johnson, 2006; Jurado & Pérez-Fuentes, 2019).

В. Бойко розглядає явище вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи (Бойко, 2003).

Синдром професійного вигорання є професійною деструкцією особистості, яка представлена у вигляді стійких психічних переживань, які суб'єктивно сприймаються



працівниками як стресові та мають дезадаптивний характер (Водоп'янова, 2008). Прояви цього синдрому пов'язані з високим рівнем тривожності особистості, якій проявляється в емоційній нестабільності, неврівноваженості, боязкості, невпевненості у собі та надмірної напруженості (Грабе, 2008).

Емоційне вигорання є динамічним процесом і складається з трьох фаз: фаза тривоги, яка виникає при першій появі стресора (організм включає механізми саморегуляції захисних процесів); фаза «резистентності» (опору) настає в результаті тривалої дії стресора (організм намагається збалансувати витрати адаптаційних резервів); фаза виснаження, якщо дія стресу продовжується і людина неспроможна адаптуватися, відбувається втрата цінних ресурсів особистості, або їх стає недостатньо, щоб відповідати вимогам соціуму (Сельє, 1982; Бойко, 2003; Hobfoll, 2001).

До основних груп факторів, що сприяють формуванню синдрому емоційного вигорання відносяться: 1) особистісний (емоційна ригідність, низький рівень самоповаги, занадто висока або низька мотивація до успіху, високий рівень емпатії, реакція на стресові ситуації, вік, стаж роботи); 2) рольовий (рольова невизначеність, незадоволення професійним та особистісним зростанням, низький соціальний статус); 3) організаційний (нестабільність заробітної платні, ненормований графік роботи, конфлікти з керівництвом та колегами).

Симптомами емоційного вигорання є: 1) емоційне виснаження, виражається через невдоволення власною роботою та емоційній спустошеності; 2) деперсоналізація/дегуманізація, негативне, цинічне ставлення до оточуючих, деформація стосунків з колегами, поява почуття провини, людина обирає автоматичне «функціонування» і всіяко уникає навантажень; 3) редукція особистих досягнень, виражається у почуттях власної некомпетентності, в негативній оцінці себе, своїх досягнень та успіхів, заниженні своїх службових переваг, своїх можливостей, і як наслідок відчуття незадоволеності та низька самооцінка (Орел, 2001; Maslach & Schaufeli & Leiter, 2001).

Розвиток цього синдрому призводить до втрати важливих компонентів в структурі професійно-особистісних компетенцій до фінальної депресивної невротизації особистості (Величковская, 2005; Никифоров, 2002). Чим більше людина впевнена у своїй компетентності, здатна ефективно виконувати конкретні дії у певній галузі, справлятися з несприятливими життєвими ситуаціями і долати їх, тим менше вона вигорає на своєму робочому місці (Ventura, Salanova & Llorens, 2015; Jurado, Pérez-Fuentes, Linares, Márquez & Martínez, 2018).

На думку Н. Водоп'яної, К. Старченкової, стресогенність роботи саме менеджерів зумовлюється специфічними організаційними факторами: автономністю та відповідальністю при проведенні торгівельних переговорів (кількість та обсяг укладених договорів); особливістю трудових взаємовідносин (висока мобільність, постійна зміна і розширення кола спілкування за рахунок нових клієнтів); високими вимогами до емоційно-вольових якостей (висока персональна відповідальність щодо зобов'язань перед клієнтами та моральна за імідж компанії роботодавця).

Розвитку емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій сприяють і особистісні фактори (психологічні особливості людини), такі як: низька комунікабельність, емоційна неврівноваженість, низький рівень соціальної сміливості та

експресивності, недовірливість, зосередженість на собі, низька мотивація досягнень, нонконформізм, низька самооцінка (Водопьянова & Старченкова, 2008).

А. Леонт'єва виділяє такі особливості прояву професійно-емоційного вигорання, як реакції на хронічні та робочі стресори:

- для менеджерів вищої ланки, які мають найбільшу владу і несуть відповідальність за діяльність усієї компанії характерні ознаки психофізіологічного виснаження, тривоги, депресії, використання неадекватних моделей поведінки.

- для лінійних менеджерів, які відповідальні за стан і розвиток організації або її підрозділів (директори, бригадири) характерні підвищена когнітивна напруженість (наявність невиконаних вимог), фіксація стійких переживань тривоги та агресії, поява невротичних реакцій (Леонт'єва & Качина, 2006).

Тривалий стрес на роботі у менеджерів комерційних організацій проявляється у формуванні таких професійних деформацій, як: авторитарність, демонстративність, підвищена агресивність, професійний догматизм, консерватизм, рольовий експансіонізм, соціальне лицемірство, завищений контроль, неадекватність у сприйнятті людей і ситуацій, яка призводить до втрати конструктивної взаємодії та ін. (Зеер, 2005).

Таким чином, представники професії «менеджер», як і серед інших професій типу «людина-людина», схильні до розвитку синдрому емоційного вигорання, що призводить до психічного дискомфорту, зниження задоволеності професійною діяльністю, появи психосоматичних порушень, що відбивається на якості їх життя.

**Мета** дослідження полягає у емпіричному дослідженні синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз вивчення проблеми синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій; 2) емпірично дослідити психологічні особливості емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій; 3) встановити взаємозв'язок між проявами синдрому емоційного вигорання та рівнем тривожності й невротизації досліджуваних.

### **Методи дослідження**

Емпіричне дослідження проводилось у період з лютого по квітень 2019 року. В дослідженні взяли участь менеджери комерційних організацій і підприємств у м. Кривий Ріг: ПАТ «Арселор Міттал Кривий Ріг», ТОВ «Алькор Л.А.О». Загальна кількість досліджуваних склала 40 осіб різної статі, вік респондентів від 33 до 58 років. У ході дослідження використовувались надійні та валідні методики, що забезпечували достовірність результатів і застосовувався метод рангової кореляції ( $r$  - Спірмена).

Для визначення психологічних особливостей синдрому емоційного вигорання нами був підібраний такий банк методик: для визначенні ступеню вираженості загального рівня синдрому емоційного вигорання, сформованості окремих його фаз і симптомів була застосована методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко. За допомогою методики «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index) Плутчека – Келлермана - Конте емпірично було досліджено механізми психологічного захисту, що виникають у менеджерів комерційних організацій з синдромом емоційного вигорання. З метою мінімізації впливу індивідуальних особливостей особистості на прояви емоційного

вигорання було використано методику вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. Немчинова), для діагностики рівня невротизації – методику Л. Вассермана.

### Результати та дискусії

За допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко, ми дослідили симптоми та фази розвитку емоційного вигорання. Отримані результати свідчать, що у 25% досліджуваних фаза напруження несформована на відміну від тих респондентів у яких ця фаза знаходиться на стадії формування та домінують симптоми незадоволеності собою, що складає 75%. Це свідчить про те, що менеджери комерційних організацій періодично відчують себе некомфортно на робочому місці, через відсутність задоволення від своєї професії й посади, від виконання обов'язків. Респондентів, у яких фаза напруження сформована, не виявлено.

Фаза резистенції у 13% досліджуваних несформована, порівняно з 37% у яких дана фаза знаходиться на стадії формування. У 50% обстежених ця фаза сформована. Домінуючі симптоми на цій фазі є: симптом неадекватного вибіркового емоційного реагування та симптом редукції професійних обов'язків, які у більшості респондентів є сформованими. Це свідчить про те, що менеджери комерційних організацій прагнуть мінімалізувати свої емоції, проявляючи байдужість до інших, неохоче спілкуються із колегами та партнерами, намагаються уникати обов'язків, які потребують надмірного емоційного напруження.

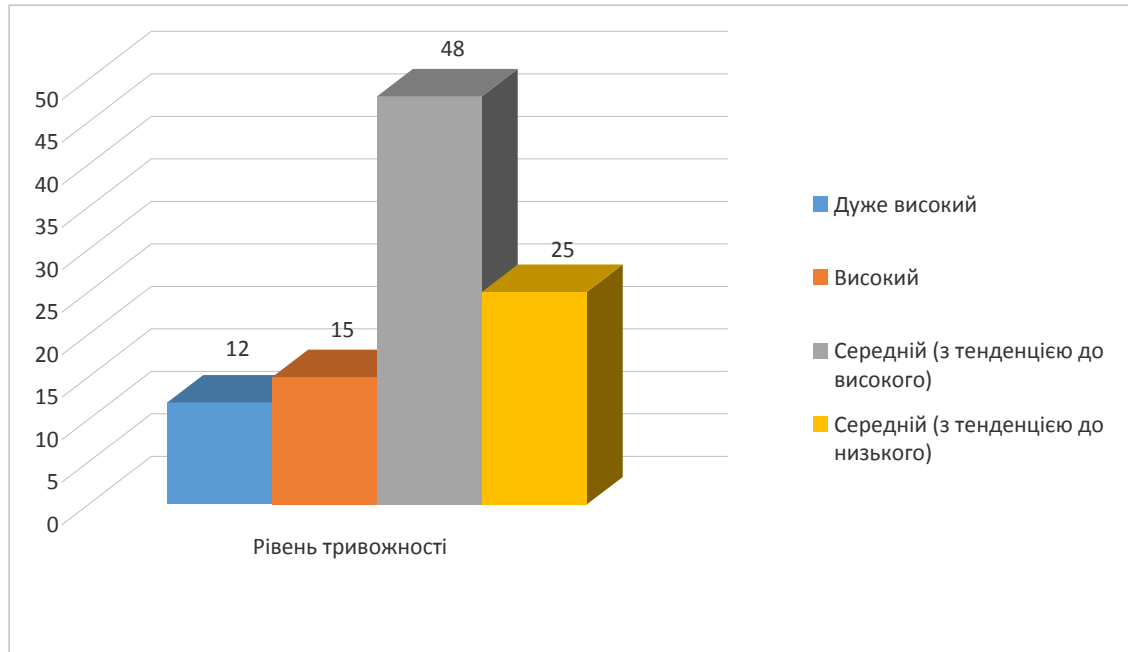
За шкалою виснаження 39% респондентів знаходяться на стадії несформованості. Загальний тонус нервової системи цієї частини досліджуваних знаходиться в задовільному стані, вони не мають фізичного та вираженого психологічного дискомфорту на робочому місці, працюючі. У 35% досліджуваних фаза виснаження на стадії формування на противагу тих, у кого ця фаза сформована – 26%. В цих респондентів в однаковій мірі виражені симптоми емоційного дефіциту, емоційної відчуженості та деперсоналізації. Менеджери, які відчують емоційний дефіцит, спілкуючись з оточуючими, вдаються до роздратованості, грубості, образ, капризів, у них переважно поганий настрій, а й тому найчастіше уникають взаємодії з іншими людьми, більш самотні. І, як наслідок, погіршення фізичного самопочуття.

Механізми психологічного захисту у менеджерів з синдромом емоційного вигорання ми визначили за опитувальником «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index) Плучека-Келлермана – Конте. Нами було встановлено, що респонденти вдаються до різних механізмів психологічного захисту, але в більшій мірі використовують механізм раціоналізації (50%) та проекції (79%). Ці механізми належать до категорії дефензивних механізмів психологічного захисту, при яких особистість стикаючись з труднощами сприймає травмуючу інформацію, але інтерпретує її викривленим змістом своїх думок, почуттів, діями та вчинками, хоча на перший погляд вони здаються правдоподібними, тим самим намагаючись не втратити свою самоповагу.

Використання раціоналізації як механізму психологічного захисту свідчить про те, що менеджери, знаходячись в стані психологічного конфлікту, шукають виправдовування за свої дії та вчинки, які суспільство не схвалює. Респонденти намагаються довести, що їх поведінка є раціональною і виправданою, а тому соціально схваленою, вона допомагає долати надмірні емоційні хвилювання та конфліктні ситуації.

Високий рівень використання механізму проекції свідчить про схильність обстежуваних приписувати власні негативні почуття, переживання, наміри, бажання іншим людям, перекладати на них відповідальність, тим самим усуваючи загрозу образу власного «Я».

За допомогою методики вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. Немчинова) ми визначили рівень тривожності у менеджерів комерційних організацій. Отримані результати представлені на рис. 1.



**Рис. 1. Рівні прояву тривожності у менеджерів комерційних організацій (%)**

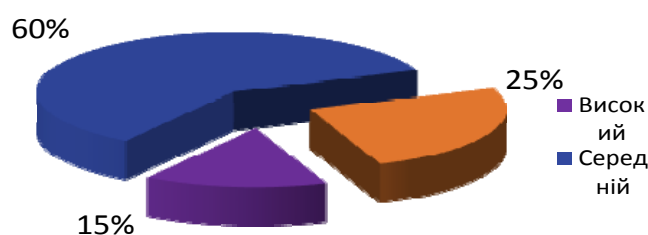
З рис. 1 видно, що усі досліджувані виявляють той чи інший ступінь прояву тривожності. Найбільшу кількість становлять працівники з середнім (з тенденцією до високого) рівнем тривожності – 48% від загальної кількості досліджуваних. Це означає, що у таких працівників спостерігаються час від часу такі прояви тривожності, як: знижений настрій, коливання емоційного стану, хвилювання, занепокоєння, швидка стомлюваність, слабкість, невизначеність та безпорадність, зниження концентрації уваги, уповільнення процесів мислення, швидкості реакцій, працездатності. Це відбивається на їх діяльності, зокрема на якості виконання професійних обов'язків, стосунках з колегами та клієнтами.

Середній рівень (з тенденцією до низького) мають 25% респондентів. Ця категорія працівників так само схильна до прояву вищезазначених симптомів, але в меншому ступені. Менеджери більш впевнені в собі, врівноважені, виявляють змогу знижувати нервові напруження, долати стреси, швидко і легко адаптуватися до нових умов діяльності.

Високий рівень тривожності виявлений у 15% респондентів. Такі працівники характеризуються схильністю не тільки до психологічних проявів тривоги, але й до фізіологічних, які проявляються достатньо часто і виражаються в тремтінні, прискореному серцебитті, м'язовому напруженні.

Дуже високий рівень тривожності мають 12% респондентів. Такі працівники схильні перебільшувати ситуацію загрози, що впливає на їх самооцінку та життєдіяльність. У них спостерігається інтенсивність емоційних процесів, гострота реакцій на свої невдачі, найчастіше працюють у стресових ситуаціях або в умовах дефіциту часу, відведеного на розв'язання завдання. Така тривожність дезорганізує їх поведінку та діяльність. Респондентів з низьким рівнем тривожності не виявлено.

Особливості прояву невротизації особистості було досліджено за допомогою стандартизованої методики для визначення рівня невротизації Л. Вассермана. Результати дослідження подано на рис. 2.



**Рис. 2. Рівні прояву невротизації у менеджерів комерційних організацій**

З рис. 2 видно, що 60 % респондентів мають середній рівень невротизації. У таких менеджерів спостерігається прояви емоційної реактивності, яка відображається на ставленні особистості до навколишньої дійсності та до себе самої. Менеджери схильні до негативних переживань, пов'язаних з незадоволенням власних потреб і бажань, у них спостерігається швидка втомлюваність, яка впливає на продуктивність та ефективність праці, зниження настрою. У 15% досліджуваних рівень невротизації високий. Це свідчить про високу емоційну збудливість, в результаті якої з'являються негативні переживання, як тривожність, напруженість, занепокоєння, розгубленість, дратівливість. Незадоволеність бажань призводить до безініціативності, появою труднощів у спілкуванні, небажання приймати рішення й відповідати за них, зосередження особистості на соматичних відчуттях і своїх недоліках. Лише низький рівень невротизації виявлений у 25% досліджуваних. Такі менеджери емоційно врівноважені, спокійні, мають почуття власної гідності, ініціативні та легкі в спілкуванні.

Для характеристики результатів, отриманих в ході емпіричного дослідження на основі застосування обраних методик, була проведена статистична перевірка кореляційного аналізу г-Спірмена. Нами встановлено статистично значущий позитивний взаємозв'язок між тривожністю та проявами синдрому емоційного вигорання: «загнаність в клітку» ( $r = 0,433$  при  $p \leq 0,01$ ), розширення сфери економії емоцій ( $r = 0,539$  при  $p \leq 0,01$ ) – у фазі «резистенції»; деперсоналізації ( $r = 0,526$  при  $p \leq 0,01$ ), психосоматичні та

вегетативні порушення ( $r = 0,509$  при  $p \leq 0,01$ ) – у фазі «виснаження». Був встановлений взаємозв'язок між невротизацією та такими симптомами вигорання, як переживання психотравмуючих обставин ( $r = 0,555$  при  $p \leq 0,01$ ), тривога і депресія ( $r = 0,444$  при  $p \leq 0,01$ ) – у фазі «напруження», розширення сфери економії емоцій ( $r = 0,612$  при  $p \leq 0,01$ ) – у фазі «резистенції»; деперсоналізація ( $r = 0,718$  при  $p \leq 0,01$ ), психосоматичні та вегетативні порушення ( $r = 0,659$  при  $p \leq 0,01$ ) – у фазі «виснаження».

Отже, результати дослідження свідчать, що емоційне вигорання та рівень тривожності й невротизації особистості знаходяться в прямій залежності. Менеджери, що виявляють такі особливості, схильні до виникнення та розвитку синдрому емоційного вигорання у професійній сфері й, навпаки, спеціалісти, які здатні контролювати і регулювати свої емоції, більш стійкі до стресу, в них сформовані вольові якості та розвинуті професійно важливі риси, які визначають продуктивність діяльності, мають меншу вірогідність емоційного вигорання.

### **Висновки**

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки: синдром емоційного вигорання повністю обмежує можливості людини підтримувати свою працездатність при розв'язанні професійних завдань і адекватно діяти в умовах психотравмуючих ситуацій. Це комплекс тривожно-депресивних переживань, який деформує ставлення людини до себе та до світу. В такому стані особистість втрачає здатність адекватно оцінювати реалії життя.

Фазами формування синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій є: фаза напруження, фаза резистенції, фаза виснаження. Домінуючими симптомами вигорання у фазі напруження є: незадоволення собою, своєю професією, посадою, конкретними обов'язками; у фазі резистенції – симптом неадекватного вибіркового емоційного реагування та симптом редуції професійних обов'язків; у фазі виснаження – симптоми емоційного дефіциту, емоційної відчуженості та деперсоналізації.

Менеджери комерційних організацій застосовують переважно такі механізми психологічного захисту, як раціоналізація та проєкція. Виявляють схильність до приписування власних негативних почуттів, переживань, намірів, бажань іншим людям. Шукають переконливі докази, виправдування для пояснення своїх дій і бажань, які є недостатньо схвалюваними.

Майже половина респондентів із загальної вибірки досліджуваних мають середній рівень тривожності та невротизації. Відчувають постійно зниження настрою, хвилювання, занепокоєння, швидку втомлюваність, слабкість, незадоволення своїх потреб і бажань, невизначеність у майбутньому. Встановлено статистично значущий позитивний взаємозв'язок між проявами синдрому емоційного вигорання та рівнем тривожності й невротизації у менеджерів комерційних організацій.

*Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у розробці психокорекційної програми щодо запобігання синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій.

## Література

1. Бойко, В. (2003). *Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении*. Санкт-Петербург.
2. Величковская, С.Б. (2005). Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов. (Дисс. канд. психол. наук). Москва.
3. Водопьянова, Н., & Старченкова, Е. (2008). *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. Санкт-Петербург.
4. Грабе, М. (2008). *Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять*. Санкт-Петербург: Речь.
5. Зеер, Э.Ф. (2005). *Психология профессий*. Москва: Академический проект.
6. Карамушка, Л.М., & Зайчикова, Т.В. (2006). Проблема синдрома «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, 1, 210-217.
7. Кочюнас, Р. (1990). *Основы психологического консультирования*. Москва: Академический проект.
8. Леонтьева, А.Б., & Качина, А.А. (2006). Особенности синдрома профессионального стресса у менеджеров разного должностного статуса. *Психология психических состояний*, 6, 250-273.
9. Никифоров, Г.С. (2002). *Психология здоровья*. Санкт-Петербург: Речь.
10. Орел, В. (2001). Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. *Психологический журнал*, 22 (1), 90-101.
11. Селье, Г. (1982). *Стресс без дистресса*. Москва: Прогресс.
12. Hobfoll, S. (2001). «The Influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory». *Applied Psychology*, 50 (2), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
13. Jurado, M., Pérez-Fuentes C., Linares, G., Márquez, S., & Martínez, M. (2018). «Burnout risk and protection factors in certified nursing aides». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (6), 245. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061116>
14. Jurado, M., & Pérez-Fuentes, C. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>.
15. Maslach C., Schaufeli W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
16. Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
17. Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). «Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands». *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 149 (3), 277- 302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>

## References

1. Bojko, V. (2003). *Sindrom jemocional'nogo «vygoranija» v professional'nom obshhenii [Emotional "burnout" syndrome in professional communication]*. St. Petersburg: Peter [in Russian].
2. Velychkovskaja, S. B. (2005). Zavysymost' voznyknovenija y razvytyja stressa ot faktorov professyonal'noj dejatel'nosti pedagogov [Dependence of the occurrence and development

- of stress on the factors of professional activity of teachers]: PhD dissertation. Moscow [in Russian].
3. Vodop'janova, N. & Starchenkova, E. (2008). *Syndrom vyigoranyja: dyagnostyka y profylaktyka [Burnout Syndrome: diagnosis and prevention]*. St. Petersburg: Peter [in Russian].
  4. Grabe, M. (2008). *Syndrom vyigoranyja – bolezni' nashego vremeny. Pochemu ljudy vygorajut y chto mozno protyv etogo predprynjat' [Burnout syndrome - a disease of our time. Why do people burn out and what can be done against it]*. St. Petersburg: Rech [in Russian].
  5. Zeer, Je.F. (2005). *Psihologija professij [Psychology of professions]*. Moscow: Akademicheskij proekt [in Russian].
  6. Karamushka, L.M., & Zajchukova, T.V. (2006). Problema sindromu «profesijnogo vygorannja» v pedagogichnij dijtal'nosti v zarubizhnij ta vitchyznjanij psihologii' [The problem of «professional burnout» syndrome in pedagogical activity in foreign and domestic psychology]. *Aktual'ni problemy psihologii': zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny*, 1, 210–217 [in Ukrainian].
  7. Kochjunas, R. (1990). *Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija [Basics of psychological counseling]*. Moscow: Akademicheskij proekt [in Russian].
  8. Leont'eva, A.B., & Kachina, A.A. (2006). Osobennosti sindroma professional'nogo stressa u menedzherov raznogo dolzhnostnogo statusa [Features of occupational stress syndrome among managers of different job status]. *Psihologija psihicheskikh sostojanij*, 6, 250-273 [in Russian].
  9. Nikiforov, G.S. (2002). *Psihologija zdorov'ja [Health psychology]*. Uchebnoe posobie. St. Petersburg: Rech. [in Russian].
  10. Orel, V. (2001). Fenomen «vyigoranyja» v zarubezhnoj psihologyy: эmпырические yssledovanyja [The phenomenon of «burnout» in foreign psychology: empirical research]. *Psihologicheskij zhurnal*, 22 (1), 90-101 [in Russian].
  11. Sel'e, G. (1982). *Stress bez distressa [Stress without distress]*. Moscow: Progress [in Russian].
  12. Hobfoll, S. (2001). «The Influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory». *Applied Psychology*, 50 (2), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
  13. Jurado, M. Pérez-Fuentes, Linares, G., Márquez, S., & Martínez, M. (2018). «Burnout risk and protection factors in certified nursing aides». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (6), 245. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061116>.
  14. Jurado, M., & Pérez-Fuentes, C. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>.
  15. Maslach C. Schaufeli W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
  16. Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
  17. Ventura, M. Salanova, M., & Llorens, S. (2015). «Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands», *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 149 (3), 277-302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>



**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN THE MANAGERS OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS****Olha Sydorenko****PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

[OlgaBorisoUA@gmail.com](mailto:OlgaBorisoUA@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0925-4966>**Elha Yanovska****Graduate student, Specialty «Psychology», Psychology Faculty**[hemmy20@gmail.com](mailto:hemmy20@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8676-9544>

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

**Abstract**

The theoretical analysis of scientific approaches to the interpretation of the concept «Emotional burnout» is presented in the article, its symptoms are covered. Emotional burnout is a state of emotional, mental, physical exhaustion that develops as a result of chronic stress caused by one's own work and combines emotional devastation, depersonalization and reduction of one's personal achievements. The causes and peculiarities of emotional burnout are revealed. The main groups of factors that cause the emergence of emotional burnout syndrome are identified: personal, role, organizational. Phases of formation of emotional burnout syndrome in managers of commercial organizations are revealed: phase of tension, phase of resistance, phase of exhaustion. The dominant symptoms of burnout in the phase of tension are: dissatisfaction with oneself, one's profession, position, specific responsibilities; in the phase of resistance, a symptom of inadequate selective emotional response and a symptom of reduction of professional responsibilities; in the exhaustion phase – symptoms of emotional deficiency, emotional estrangement and depersonalization. The study revealed that managers of commercial organizations mainly use such mechanisms of psychological protection as rationalization and projection. They show a tendency to attribute their own negative feelings, intentions, wishes to other people. They are looking for convincing evidence and justification for explaining their actions and wishes that are not well encouraged. These are the attempts of the researchers to prove that their behavior is rational and justified, and therefore socially approved, it helps to resolve conflict situations or overcome difficulties on the way to the goal, avoiding excessive emotional disturbance. Almost half of the respondents have an average level of anxiety and neurotization. They feel a constant decrease in mood, excitement, worry, rapid fatigue, weakness, dissatisfaction with their needs and wishes, uncertainty in the future.

A statistically significant positive correlation was found out between the manifestations of the emotional burnout syndrome and the level of anxiety and neurotisation in managers of commercial organizations. It was stated that the development of an appropriate psycho-corrective program will help to prevent the emotional burnout syndrome in the managers of commercial organizations.

**Keywords:** emotional burnout, anxiety, neurotization, stress, managers of commercial organizations, professional deformation.

*Подано 29.01.2020**Рекомендовано до друку 03.02.2020*

## ОСОБЛИВОСТІ СПРЯМОВАНOSTI ЯК КОНСТРУКТУ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ІЗ РІЗНИМ СТАЖЕМ ДІЯЛЬНОСТІ

Ганна Улунова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,  
політології та соціокультурних технологій

Сумський державний університет

40000, Україна, м. Суми, вул. Римського-Корсакова, 2

[uluanna.ua@gmail.com](mailto:uluanna.ua@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4839-098X>

### Анотація

Статтю присвячено аналізу емпіричного дослідження культури професійного спілкування державних службовців із різним стажем професійної діяльності. Розкрито сутність культури професійного спілкування державних службовців, її функціонально-структурні особливості. Проаналізовано результати застосування авторської методики «Культура професійного спілкування державних службовців» за шкалою «спрямованість у професійному спілкуванні». Визначено такі особливості спрямованості як конструкт функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців. У державних службовців із досвідом професійної діяльності від 0 до 1 року домінує альтероцентристська спрямованість як конструкт перцептивно-аналітичного, конформна спрямованість як конструкт трансляційно-інформаційного та управлінсько-координаційного, діалогічна спрямованість як конструкт особистісно-професійного саморозвитку компонентів культури професійного спілкування державних службовців. У державних службовців із досвідом професійної діяльності від 1 до 10 років домінує діалогічна спрямованість як конструкт перцептивно-аналітичного та трансляційно-інформаційного, індиферентна спрямованість як конструкт управлінсько-координаційного та особистісно-професійного саморозвитку компонентів культури професійного спілкування державних службовців. У державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років домінує індиферентна спрямованість як конструкт перцептивно-аналітичного та трансляційно-інформаційного, маніпулятивна спрямованість як конструкт управлінсько-координаційного та особистісно-професійного саморозвитку компонентів культури професійного спілкування державних службовців.

**Ключові слова:** культура професійного спілкування, державні службовці, спрямованість у професійному спілкуванні, перцептивно-аналітичний компонент, трансляційно-інформаційний компонент, управлінсько-координаційний компонент, компонент особистісно-професійного саморозвитку.

### Вступ

Професійна діяльність державних службовців реалізується в складній системі внутрішньоорганізаційних (вертикальних і горизонтальних) і позаорганізаційних комунікацій. Ефективне спілкування з колегами та відвідувачами забезпечує реалізацію

функціональних обов'язків чиновників, сприяє їх професійній самореалізації та психологічному комфорту на робочому місці.

Ефективність професійної комунікації фахівців у будь-якій сфері професійної діяльності безпосередньо детермінована їх культурою професійного спілкування. Але аналіз наукових робіт, присвячених культурі спілкування / комунікативній культурі, засвідчив, що рівень розробленості означеної проблеми є неоднаковим для різних сфер професійної діяльності. Наприклад, найбільш дослідженою є культура педагогічного спілкування майбутніх учителів (Варга, 2015), вчителів із досвідом професійної діяльності (М. Cooper, B. Golding & A. Jin, 2016), керівників навчальних закладів (Зарецька, 2005) та ін. Водночас вивчення культури професійного спілкування державних службовців переважно стосувалося або лише її одного інваріанта – мовленнєвої культури (Козієвська, 2003), (Михайлець, 2009), або створення педагогічних програм формування в державних службовців культури професійного спілкування (Давидова, 2003; Калашников, 2009) та ін. Це зумовило актуальність вивчення культури професійного спілкування державних службовців як психологічного феномена в його функціональній та структурній єдності.

У попередніх публікаціях ми розкрили, що культура професійного спілкування державних службовців є «інваріантом професійної психологічної культури державних службовців та являє собою комплексне динамічне особистісне утворення державного службовця, яке визначає здатність до ефективного професійного спілкування на державній службі як умови професійної самореалізації при збереженні внутрішнього психологічного комфорту фахівця та потреби до особистісно-професійного вдосконалення в професійному спілкуванні» (Улунова, 2019: 177). У межах діяльнісно-акмеологічного підходу нами було обґрунтовано, що функціональними компонентами культури професійного спілкування державних службовців є: 1) перцептивно-аналітичний; 2) трансляційно-інформаційний; 3) управлінсько-координаційний; 4) особистісно-професійний саморозвиток, а конструктами функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців є: 1) психологічна готовність державних службовців до професійного спілкування, що утворюється спрямованістю в професійному спілкуванні та психологічною грамотністю в професійному спілкуванні; 2) психологічна компетентність у професійному спілкуванні; 3) акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості державного службовця в професійному спілкуванні (Улунова, 2019).

За результатами емпіричного дослідження нами були проаналізовані та висвітлені у публікаціях особливості психологічної компетентності як конструкту функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців (Улунова, 2018), акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості в професійному спілкуванні як конструкту функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців (Улунова, 2015) тощо. **Метою** дослідження є визначення особливостей спрямованості в професійному спілкуванні як конструкту функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців із різним стажем професійної діяльності. Відповідно до визначеної мети вирішувалися такі **завдання** дослідження: 1) розкриття змісту та структури методики «Культура професійного спілкування державних службовців»; 2) аналіз співвідношення видів спрямованості в професійному спілкуванні державних службовців із різним стажем професійної діяльності;

3) визначення динаміки спрямованості в професійному спілкуванні державних службовців із різним стажем професійної діяльності.

### **Методи дослідження**

В основу емпіричного вивчення культури професійного спілкування державних службовців нами було покладено порівняльний метод, що зумовлено специфікою об'єкта дослідження. Цим об'єктом є культура професійного спілкування державних службовців. Але визначати функціонально-структурні особливості культури професійного спілкування державних службовців необхідно шляхом порівняння даних характеристик у чиновників, які мають мінімальний досвід державної служби від 0 до 1 року, мають стаж роботи в державних установах до 10 років, та державних службовців, які працюють у даному статусі понад 10 років.

В якості психодіагностичної методики нами було використано авторську розробку «Діагностика культури професійного спілкування державних службовців» (Улунова, 2019), яка складається з підбірки 32 ситуацій професійного спілкування державних службовців із колегами та відвідувачами. Усі ситуації розподілені на 4 блоки відповідно до функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців. Якщо зміст ситуацій професійного спілкування державних службовців, поданих у методиці, визначається функціональними компонентами культури професійного спілкування державних службовців, то оцінювання досліджуваним кожної ситуації професійного спілкування відбиває конструкти функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців і здійснюється за трьома напрямками.

Аналіз кожної ситуації професійного спілкування починається з психологічної грамотності та психологічної компетентності державних службовців у професійному спілкуванні. Для цього першим запитанням до будь-якої ситуації є таке: «Що, на Вашу думку, необхідно сказати (зробити) в такій ситуації? Що, зазвичай, в такій ситуації говорите (робите) Ви?». До кожного подвійного запитання пропонуються кілька варіантів відповідей.

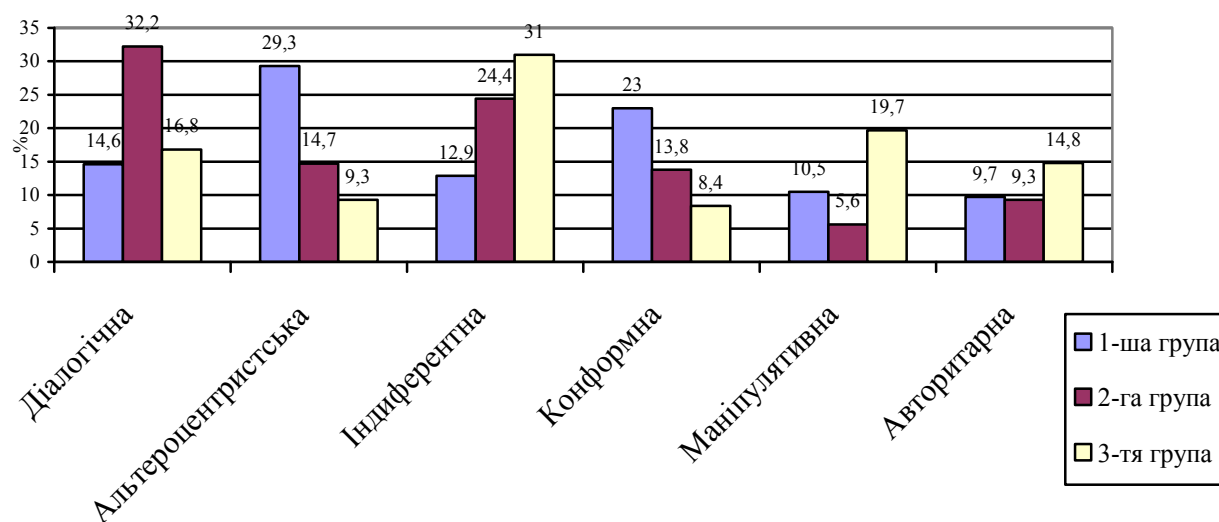
Для діагностики спрямованості в професійному спілкуванні державних службовців другим запитанням до кожної ситуації є таке: «Чому Ви так вчиняєте?». Спрямованість державних службовців у професійному спілкуванні в методиці оцінюється за видами, виділеними С. Л. Братченко (Братченко, 1997): діалогічна, альтероцентристська, індіферентна, конформна, авторитарна, маніпулятивна. Зазначені види спрямованості в спілкуванні можуть бути розділені на три категорії: конструктивні (діалогічна та альтероцентристська), нейтральні (конформна та індіферентна), неконструктивні (авторитарна та маніпулятивна).

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості державного службовця в професійному спілкуванні в методиці представлені певними особистісними характеристиками, притаманність яких досліджуваний самооцінює в тій або іншій ситуації професійного спілкування.

Проаналізуємо результати дослідження, отримані за шкалами «Спрямованість у професійному спілкуванні» як конструкт функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців.

### Результати та дискусії

Спрямованість у професійному спілкуванні як конструкт функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців є системою стійких мотивів, які безпосередньо спонукають суб'єкта до спілкування та ґрунтуються на його ціннісних орієнтаціях (Улунова, 2019). Особливості спрямованості в професійному спілкуванні як конструкту *перцептивно-аналітичного* компонента культури професійного спілкування державних службовців визначаються через ранговий аналіз її видів у державних службовців із різним професійним досвідом (див. рис. 1.).



**Рис. 1. Види спрямованості в професійному спілкуванні як конструкту перцептивно-аналітичного компонента культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом**

Аналіз результатів, поданих на рис. 1, засвідчує, що державним службовцям, які щойно заступили на державну службу, притаманною є така поширеність видів спрямованості у професійному спілкуванні: 1-й ранг – альтероцентристська (29,3%), 2-й ранг – конформна (23,0%), 3-й ранг – діалогічна (14,6%), 4-й ранг – індиферентна (12,9%), 5-й ранг – маніпулятивна (10,5%), 6-й ранг – авторитарна (9,7%). Таким чином, у цієї категорії державних службовців на 1-му та 3-му рангових місцях перебувають найбільш конструктивні види спрямованості в професійному спілкуванні: альтероцентристська та діалогічна, а на останніх – 5-му та 6-му рангових місцях – неконструктивні види спрямованості у професійному спілкуванні: маніпулятивна та авторитарна. Це означає, що більшість вперше призначених на посаду державних службовців при пізнанні іншого суб'єкта спілкування орієнтовані на його цілі, потреби, почуття тощо, готові безкорисливо поступитися власними інтересами.

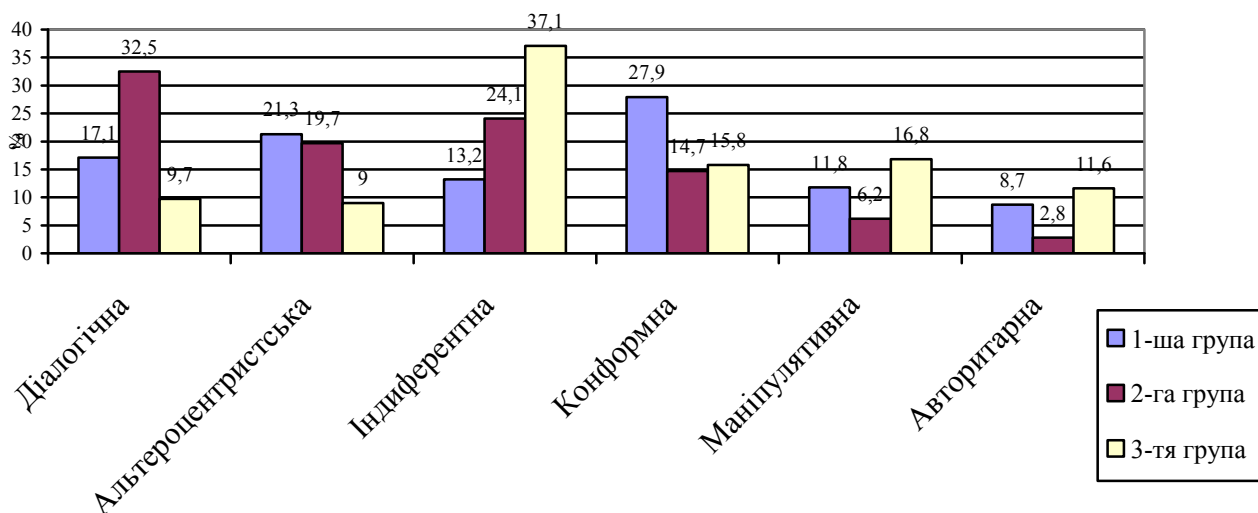
У державних службовців із досвідом державної служби до 10 років поширеність видів спрямованості у професійному спілкуванні має таку рангову ієрархію: 1-й ранг – діалогічна (32,2%), 2-й ранг – індиферентна (24,4%), 3-й ранг – альтероцентристська (14,7%), 4-й ранг – конформна (13,7%), 5-й ранг – авторитарна (9,3%), 6-й ранг – маніпулятивна (5,6%). Таким чином, у цієї категорії державних службовців відбуваються зміни домінуючих видів спрямованості у професійному спілкуванні, але, незважаючи на

це, на 1-му та 3-му рангових місцях знову перебувають найбільш конструктивні види спрямованості у професійному спілкуванні, а найбільш неконструктивні – займають останні рангові місця. Тобто соціальна перцепція державних службовців із досвідом професійної діяльності до 10 років ґрунтується на орієнтації на рівноправне спілкування, взаємній повазі та довірі, орієнтації на взаєморозуміння, взаємній відкритості та комунікативній співпраці.

Для державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років характерним є такий ранговий розподіл видів спрямованості у професійному спілкуванні: 1-й ранг – індивідуальна (31,0%), 2-й ранг – маніпулятивна (19,7%), 3-й ранг – діалогічна (16,8%), 4-й ранг – авторитарна (14,8%), 5-й ранг – альтероцентристська (9,3%), 6-й ранг – конформна (8,4%). Таким чином, хоча в цієї категорії державних службовців на 1-му ранговому місці перебуває нейтральна індивідуальна спрямованість у професійному спілкуванні, уже на 2-му і 4-му рангових місцях розміщені неконструктивні види спрямованості в професійному спілкуванні: маніпулятивна та авторитарна, а найбільш конструктивні види спрямованості у професійному спілкуванні – альтероцентристська та діалогічна – на 3-му та 5-му рангових місцях. Поява в державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років на першому місці індивідуальної спрямованості в професійному спілкуванні свідчить про їх орієнтацію на рішення суто ділових питань, на ділову комунікацію та предметну взаємодію.

Таким чином, перцептивно-аналітичний компонент культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом характеризується негативною динамікою в процесі професійної діяльності державних службовців спрямованості в професійному спілкуванні.

Ранговий аналіз видів спрямованості в професійному спілкуванні державних службовців як конструкту *трансляційно-інформаційного* компонента культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом дозволяє визначити такі особливості (див. рис. 2.).



**Рис. 2. Види спрямованості в професійному спілкуванні як конструкту трансляційно-інформаційного компонента культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом**

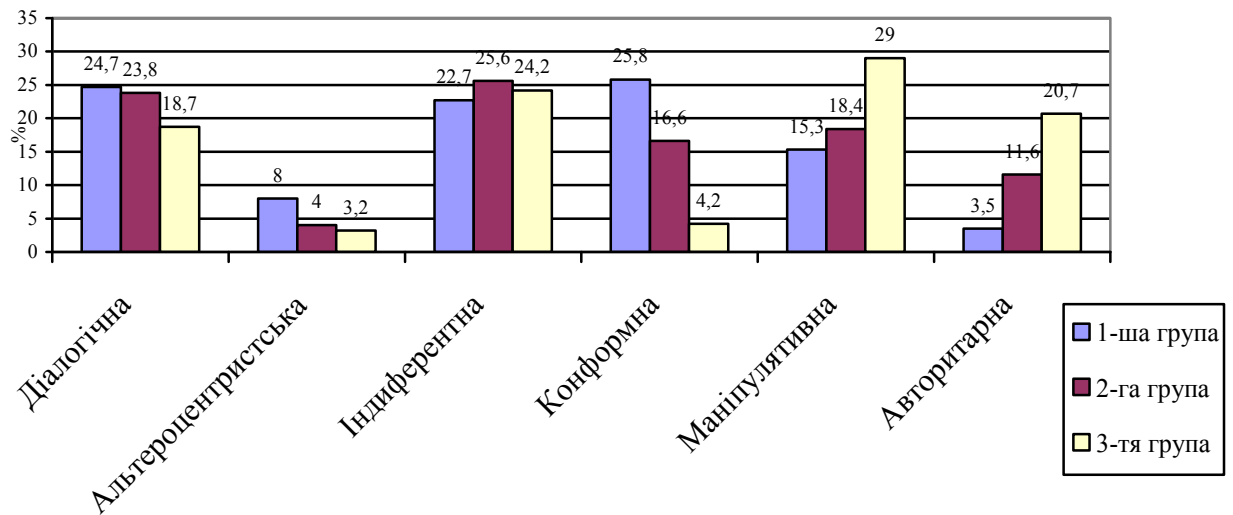
Аналіз результатів, поданих на рис. 2, засвідчує, що державним службовцям, які щойно заступили на державну службу, притаманною є така поширеність видів спрямованості в професійному спілкуванні: 1-й ранг – конформна (27,9%), 2-й ранг – альтероцентристська (21,3%), 3-й ранг – діалогічна (17,1%), 4-й ранг – індиферентна (13,2%), 5-й ранг – маніпулятивна (11,8%), 6-й ранг – авторитарна (8,7%). Таким чином, незважаючи на те, що у цієї категорії державних службовців на 1-му ранговому місці перебуває нейтральна конформна спрямованість в професійному спілкуванні, на 2-му та 3-му рангових місцях перебувають найбільш конструктивні види спрямованості в професійному спілкуванні: альтероцентристська та діалогічна, а на останніх – 5-му і 6-му рангових місцях – неконструктивні види спрямованості в професійному спілкуванні: маніпулятивна та авторитарна. Розташування у вперше призначених на посаду державних службовців на першому місці конформної спрямованості свідчить про те, що при обміні інформацією з іншими суб'єктами спілкування чиновники готові відмовитися від рівноправності в спілкуванні на користь партнера, орієнтовані на підпорядкування силі авторитету, на «об'єкту» позицію для себе, на некритичну згоду й уникнення протидії;

У державних службовців із досвідом державної служби до 10 років поширеність видів спрямованості у професійному спілкуванні має таку рангову ієрархію: 1-й ранг – діалогічна (32,5%), 2-й ранг – індиферентна (24,1%), 3-й ранг – альтероцентристська (19,7%), 4-й ранг – конформна (14,7%), 5-й ранг – маніпулятивна (6,2%), 6-й ранг – авторитарна (2,8%). Таким чином, у цієї категорії державних службовців на 1-му та 3-му рангових місцях перебувають конструктивні діалогічна та альтероцентристська види спрямованості у професійному спілкуванні, на 2-му та 4-му рангових місцях – нейтральні види спрямованості у професійному спілкуванні – індиферентна та конформна, а найбільш неконструктивні види спрямованості у професійному спілкуванні: маніпулятивна та авторитарна – на останніх рангових місцях. Це означає, що процес комунікації в державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років відбувається в умовах рівноправності позицій у спілкуванні, аргументуванні власної точки зору та готовності почути думку співрозмовника. Зазначене співвідношення видів спрямованості в професійному спілкуванні докорінно змінюється в державних службовців зі стажем діяльності понад 10 років.

Так, для державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років характерним є такий ранговий розподіл видів спрямованості в професійному спілкуванні: 1-й ранг – індиферентна (37,1%), 2-й ранг – маніпулятивна (16,8%), 3-й ранг – конформна (15,8%), 4-й ранг – авторитарна (11,6%), 5-й ранг – діалогічна (9,7%), 6-й ранг – альтероцентристська (9,0%). Таким чином, хоча в цієї категорії державних службовців на 1-му і 3-му рангових місцях перебувають нейтральні індиферентна та конформна види спрямованості у професійному спілкуванні, вже на 2-му і 4-му рангових місцях розташовані неконструктивні види спрямованості у професійному спілкуванні: маніпулятивна та авторитарна, а на останніх – 5-му і 6-му рангових місцях – найбільш конструктивні види спрямованості у професійному спілкуванні: альтероцентристська та діалогічна. Домінування в державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років маніпулятивної спрямованості доводить, що при передачі та декодуванні інформації чиновники орієнтовані на використання партнера у власних цілях для одержання різного роду вигоди.

Таким чином, трансляційно-інформаційний компонент культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом характеризується позитивно-негативною динамікою в процесі професійної діяльності державних службовців спрямованості в професійному спілкуванні.

Ранговий аналіз видів спрямованості в професійному спілкуванні як конструкту управлінсько-координаційного компонента культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом дозволяє визначити такі особливості (див. рис. 3).



**Рис. 3. Види спрямованості в професійному спілкуванні як конструкту управлінсько-координаційного компонента культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом**

Аналіз результатів, поданих на рис. 3, засвідчує, що державним службовцям, які щойно заступили на державну службу, притаманною є така поширеність видів спрямованості у професійному спілкуванні: 1-й ранг – конформна (25,8%), 2-й ранг – діалогічна (24,7%), 3-й ранг – індиферентна (22,7%), 4-й ранг – маніпулятивна (15,3%), 5-й ранг – альтероцентристська (8,0%), 6-й ранг – авторитарна (3,5%). Отже, незважаючи на те, що в цієї категорії державних службовців на 1-му та 3-му рангових місцях перебувають нейтральні конформна та індиферентна спрямованість у професійному спілкуванні, на 2-му ранговому місці – найбільш конструктивна діалогічна спрямованість у професійному спілкуванні. Це означає, що більшість вперше призначених на посаду державних службовців при керуванні процесом спілкування орієнтовані насамперед на збереження гарних стосунків з іншими суб'єктами спілкування, навіть на шкоду власним цілям та інтересам.

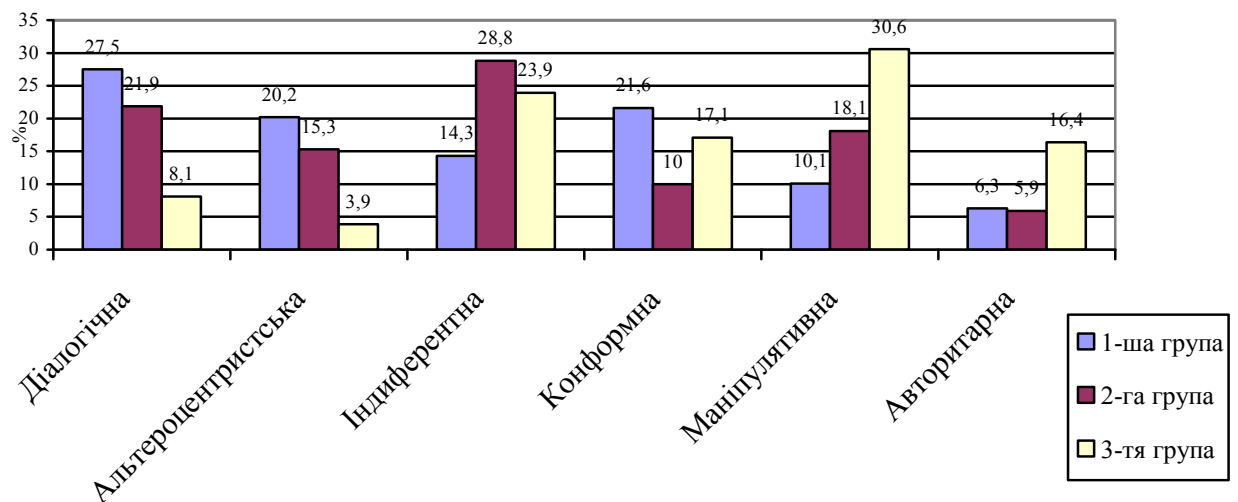
У державних службовців із досвідом державної служби до 10 років поширеність видів спрямованості у професійному спілкуванні має таку рангову ієрархію: 1-й ранг – індиферентна (25,6%), 2-й ранг – діалогічна (23,8%), 3-й ранг – маніпулятивна (18,4%), 4-й ранг – конформна (16,6%), 5-й ранг – авторитарна (11,6%), 6-й ранг – альтероцентристська (4,0%). Отож, у цієї категорії державних службовців на 1-му ранговому місці перебуває нейтральна індиферентна спрямованість у професійному спілкуванні, на 2-му ранговому місці – конструктивна діалогічна спрямованість у професійному спілкуванні, але 3-те



рангове місце займає неконструктивна маніпулятивна спрямованість у професійному спілкуванні. Наявність у державних службовців із досвідом професійної діяльності до 10 років на першому місці індиферентної спрямованості свідчить, що суб'єктність чиновників у професійному спілкуванні підпорядкована їх діловим інтересам і цілям професійної діяльності.

Для державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років характерним є такий ранговий розподіл видів спрямованості в професійному спілкуванні: 1-й ранг – маніпулятивна (29,0%), 2-й ранг – індиферентна (24,2%), 3-й ранг – авторитарна (20,7%), 4-й ранг – діалогічна (18,7%), 5-й ранг – конформна (4,2%), 6-й ранг – альтероцентристська (3,2%). Таким чином, у цієї категорії державних службовців на 1-му та 3-му рангових місцях перебувають неконструктивні види спрямованості в професійному спілкуванні: маніпулятивна та авторитарна, на 2-му ранговому місці – нейтральна індиферентна спрямованість у професійному спілкуванні, конструктивні ж види спрямованості в професійному спілкуванні: альтероцентристська та діалогічна займають лише 4-те та 6-те рангові місця. Тобто, державні службовці із досвідом професійної діяльності понад 10 років, керуючи процесом спілкування, ставляться до партнера як до засобу, об'єкта своїх маніпуляцій. Отже, управлінсько-координаційний компонент культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом характеризується негативною динамікою в процесі професійної діяльності державних службовців спрямованості в професійному спілкуванні.

Ранговий аналіз видів спрямованості у професійному спілкуванні як конструкту *особистісно-професійного саморозвитку* як компонента культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом дозволяє визначити такі особливості (див. рис. 4.).



**Рис. 4. Види спрямованості в професійному спілкуванні як конструкту особистісно-професійного саморозвитку як компонента культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом**

Аналіз результатів, поданих на рис. 4, засвідчує таке. Для вперше призначених на посаду державних службовців притаманною є така поширеність видів спрямованості у професійному спілкуванні: 1-й ранг – діалогічна (27,5%), 2-й ранг – конформна (21,6%), 3-

й ранг – альтероцентристська (20,2%), 4-й ранг – індіферентна (14,3%), 5-й ранг – маніпулятивна (10,1%), 6-й ранг – авторитарна (6,3%). Отож, у цієї категорії державних службовців на 1-му та 3-му рангових місцях перебувають найбільш конструктивні види спрямованості у професійному спілкуванні: діалогічна та альтероцентристська, а на 2-му і 4-му рангових місцях – нейтральні: конформна та індіферентна спрямованості у професійному спілкуванні. Це означає, що більшість вперше призначених на посаду державних службовців прагнуть до взаємного самовираження з партнером по спілкуванню та саморозвитку в комунікативній сфері.

У державних службовців із досвідом державної служби до 10 років поширеність видів спрямованості у професійному спілкуванні має таку рангову ієрархію: 1-й ранг – індіферентна (28,8%), 2-й ранг – діалогічна (21,9%), 3-й ранг – маніпулятивна (18,1%), 4-й ранг – альтероцентристська (15,3%), 5-й ранг – конформна (10,0%), 6-й ранг – авторитарна (5,9%). Отже, у цієї категорії державних службовців на 1-му ранговому місці перебуває нейтральна індіферентна спрямованість у професійному спілкуванні, на 2-му ранговому місці – конструктивна діалогічна спрямованість у професійному спілкуванні, а 3-тє рангове місце займає неконструктивна маніпулятивна спрямованість у професійному спілкуванні. Поява в державних службовців із досвідом професійної діяльності до 10 років на першому місці індіферентної спрямованості свідчить, що їх готовність розвиватися в комунікативній сфері продиктована суто діловими потребами, розумінням необхідності підвищувати власну професійну ефективність.

Для державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років характерним є наступний ранговий розподіл видів спрямованості у професійному спілкуванні: 1-й ранг – маніпулятивна (30,6%), 2-й ранг – індіферентна (23,9%), 3-й ранг – конформна (17,1%), 4-й ранг – авторитарна (16,4%), 5-й ранг – діалогічна (8,1%), 6-й ранг – альтероцентристська (3,9%). Таким чином, у цієї категорії державних службовців на 1-му ранговому місці перебуває неконструктивна маніпулятивна спрямованість у професійному спілкуванні, на 2-му ранговому місці – нейтральна індіферентна спрямованість у професійному спілкуванні, конструктивні ж види спрямованості у професійному спілкуванні: альтероцентристська та діалогічна займають лише 5-те та 6-те рангові місця. Отже, готовність державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років до саморозвитку пов'язана з бажанням безконфліктно використовувати інших суб'єктів спілкування для реалізації виключно власних потреб.

Таким чином, особистісно-професійний саморозвиток як компонент культури професійного спілкування державних службовців із різним професійним досвідом характеризується негативною динамікою в процесі професійної діяльності державних службовців спрямованості в професійному спілкуванні.

### **Висновки**

Перцептивно-аналітичний компонент культури професійного спілкування в державних службовців із досвідом професійної діяльності від 0 до 1 року характеризується домінуванням альтероцентристської спрямованості, в державних службовців із досвідом професійної діяльності до 10 років – діалогічної спрямованості, а в державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років – індіферентної спрямованості. Трансляційно-інформаційний компонент культури професійного

спілкування в державних службовців із досвідом професійної діяльності від 0 до 1 року характеризується домінуванням конформної спрямованості, в державних службовців із досвідом професійної діяльності до 10 років – діалогічної спрямованості, а в державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років – індіферентної спрямованості. Управлінсько-координаційний компонент культури професійного спілкування в державних службовців із досвідом професійної діяльності від 0 до 1 року характеризується домінуванням конформної спрямованості, в державних службовців із досвідом професійної діяльності до 10 років – індіферентної спрямованості, а в державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років – маніпулятивної спрямованості. Особистісно-професійний саморозвиток як компонент культури професійного спілкування в державних службовців із досвідом професійної діяльності від 0 до 1 року характеризується домінуванням діалогічної спрямованості, в державних службовців із досвідом професійної діяльності до 10 років – індіферентної спрямованості, а в державних службовців із досвідом професійної діяльності понад 10 років – маніпулятивної спрямованості.

*Перспективу подальших досліджень* ми вбачаємо у врахуванні отриманих результатів дослідження в розробці програм розвитку культури професійного спілкування у державних службовців із різним досвідом професійної діяльності.

### Література

1. Братченко, С.Л. (1997). *Диагностика личностно-развивающего потенциала : методическое пособие для школьных психологов*. Псков : ПОИПКРО.
2. Варга, Л.І. (2015) Особливості формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій. *Наука і освіта*, 9, 15-19.
3. Давыдова, О.А. (2003). *Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих*. (Дисс. канд. пед. наук). Волгоград.
4. Зарецька, І.І. (2005). Комунікативна культура як компонент педагогічної культури. *Директор школи. Україна*, 3-5, 149-157; 6-7; 90-101.
5. Калашников, М.М. (2009). *Формирование культуры делового общения государственных служащих в системе непрерывного образования*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Орел.
6. Улунова, Г.Є. (2015). Ідеальний та реальний профілі комунікативно-організаторських якостей державних службовців. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*, 2, 82-86. Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności.
7. Улунова, Г.Є. (2019). *Культура професійного спілкування державних службовців: сутність, функціонально-структурні особливості, психодіагностика*. (Монографія). Суми : СумДУ.
8. Улунова, Г.Є. (2018). Особливості психологічної підготовленості як структурного компоненту управлінсько-координаційного аспекту культури професійного спілкування державних службовців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*, 7 (52), 236-243.

9. Cooper, M., Golding, B., Jin, A. (2016). Cross-Cultural Communication in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 6, 20-34. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112384.pdf>

### References

1. Bratchenko, S.L. (1997). *Diagnostika lichnostno-razvivajushhego potenciala : metodicheskoe posobie dlja shkol'nyh psihologov. [Diagnostics of personal development potential: a methodological manual for school psychologists]*. Pskov : POIPKRO [in Russian].
2. Varha, L.I. (2015) Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii. [Features of formation of communicative culture of future teachers by means of interactive technologies]. *Nauka i osvita – Science and education*. 9, 15-19 [in Ukrainian].
3. Davydova, O.A. (2003). Formirovanie kul'tury delovogo obshhenija u budushhih gosudarstvennyh sluzhashhih. [The formation of a culture of business communication of future public servants]. *Candidate thesis*. Volgograd [in Russian].
4. Zaretska, I.I. (2005). Komunikatyvna kultura yak komponent pedahohichnoi kultury [Communicative culture as a component of pedagogical culture]. *Dyrektor shkoly. Ukraina – School Director. Ukraine*, 3-5, 149-157; 6-7, 90-101 [in Ukrainian].
5. Kalashnikov, M.M. (2009). Formirovanie kul'tury delovogo obshhenija gosudarstvennyh sluzhashhih v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [The formation of a culture of business communication of civil servants in the continuing education system]. *Extended abstract of Candidate`s thesis*. Orel [in Russian].
6. Ulunova, H.Ye. (2015). Idealnyi ta realnyi profili komunikatyvno-orhanizatorskykh yakosti derzhavnykh sluzhbovtiv. [Ideal and real profiles of communication and organizational skills of civil servants]. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Modern education: philosophy, innovation, experience*, 2, 82-86. Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności [in Poland].
7. Ulunova, H.Ye. (2019). *Kultura profesiinoho spilkuvaniia derzhavnykh sluzhbovtiv: sutnist, funktsionalno-strukturni osoblyvosti, psykholohichna diagnostyka [Culture of professional communication of civil servants: content, functional and structural features, psychodiagnosis]*. Sumy : SumDU [in Ukrainian].
8. Ulunova, H.Ye. (2018). Osoblyvosti psykholohichnoi pidhotovlenosti yak strukturnoho komponentu upravlinsko-koordinatsiinoho aspektu kultury profesiinoho spilkuvaniia derzhavnykh sluzhbovtiv [The peculiarities of psychological preparedness as a structural component of the managerial-coordination aspect of the culture of professional communication among civil servants]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova. Serii 12 : Psykholohichni nauky – Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 12: Psychological Sciences*, 7 (52), 236-243. [in Ukrainian].
9. Cooper, M., Golding, B., Jin, A. (2016). *Cross-Cultural Communication in Teacher Education*, 41, 6, 20-34. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112384.pdf> [in Australia].

**PECULIARITIES OF ORIENTATION AS A CONSTRUCT OF FUNCTIONAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF CIVIL SERVANTS WITH DIFFERENT EXPERIENCE**

**Hanna Ulunova**

**PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Political Science and Sociocultural Technologies**

Sumy State University

2, Rymskyi-Korsakov Str., Sumy, Ukraine, 40000

[uluanna.ua@gmail.com](mailto:uluanna.ua@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4839-098X>

**Abstract**

The article is devoted to the analysis of the empirical study of professional communication culture of civil servants with different professional experience. The essences of civil servants' professional communication culture, its functional and structural features have been in the focus of the research. The results of applying the author's methodology «Civil Servants' Professional Communication Culture» have been analyzed according to the scale of «orientation in professional communication». Such peculiarities of orientation as a construct of functional components of civil servants' professional communication culture have been defined. Civil servants with the professional experience to 1 year tend to display the dominant alterocentric orientation as a construct of perceptive-analytical, the conformal orientation as a construct of translational-informational and managerial-coordinative, the dialogical orientation as a construct of personal-professional self-development of civil servants' professional communication culture components. Civil servants with the professional experience from 1 year to 10 years are inclined to demonstrate the dominant dialogical orientation as a construct of perceptual-analytical and translational-informational, the indifferent orientation as a construct of managerial-coordinative and personal-professional self-development of civil servants' professional communication culture components. Civil servants with more than 10 years of professional experience have proven to display the dominant indifferent orientation as a construct of perceptive-analytical and translational-informational, the manipulative orientation as a construct of managerial-coordinative and personal-professional self-development of civil servants' professional communication culture components.

**Keywords:** professional communication culture, civil servants, professional communication orientation, perceptive-analytical component, translational-informational component, managerial-coordinative component, component of personal-professional self-development.

*Подано 14.02.2020*

*Рекомендовано до друку 22.02.2020*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ Я ВАГІТНИХ

**Тетяна Щербак**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
40002, м. Суми, вул. Роменська 87  
[shcherbak.tetiana1325@gmail.com](mailto:shcherbak.tetiana1325@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-7701-9450>

### **Анотація**

Статтю присвячено вивченню психологічних особливостей образу Я вагітних, що перебувають на різних термінах вагітності. Образ Я розглянуто як установку особистості щодо себе, складно структуроване та динамічне утворення особистості. В структурі образу Я виділено когнітивний, емоційно-оціночний, поведінковий, соціально-перцептивний аспекти та визначено їх функції. Зазначено, що формування та становлення образу Я відбувається в процесі життя, а під час вагітності значно трансформується, переходячи від образу «Я – вагітна» до образу «Я – мати», а потім – «Я і дитина». Розглянуто психологічний бік змін в ідентичності вагітних. В результаті проведеного дослідження визначено особливості емоційно-оціночного аспекту образу Я вагітних, а саме виявлено наступні особливості: виражене позитивне самоставлення і самовпевненість; середній рівень поваги до себе, аутосимпатії та самоприйняття; більшість вагітних виявили самопослідовність, самоінтерес і низький рівень самообвинувачення. Констатовано високий рівень самооцінки вагітними здоров'я, зовнішності, впевненості у собі; адекватна оцінка розуму, здібностей, характеру та загальна самооцінка. У діапазоні соціально-перцептивного аспекту з'ясовано, що найбільш вираженими є середні показники оцінки ставлення, особистісна ідентичність, емоційно-позитивна форма позначення статі. Констатовано, що для більшості вагітних сексуальна роль та учбово-професійна не є важливими у даний період, натомість велике значення має сімейна приналежність. У рамках когнітивного аспекту виявлено, що серед вагітних переважають жінки з: емоційно-полярним типом особистості, високим рівнем рефлексії, позитивними ідентифікаційними характеристиками, вираженою сімейною та персональною перспективою. Для більшості досліджуваних найбільше значення мала сфера сім'ї, вагомим для досліджуваних був також фізичний образ. В межах поведінкового аспекту більшості досліджуваних жінок діагностовано здатність сконцентруватись на собі, стриманість, виваженість вчинків, дипломатичність, уміння працювати зі своєю напругою, зберігати емоційну стійкість. Встановлено, що відчуття безпеки, довіри, впевненості, низький рівень тривоги, ворожості та конфліктності властиві більшості досліджуваних.

**Ключові слова:** образ Я, самосвідомість, самооцінка, самоставлення, ідентичність.

### **Вступ**

Негативні тенденції в соціально-економічній і демографічній ситуації в Україні, зниження престижу і цінності сім'ї, проблема негативного демографічного балансу, патологічної течії вагітності та ускладнень у пологах, як і раніше, залишаються актуальними. Це пов'язано з розвитком демографічних проблем, ростом девіантного материнства, кількістю відмов від дітей тощо. З іншого боку, такий інтерес обумовлений

увагою до проблем особистісного розвитку дорослої людини у зв'язку з її новою роллю батька/матері. Дані проблеми гостро поставили питання про необхідність вивчення психологічного стану жінки під час вагітності загалом і психологічних особливостей образу Я вагітних, оскільки останні справляють значний вплив на перебіг вагітності, пологів і майбутні взаємини з дитиною.

Водночас, проблема образу Я майбутніх матерів та особливостей його трансформації під час вагітності залишається недостатньо дослідженою. Наявність суперечностей між потребою оптимізації образу Я вагітних і недостатністю розробленості цієї проблематики визначають актуальність дослідження.

**Мета** дослідження: вивчити психологічні особливості образу Я вагітних. Для досягнення цієї мети поставлені наступні **завдання**: 1) підібрати методики дослідження; 2) здійснити емпіричне вивчення психологічних особливостей образу Я майбутніх мам.

### Методи дослідження

Для вирішення поставлених завдань використано наступний комплекс теоретичних та емпіричних методів: *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та систематизація сучасних наукових та емпіричних досліджень образу я вагітних, *емпіричні методи*: з використанням методик: 1) методика дослідження самоствалення (МДС) В. В. Століна; 2) методика «Дослідження самооцінки» Т. Дембо, С. Рубінштейн (модиф. А. Прихожан); 3) методика «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд в модифікації Т. В. Румянцевої); 4) проективна методика «Малюнок людини» К. Маховер.

### Результати та дискусії

Образ Я – складноструктурований феномен, головне призначення якого забезпечувати психорегуляцію взаємовідносин між особистістю і довкіллям, потенціалом і спроможностями її самосвідомості. Він є провідним регулятором поведінки, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості. Образ Я містить такі компоненти, як когнітивний, емоційно-оціночний, поведінковий, соціально-перцептивний. Соціально-перцептивний містить показники, які визначають ступінь співмірності з образом Я в уявленні інших, а отже відображає особливості відносин у системі «Я-інший». Когнітивний включає уявлення особистості про саму себе, образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості; емоційно-оціночний передбачає самоповагу і самооцінку; поведінковий – потенційну реакцію поведінки (ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я).

Під час виношування дитини у жінки відбувається формування таких психологічних новоутворень вагітності, як: образи «Я – вагітна», «Я – мати», «Я і дитина» (Боровикова, 1998; Alpers, 2001). Поетапне становлення образу Я жінки, яка чекає дитину, виступає суттєвою передумовою досягнення нею материнської зрілості (Breen & McLean, 2010; Raff Ogle, Turner, & Schofield-Tomschin, 2013). У процесі вагітності відбуваються значні зміни образу Я майбутньої матері, переоцінка цінностей і життєвих пріоритетів, переорієнтація виконуваних соціальних ролей і взаємовідносин з іншими людьми (Афтимичук, 2012; Sieger & Renk, 2007). Вагітність супроводжується набуттям нової ідентичності та трансформацією її особистісної, професійної, сексуальної, гендерної, тілесної та інших ідентичностей. Усвідомлення себе майбутньою матір'ю сприяє становленню материнської ідентичності (Liabsuetrakul, Vittayanont & Pitanupong, 2007; Васильева, 2008).

Виходячи з теоретичних положень і відповідно до завдань нами було проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей образу Я вагітних. Дослідженням було охоплено 40 жінок 18-45 років на різних триместрах вагітності, що знаходяться на медичному обліку по вагітності при жіночій консультації Сумського обласного клінічного перинатального центру.

Емоційно-оціночний аспект образу Я вагітних у дослідженні представлено загальною самооцінкою та загальним самоствавленням (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Результати дослідження факторів самоствавлення вагітних  
(за методикою В. В. Століна)**

<b>Фактори самоствавлення</b>	<b>Рівень</b>	<b>N (%)</b>
1. Інтегральне позитивне самоствавлення	В	8 (20)
	С	29 (72,5)
	Н	3 (7,5)
2. Повага до себе	В	2 (5)
	С	24 (60)
	Н	14 (35)
3. Аутосимпатія	В	7 (17,5)
	С	20 (50)
	Н	13 (32,5)
4. Близькість до себе	В	1 (2,5)
	С	14 (35)
	Н	25 (62,5)
5. Самовпевненість	В	18 (45)
	С	14 (35)
	Н	8 (20)
6. Самоприйняття	В	2 (5)
	С	24 (60)
	Н	14 (35)
7. Самопослідовність	В	5 (12,5)
	С	22 (55)
	Н	13 (32,5)
8. Самозвинувачення	В	3 (7,5)
	С	11 (27,5)
	Н	26 (65)
9. Самоінтерес	В	0
	С	37 (92,5)
	Н	3 (7,5)
10. Саморозуміння	В	8 (20)
	С	19 (47,5)
	Н	13 (32,5)

Презентовані дані дають змогу констатувати, що переважній більшості досліджених (72,5%) властиве інтегральне почуття «за» власне «Я», яке характеризується поліфункціональністю і слугує збереженню внутрішньої стабільності й континуальності «Я», самосприйняттю, самовираженню і самореалізації;



саморегуляції та контролю, психологічному захисту, інтракомунікації. Високий показник інтегрального позитивного самоствавлення мають 20% жінок. І незначна частка вагітних (7,5%) вирізняються неприхильністю, відсутністю симпатії та близькості до себе.

Повага до себе у нашому дослідженні постає ще одним аспектом самоствавлення. Згідно отриманих даних більшість вагітних (60%) характеризується емоційним і змістовним об'єднанням віри у свої сили, здібностей, енергії, самостійності, оцінки своїх можливостей контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміти самого себе. Більше третини респондентів (35%) не поважають себе, відтак мають негативну оцінку своїх можливостей, здібностей, енергії, власної цінності, зневірені у своїх силах.

Середні показники аутосимпатії є найбільш представленими серед отриманих даних досліджуваних (50%) респондентів; результати цих вагітних на позитивному полюсі й об'єднують схвалення себе загалом і в суттєвих деталях зокрема, довіру до себе і позитивну самооцінку. Як і за попереднім фактором, більше третини жінок мають низький рівень аутосимпатії, що виражається у перебільшенні власних недоліків, низькій самооцінці, готовності до самозвинувачення. Цим вагітним властиві такі емоційні реакції щодо себе, як роздратування, презирство, глузування, винесення самовироків («так тобі і треба»). Оскільки переважна більшість респондентів (62,5%) не є близькими до себе, то ці жінки не виявляють готовність спілкуватися з собою «на рівних» і впевненість в своїй цікавості для інших.

Самовпевненими виявилися 45% респондентів, які характеризуються вираженим відчуттям сили власного Я, високою сміливістю в спілкуванні, середній рівень уявлень про себе як про самостійну, вольову, енергійну, надійну людину, якій є за що себе поважати належить 35% досліджуваних. Більшість досліджених жінок (60%) схарактеризовано як таких, що приймають себе середньою мірою. Високо виражений показник «Самоприйняття» виявлено у 5% вагітних: вони відповідають дружньому відношенню до себе, схваленню своїх планів і бажань, емоційному і безумовному прийняттю себе такою, якою вона є, навіть із недоліками.

Самопослідовність відображає уявлення про те, що основним джерелом активності і результатів, котрі стосуються як діяльності, так і власної особистості суб'єкта, є він сам. В межах дослідженої нами вибірки більшість вагітних (55%) чітко переживають власне «Я» як внутрішній стрижень інтегруючий їх особистість і життєдіяльність, ці жінки вважають, що їх доля знаходиться у власних руках. Низький рівень самопослідовності третини респонденток свідчить про віру в підвладність власного Я тимчасовим обставинам, нездатність протистояти долі, погану саморегуляцію, розмитий локус Я, відсутність тенденції шукати причини вчинків і результатів в собі самій.

Більшості жінок вибірки (65%) не властиве самозвинувачення, яке є індикатором відсутності симпатії і супроводжується негативними емоціями на свою адресу, навіть незважаючи на високу самооцінку якостей і досягнень. Самозацікавленими є 92,5% респондентів, відтак жінки виявляють інтерес до власної особистості, зокрема, до власних думок і почуттів. Високі показники саморозуміння виявлені у 20% жінок, середній рівень належить 47,5% респондентів і низькі показники за даною шкалою у 32,5% вагітних.

Отже, аналізуючи всі вищезазначені шкали за даною методикою, можемо зробити висновок, що більшість вагітних позитивно ставляться та відчувають симпатію до себе, вирізняються самоповагою, самовпевненістю, є послідовними щодо себе, виявляють інтерес до власної особистості та саморозуміння. Однак, у деяких вагітних виявлено і негативні прояви самоствавлення: відстороненість від себе та нерозуміння себе.

Результати отримані за методикою Т. Дембо, С. Рубінштейн «Дослідження самооцінки» (у модифікації А. Прихожан)» (див. табл. 2) надали інформацію щодо оцінки вагітною своєю: 1) здоров'я; 2) розуму, здібностей; 3) характеру; 4) авторитету в оточуючих; 5) вміння багато чого робити своїми руками; 6) зовнішності; 7) впевненості у собі. На базі отриманих кількісних даних можемо засвідчити, що серед значущих і високо оцінених показників вагітні виділяють такі: 1) здоров'я, що вказує на особливу увагу, яку жінки приділяють власному психофізіологічному стану, оскільки останній безпосередньо пов'язаний з успішністю виношування та народження здорової дитини; 2) зовнішність – вагомість цього показника для майбутніх мам тісно пов'язана зі змінами у фізичному образі – трансформація обличчя, тіла та зумовлені нею зміни в ході, поведінці й т. ін., також значущості додає соціальний «культ тіла» вагітної, що часто упредметнюється в фотографіях і відеороликах як сімейного, так і загального користування; 3) вміння робити щось своїми руками оцінюється високо вагітними, оскільки багато з них має більше вільного часу для додаткової самореалізації, з огляду на відпустку по вагітності й пологах.

*Таблиця 2*

**Рівень самооцінки вагітних (за методикою Т. Дембо, С. Рубінштейн)**

Рівень самооцінки	Показники, що оцінювались (%)						
	Здоров'я	Розум, здібності	Характер	Авторитет у оточуючих	Вміння багато чого робити своїми руками	Зовнішність	Впевненість у собі
<b>Дуже висока</b>	17,5	-	5	-	17,5	20	7,5
<b>Висока</b>	45	30	32,5	12,5	37,5	47,5	45
<b>Адекватна</b>	30	62,5	50	30	25	27,5	32,5
<b>Низька</b>	7,5	7,5	12,5	57,5	20	5	15

Незначною мірою відрізняються показники рівнів самооцінки, що були отримані за методикою «Хто Я?»: занижена самооцінка спостерігається у 5% вагітних, адекватну самооцінку мають 65% опитуваних, нейтральна виявлена у 15% майбутніх мам. Неадекватно завищена самооцінка простежується у 15% респондентів, тобто людина відмічає, що вона немає недоліків.

В експерименті соціально-перцептивний аспект вивчався за допомогою шкали «Дзеркальне самоставлення» методики дослідження самоставлення В. В. Століна. Було з'ясовано, що найбільш вираженими є середні та низькі показники оцінки ставлення інших (27,5% та 67,5% відповідно), такі жінки вважають, що вони прийняті навколишніми частково або взагалі не прийняті. Ці вагітні не завжди відчують, що їх люблять інші, цінують за особисті й духовні якості, за здійснювані вчинки і дії, за прихильність груповим нормам і правилам. Найбільш виражений високий показник спостерігається у 5% жінок, це означає що оцінки оточуючих збігаються з уявленням суб'єкта про свою особистість, характер і діяльність й такі майбутні мами здатні викликати в інших повагу, схвалення та симпатію. Отож, для вагітних характерний низький рівень дзеркального самоставлення, що засвідчує очікування негативних почуттів від загального іншого.

Додатково було проаналізовано дані, отримані за шкалою аналізу ідентифікаційних характеристик «Соціальне Я» методики «Хто Я?». Пряме позначення статі виявлено у всіх вагітних, що пов'язано із вагомістю реалізації себе як жінки, майбутньої матері а також свідчить, що сфера психосексуальності загалом і порівняння себе з іншими представниками такої ж статі приймається особистістю та є важливою темою самоусвідомлення. Емоційно-позитивна форма позначення статі характерна для 75% жінок, що є ознакою прийняття своєї привабливості; нейтральне позначення спостерігається у 17,5% вагітних, що відображає їх рефлексивну позицію; емоційно-негативне позначення виявлено у 7,5 жінок при надії, що вказує на критичне ставлення до статевої ідентичності, внутрішнє неблагополуччя. Так само спостерігались і відповіді із непрямим позначенням статі (85%), через соціальні ролі (80%), а саме, дружина, мама та ін., через закінчення позначали стать 100% майбутніх мам (наприклад, солодка, граційна, кругленька тощо).

Сексуальна роль рідко вказувалась респондентами у відповідях, зокрема, серед опитаних жінок лише 5% вказували таку роль у відповідях. Це може бути пов'язано із думками майбутніх мам про власну непривабливість, а також із утриманням від інтимних стосунків з чоловіком. Учбово-професійну, соціальну позицію вказали лише 7,5 % досліджуваних жінок (вчитель, кулінар тощо), що пов'язано із відходженням на другий план основного виду діяльності – навчання або роботи.

Сімейна приналежність вказується у відповідях досліджуваних частіше, що може свідчити про розуміння себе як частини сім'ї, відтак усвідомлюється і приймається сімейна роль. Особливо великий відсоток сімейної приналежності відзначили вагітні жінки (92,5%). Етнічно-регіональна ідентичність виражає приналежність до нації, країни, держави і т. ін. Таку ідентичність вагітні не позначили, так само, як і світоглядну ідентичність. Групова приналежність виявлена у 22,5% вагітних жінок, що говорить про зацікавленість у соціальному житті, приналежності до груп, спілок та інших соціальних об'єднань.

Два показники – дружба та спілкування вивчалися нами за допомогою шкали «Комунікативне Я» методики «Хто Я?». За отриманими даними маємо: найвищі показники за шкалою дружба 15% опитаних і спілкування 12,5% респондентів, які свідчать про відносну вагомість себе як суб'єкта спілкування. Під час дослідження співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик виявлено, що соціальна ідентичність переважає у 17,5% респондентів, тобто спостерігається високий рівень визначеності схеми «ми-інші» і низький рівень визначеності «я-інші». Особистісна ідентичність домінує у 82,5% досліджених, тобто високий рівень визначеності схеми «я-інший» і низький рівень визначеності «ми-інші».

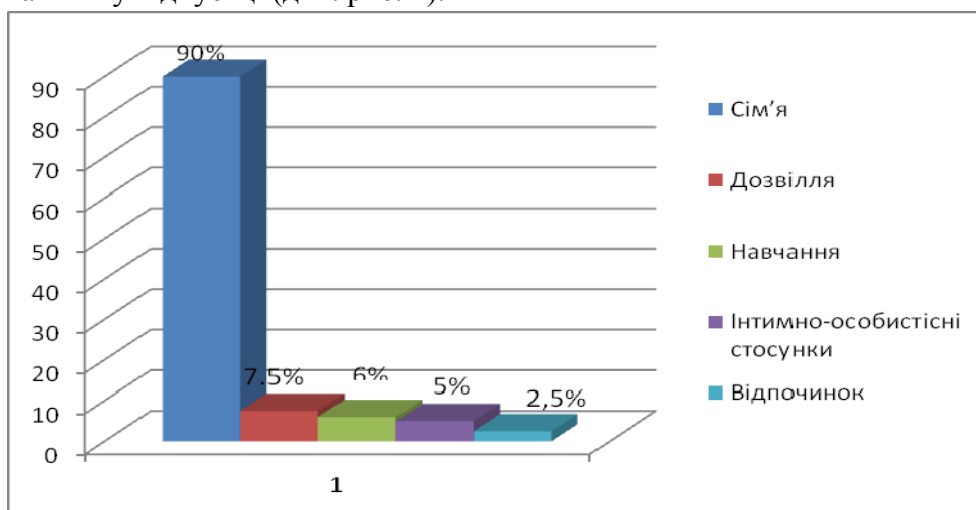
Отже, в межах соціально-перцептивного аспекту образу Я вагітні частіше вказують свою стать в емоційно-позитивній формі позначення та сімейну приналежність, однак, при цьому в них виявляється низький рівень дзеркального самоствавлення, авторитет у оточуючих і незначущими постають сексуальна, учбово-професійна роль, етнічно-регіональна, світоглядна та групова приналежність.

Когнітивний аспект складають знання власних індивідуальних особливостей. В дослідженні цей аспект вивчався за допомогою шкал методики «Хто Я?»: прояви рефлексії, часові аспекти ідентичності, аналіз сфер життя, аналіз фізичної ідентичності, аналіз психолінгвістичного аспекту ідентичності, валентність ідентичності, оцінка рівня диференційованості ідентичності.

В ході емпіричного дослідження нами з'ясовано, що емоційно-полярний тип особистості мають 57,5% досліджених жінок, тобто для таких вагітних більш властиві емоційні перепади, максималізм в оцінках, виявлення емоцій. Врівноважений тип особистості характерний 37,5% опитаних, тобто вони володіють більшою стійкістю до стресів, швидше долають конфліктні ситуації, вміють підтримувати конструктивні стосунки з різними людьми, і тими, хто їм в цілому подобається і тими, хто не викликає симпатії. Здатність переносити ситуацію внутрішньої невизначеності є тільки у 5% респондентів, що може пояснюватись переживанням життєвої кризи або наявністю нерішучості як особистісної риси.

Дослідження проявів рефлексії засвідчує, що більшість вагітних (85%) схильні усвідомлювати внутрішні психічні стани, знати, розуміти себе. Вивчення часових аспектів ідентичності вказує, що часова інтегрованість опитуваних знаходиться на середньому рівні. Перспективна ідентичність або перспективне «Я» виявлено у 20% досліджуваних, тобто в самоописах жінки вказували ідентифікаційні характеристики, що пов'язані з перспективами, мріями, які стосуються різних галузей життя. У всіх респондентів переважна більшість дієслів теперішньої форми демонструє активність і усвідомленість дій людини. Розширення і збагачення образу Я у процесі особистісного розвитку тісно пов'язано з рефлексією власних емоційних переживань і тілесних відчуттів. З настанням вагітності багато жінок відзначають зміни самопочуття, що виражаються в дратівливості, слізливості, підвищеній втомлюваності, зміні апетиту, нудоті, зниженні лібідо, сонливості протягом дня. Свою фізичну ідентичність позначили 70% жінок, серед них суб'єктивне описання своїх фізичних даних, зовнішності містили 32,5% відповідей; фактичний опис своїх фізичних даних, опис зовнішності, проявів хвороби, місця розташування характерний для 22,5% відповідей; пристрасті в їжі і шкідливі звички не було описано жодною з учасниць дослідження.

В ході аналізу сфер життя досліджуваних з'ясовано, що найбільше значення для них має сфера сім'ї (90%), цей факт пояснюється збільшенням цінності сім'ї у період виношування дитини, а у жінок третього триместру вагітності також це пов'язано з перебуванням у відпустці (див. рис. 1).



**Рис. 1. Особливості представленості сфер життя вагітних**

Аналіз психолінгвістичного аспекту ідентичності дає змогу констатувати, що: у всіх респондентів недостатня впевненість у собі, вони недооцінюють своєї ефективності. У більшості жінок (45%) переважає демонстративність й емоційність. У деяких респондентів слабка диференційованість ідентичності. 45% вагітних мають потребу у

визначеності. У ході вивчення валентності ідентичності досліджуваних з'ясовано, що переважаючий емоційно-оціночний тон ідентифікаційних характеристик у самоописах досліджуваних визначає різноманітні види валентності ідентичності, у більшості опитаних (65%) вони позитивна – позитивні ідентифікаційні характеристики переважають над негативними (щаслива, добрий, розумна тощо). Негативної валентності ідентичності виявлено не було. Отож, види валентності ідентичності відповідають видам самооцінки ідентичності.

Переважна більшість досліджуваних жінок (62,5%) характеризуються високим рівнем диференційованості ідентичності, відтак більшість вагітних комунікбельні, впевнені у собі, мають високий рівень соціальної компетенції і самоконтролю. Дослідження «Перспективного Я» вказує на перевагу сімейної (60%) та персональної перспективи, тобто їх наміри та прагнення пов'язані з сім'єю, інтересами, захопленнями, конкретними заняттями і досягненням певних результатів також з персональними особливостями, поведінкою (32,5%).

За методикою «Намалюй людину» К. Маховер було виявлено, що у 87,5% вагітних на малюнку наявний образ дитини, що може вказувати на його спорідненість з образом себе вагітної; у 85% наявні додаткові ознаки жіночності.

Поведінковий аспект формується під дією трьох попередніх аспектів і виявляється в потенційній поведінковій реакції (тих конкретних діях, які можуть бути викликані образом Я). В емпіричному дослідженні цей аспект вивчався за допомогою шкали «Діяльне Я» методики «Хто Я?». Отримані результати дають підстави для висновків, що більшості досліджуваних жінок (90%) характерна здатність сконцентруватись на собі, стриманість, виваженість вчинків, дипломатичність, уміння працювати зі своєю напругою, тривогою, зберігати емоційну стійкість, тобто їх Діяльне Я, а відтак і поведінковий аспект образу Я є віддзеркаленням сукупності емоційно-вольових і комунікативних здібностей, особливостей взаємодії. Найменше Діяльне Я виражене у 10% вагітних.

Також поведінковий аспект досліджувався нами за допомогою методики «Намалюй людину», а саме показників таких симптомокомплексів, як незахищеність, тривожність, депресивність, ворожість, конфліктність, труднощі спілкування. Встановлено, що відчуття безпеки, довіри, впевненості властиве 77,5% обстежуваних, середній рівень почуття незахищеності мають 15% осіб, 7,5% вагітних відзначаються високим рівнем почуття незахищеності, тобто відчувають недостатність захисних сил, на які можна покластися; високий рівень схильності до переживання тривоги властивий 7,5% обстежуваних, середній характерний для 15%, відповідно низький – наявний у 77,5% жінок (див. рис. 2).

Відтак, частка вагітних, яким властиві негативні прояви поведінкового аспекту образу Я є незначною і може пояснюватись побоюваннями жінок щодо зміни свого статусу, звичного укладу життя та взаємодії з членами родини. Аналіз матеріалів дослідження, які були отримані у процесі вивчення симптомокомплексу «ворожість», вказує, що переважна більшість обстежуваних (80%) мають низький рівень тривожності, середній рівень вияву ворожих намірів щодо себе та навколишніх мають 15% вагітних і високий – 5% учасників дослідження, тобто виявляють емоційно-особистісне негативне ставлення до інших суб'єктів або об'єктів та є схильними до конфліктної поведінки.

За симптомокомплексом «конфліктність» більшість досліджуваних (77,5%) не виявляють конфліктних способів поведінки, установок щодо себе або оточуючих, середній рівень конфліктності властивий для 17,5% осіб, а високий – для 5%, тобто в умовах протистояння мотивів, прагнень, інтересів, поглядів цих осіб з іншими їх поведінка характеризується протиборством.

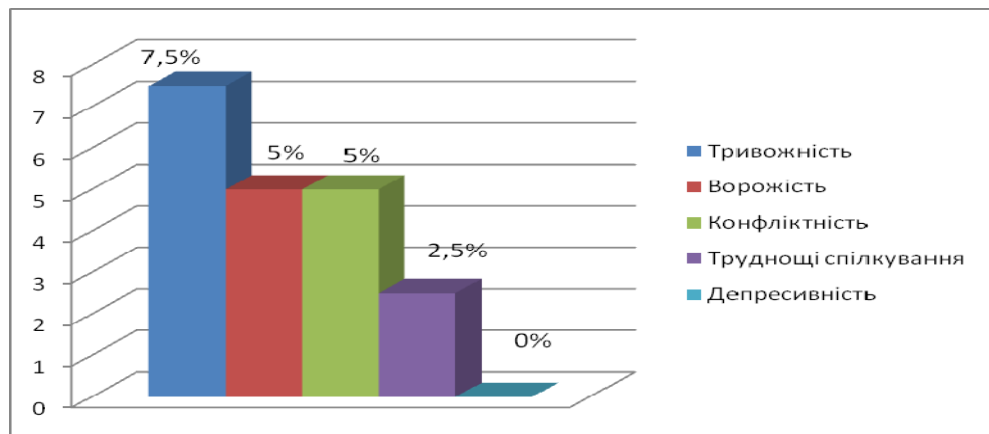


Рис. 2. Прояв основних симптомокомплексів поведінкового аспекту образу Я вагітних

За показником «труднощі спілкування» найбільший відсоток (82,5%) респондентів не відчувають утруднень у процесі комунікації, 15% – виявляють середній ступінь прояву труднощів у сфері комунікації, високий рівень показника і, відповідно, найбільші труднощі у спілкуванні є характерними лише для 2,5% вагітних, такі особи виявляють неприйняття іншої людини, відсутність інтересу до неї, замкнутість, внутрішню скутість, нестриманість, негнучкість рольової поведінки, невміння точно й зрозуміло висловити свої думки, труднощі у поясненні, невміння вести обговорення. Також констатуємо, що показники високого рівня депресивності у групі обстежуваних відсутні, середній рівень вияву даного симптомокомплексу наявний у 2,5% учасників дослідження, а переважна більшість (97,5%) взагалі не мають ознак депресивності.

Розглянувши первинні результати дослідження, нами отримано загальне уявлення про особливості образу Я, змістовне наповнення його структурних аспектів. Наступний рівень порівняльного аналізу був пов'язаний із застосуванням параметричного критерія – коефіцієнт Спірмена, що дозволив виявити прямі зв'язки між основними показниками у вищезазначених методиках.

Кореляційним аналізом встановлено наявність таких тісних зв'язків у вагітних:

1) між інтегральним показником самоствалення та: а) самооцінкою розуму ( $r=0,386^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ); б) самооцінкою характеру ( $r=0,351^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ); в) самооцінкою авторитету ( $r=0,381^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ); г) самооцінкою впевненості ( $r=0,501^{**}$ ) (при  $p \leq 0,01$ ). Відповідно, за умови оцінки себе вагітною як розумної, авторитетної, самовпевненої та з гарним характером високим буде і показник самоствалення, переважатиме інтегральне почуття «за» власне «Я», яке слугує для самосприйняття, самовираження та самореалізації; збереження внутрішньої стабільності та континуальності «Я», саморегуляції та контролю, психологічного захисту, інтракомунікації;

2) вагітні, що оцінюють себе як розумних ( $r=0,572^{**}$ ) (при  $p \leq 0,01$ ) та впевнених ( $r=0,320^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ) поважають себе значимо частіше;

3) аутосимпатія значимо частіше виявляється у тих майбутніх мам, які оцінюють свої вміння ( $r=0,329^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ), здоров'я ( $r=0,333^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ), характер ( $r=0,406^{**}$ ) (при  $p \leq 0,01$ ) та авторитет серед інших ( $r=0,380^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ) на високому рівні;

4) рівень тривожності вагітної зростатиме за умови погіршення ставлення інших, про що свідчить обернений взаємозв'язок між цими показниками ( $r= -0,321^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ );

5) впевнені жінки частіше виявляють близькість до себе, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість в своїй цікавості для інших ( $r=0,317^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ );

самовпевнені вагітні вирізняються високими самооцінками показників «розум» ( $r=0,729^{**}$ ) (при  $p \leq 0,01$ ) і «характер» ( $r=0,399^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ); більш позитивне самосприйняття мають впевнені у собі майбутні мами ( $r=0,317^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ );

б) високу самопослідовність виявляють досліджувані, які високо оцінюють свої розумові здібності ( $r=0,517^{**}$ ) (при  $p \leq 0,01$ ), такі вагітні чітко переживають власне «Я» як внутрішній стрижень інтегруючий їх особистість і життєдіяльність;

7) особливий інтерес до себе виявляють впевнені у собі ( $r=0,333^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ) та своєму авторитеті серед інших ( $r=0,342^*$ ) (при  $p \leq 0,05$ ) вагітні.

Наступним рівнем порівняльного аналізу стало виявлення вікових відмінностей в образі Я та відмінностей в системі уявлень про себе у групах жінок із різним терміном вагітності. Статистичний аналіз не виявив достовірних відмінностей між вагітними різних вікових категорій, як не виявлено відмінностей і між групами вагітних 1 і 2 триместрів та 2 і 3 триместрів, натомість вони знайдені між жінками, які знаходяться на 1 і 3 триместрі вагітності. Так, відмінності виявились у рівні саморозуміння, близькості до себе, незахищеності та тривожності (див. табл. 3).

Таблиця 3

## Відмінності у факторах самоствавлення у жінок на I і III триместрі вагітності

Саморозуміння						
Рівень показника	Триместр вагітності				Критерії та їх значимість	
	Перший		Третій		$\chi^2$	p
	N	%	N	%		
Низький	13	32,5	10	25	<b>2,285</b>	<0,05
Середній	19	47,5	16	40		
Високий	8	20	14	35		
Близькість до себе						
Рівень показника	Триместр вагітності				Критерії та їх значимість	
	Перший		Третій		$\chi^2$	p
	N	%	N	%		
Низький	25	62,5	18	45	<b>3,439</b>	<0,05
Середній	14	35	18	45		
Високий	1	2,5	4	10		
Незахищеність						
Рівень показника	Триместр вагітності				Критерії та їх значимість	
	Перший		Третій		$\chi^2$	p
	N	%	N	%		
Низький	27	67,5	31	77,5	<b>1,018</b>	<0,05
Середній	9	22,5	6	15		
Високий	4	10	3	7,5		
Тривожність						
Рівень показника	Триместр вагітності				Критерії та їх значимість	
	Перший		Третій		$\chi^2$	p
	N	%	N	%		
Низький	25	62,5	28	70	<b>0,512</b>	<0,05
Середній	11	27,5	9	22,5		
Високий	4	10	3	7,5		

Примітка: жирним шрифтом відзначені достовірні розходження на рівні  $p < 0,05$ .

Отже, наприкінці вагітності у жінок збільшується міра близькості до самих себе, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість в своїй цікавості для інших і

вміння розуміти себе. Однак, одночасно, у незначній кількості досліджених вагітних виявляються і негативні симптомокомплекси, такі як підвищена тривожність і незахищеність. Змістовно близькі до отриманих нами результати дослідження, згідно з якими вагітність і материнство, пов'язані з проявом фізичних аспектів жіночності, прийняттям своєї тілесності (Kamysheva, Skouteris, Wertheim, Paxton & Milgrom, 2008; Белогай, 2013). В образі тіла відображається смислова наповненість, яка виявляється у підвищеній увазі до частин тіла, що відповідають за опору та жіночу ідентичність.

Ще один аспект нашого дослідження, що вказує на незначущість сексуальної ролі для вагітних, підтверджують результати, згідно з якими у вагітних жінок збільшується дистанція в спілкуванні з чоловіком через фізіологічні зміни, що відбуваються з вагітною жінкою і неможливість повноцінного сексуального життя (McLean & Thorne, 2008).

За даними дослідження О. Афтимичук, трансформації у соціальному Я вагітної, перш за все, обумовлені змінами в соціальній ідентичності жінки. Етап рольової ідентифікації передбачає: ідентифікацію з новою рольовою позицією (Афтимичук, 2012). Водночас автор поза увагою залишає факт впливу на соціальний аспект образу Я рівня дзеркального самоствавлення. Нами ж було з'ясовано, що для вагітних характерним є низький рівень дзеркального самоствавлення та оцінка власного авторитету у оточуючих. Це питання залишимо для подальшого детального вивчення.

### **Висновки**

Під час виношування дитини у сфері самосвідомості майбутньої матері відбуваються істотні зміни в системі уявлень про себе. Відбувається трансформація у структурі образу Я, як в сталих аспектах – ядрі, так і в змінних інваріантах – периферії образу Я. Визначаючим фактором формування образу Я майбутньої матері є перехід психологічного синдрому вагітності з підсвідомого рівня на рівень усвідомлення. Образ Я вагітних жінок має більшу когнітивну ускладненість і більшу диференційованість уявлень про себе, характеризується актуалізацією сімейних стосунків, стану здоров'я, очікування позитивного ставлення від інших.

В рамках емпіричного дослідження психологічних особливостей образу Я виявлено, що для емоційно-оціночного аспекту вагітних характерні: інтегральне позитивне самоствавлення, самоповага, аутосимпатія, самовпевненість, самоприйняття, самопослідовність. Однак, у вагітних жінок виявлено і негативні прояви самоствавлення: відстороненість від себе та виражені середній і низький рівні самоінтересу. Серед значущих і високо оцінених показників вагітні виділяють такі: 1) здоров'я, що вказує на особливу увагу, яку жінки надають власному психофізіологічному стану і зовнішності. Незначущими є сексуальна, учбово-професійна роль, етнічно-регіональна, світоглядна та групова приналежність. Для позначення статі використовується емоційно-позитивна форма, що пов'язано із вагомністю реалізації себе як жінки, майбутньої матері. Найбільше значення для вагітних має сфера сім'ї.

В когнітивному аспекті образу Я досліджувані характеризуються переважаючою над соціальною особистісною ідентичністю; позитивними ідентифікаційними характеристиками; високим рівнем диференційованості ідентичності та рефлексії. Поведінковий аспект образу Я характеризується наявністю вираженого відчуття безпеки, довіри; здатністю сконцентруватись на собі, стриманістю. Для вагітних характерний середній рівень конфліктності, незахищеності та тривожності; відсутність труднощів у спілкуванні та депресивності. Достовірні статистичні відмінності між аспектами образу Я



жінок, які знаходяться на 1 і 3 триместрі вагітності свідчать про трансформацію таких аспектів системи уявлень про себе, як: близькість до себе, саморозуміння, а також підвищення рівня тривожності та незахищеності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми образу Я вагітних, тому ми вбачаємо перспективу подальших науково-психологічних досліджень у вивченні чинників, що впливають на трансформацію системи уявлень про себе у майбутніх матерів.

### Література

1. Афтимичук, О.Е. (2012). Предпосылки становления социальной идентичности личности беременной женщины в условиях фитнеса. *Здоровье для всех*, 2, 21-27. Режим доступа : <http://ojs.polessu.by/ZdV/article/view/414>
2. Белогай, К.Н. (2013). Телесность женщины в связи с реализацией репродуктивной функции. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2-1, 137-142. Режим доступа : <https://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/86/0>
3. Боровикова, Н.В. (1998). Психологические аспекты трансформации Я-концепции беременной женщины. *Тезисы конференции «Перенатальная психология и нервно-психическое развитие детей» (г. Санкт-Петербург, 27 мая 1998 г.)* (с.7-8). Санкт-Петербург : СПб ун-т.
4. Васильева, Е.В. (2008). Особенности социальной идентичности беременных женщин с различным материнским отношением к детям. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Выпуск «Педагогика и психология», «Филология и искусствоведение», 1*, 134-141. Режим доступа : [http://www.ssc.smr.ru/izv\\_2008\\_6.html](http://www.ssc.smr.ru/izv_2008_6.html)
5. Тихонович, О.В. (2008). Исследование Я-образа: методологические и методические проблемы. *Психологический журнал*, 1(17), 73-77. Режим доступа : <http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.17/article.12.phtml>
6. Alpers, R. (2001). The changing self-concept of pregnant and parenting teens. *Journal of Professional Nursing*, 14(2), 111-118. [https://doi.org/10.1016/s8755-7223\(98\)80039-2](https://doi.org/10.1016/s8755-7223(98)80039-2)
7. Breen, A.V., & McLean, K.C. (2010). Constructing resilience: Adolescent motherhood and the process of self-transformation. In K.C. McLean & M. Pasupathi (Eds.), *Advancing responsible adolescent development. Narrative development in adolescence: Creating the storied self* (pp. 151-168). New York : Springer Science, Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-89825-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-0-387-89825-4_8)
8. Kamysheva, E., Skouteris, H., Wertheim, E.H, Paxton, S.J., & Milgrom, J. (2008). Examination of a multi-factorial model of body-related experiences during pregnancy: the relationship among physical symptoms, sleep quality, depression, self-esteem, and negative body attitudes. *Body Image*, 5(2), 152-163. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.12.005>
9. Liabsuetrakul, T., Vittayanont, A., & Pitanupong, J. (2007). Clinical applications of anxiety, social support, stressors, and self-esteem measured during pregnancy and postpartum for screening postpartum depression in Thai women. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Research*, 33(3), 333-340. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0756.2007.00532.x>
10. Macola, L., Nogueira, I., & Carmona, E. (2010). Assessment of self-esteem in pregnant women using Rosenberg's self-esteem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(3), 570-577. <https://doi.org/10.1590/s0080-62342010000300004>
11. McLean, K.C., & Thorne, A. (2006). Identity light: Entertainment stories as a vehicle for self-development. In D.P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Identity and Story: Creating Self in Narrative* (pp. 111-127). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11414-005>
12. Paff Ogle, J., Tyner, K., & Schofield-Tomschin, S. (2013). The role of maternity dress consumption in shaping the self and identity during the liminal transition of pregnancy. *Journal of Consumer Culture*, 13(2), 119-139. doi: [10.1177/1469540513480161](https://doi.org/10.1177/1469540513480161)
13. Sieger, K., & Renk, K. (2007). Pregnant and parenting adolescents: A study of ethnic identity, emotional and behavioral functioning, child characteristics, and social support. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 567-581. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-007-9182-6>

14. Skouteris, H., Carr, R., Wertheim, E.H, Paxton, S.J., & Duncombe, D.A. (2005). A prospective study of factors that lead to body dissatisfaction during pregnancy. *Body Image*, 2(4), 347-361. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.09.002>

### References

1. Aftimichuk, O.E. (2012). Predposylki stanovlenija social'noj identichnosti lichnosti beremnoj zhenshhiny v uslovijah fitnesa [Background of the formation of social identity of a pregnant woman in fitness conditions]. *Zdorov'e dlja vseh – Health for all*, 2, 21-27. Retrieved from <http://ojs.polessu.by/ZdV/article/view/414> [in Russian].
2. Belogaj, K.N. (2013). Telesnost' zhenshhiny v svyazi s realizaciej reproduktivnoj funkcii. [Female corporality in connection with reproductive function]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2–1, 137-142. Retrieved from <https://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/86/0> [in Russian].
3. Borovikova, N.V. (1998). Psihologicheskie aspekty transformacii Ja-koncepcii beremnoj zhenshhiny [Psychological aspects of the transformation of the self-concept of a pregnant woman]. Proceedings from PPNRD '98: *Konferencija «Perenatal'naja psihologija i nervno-psihicheskoe razvitie detej» – Conference «Transnational Psychology and Neuropsychic Development of Children» (Saint Petersburg, 27-th, may 1998)* (pp. 7-8). Saint Petersburg : Saint Petersburg University [in Russian].
4. Vasil'eva, E.V. (2008). Osobennosti social'noj identichnosti beremnyh zhenshhin s razlichnym materinskim otnosheniem k detjam [Features of the social identity of pregnant women with different maternal attitudes towards children]. *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Vypusk «Pedagogika i psihologija», «Filologija i iskusstvovedenie» – Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Issue «Pedagogy and Psychology», «Philology and Art History», 1*, 134–141. Retrieved from [http://www.ssc.smr.ru/izv\\_2008\\_6.html](http://www.ssc.smr.ru/izv_2008_6.html) [in Russian].
5. Tihonovich, O.V. (2008). Issledovanie Ja-obraza: metodologicheskie i metodicheskie problemy [Research of the self-image: methodological and methodological problems]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 1(17), 73-77. Retrieved from <http://elibrary.miu.by/journals/item.pi/issue.17/article.12.phtml> [in Russian].
6. Alpers, R. (2001). The changing self-concept of pregnant and parenting teens. *Journal of Professional Nursing*, 14(2), 111-118. [https://doi.org/10.1016/s8755-7223\(98\)80039-2](https://doi.org/10.1016/s8755-7223(98)80039-2)
7. Breen, A.V., & McLean, K.C. (2010). Constructing resilience: Adolescent motherhood and the process of self-transformation. In K.C. McLean & M. Pasupathi (Eds.), *Advancing responsible adolescent development. Narrative development in adolescence: Creating the storied self* (pp. 151-168). New York : Springer Science, Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-89825-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-0-387-89825-4_8)
8. Kamysheva, E., Skouteris, H., Wertheim, E.H, Paxton, S.J., & Milgrom, J. (2008). Examination of a multi-factorial model of body-related experiences during pregnancy: the relationship among physical symptoms, sleep quality, depression, self-esteem, and negative body attitudes. *Body Image*, 5(2), 152-163. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.12.005>
9. Liabsuetrakul, T., Vittayanont, A., & Pitanupong, J. (2007). Clinical applications of anxiety, social support, stressors, and self-esteem measured during pregnancy and postpartum for screening postpartum depression in Thai women. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Research*, 33(3), 333-340. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0756.2007.00532.x>
10. Macola, L., Nogueira, I., & Carmona, E. (2010). Assessment of self-esteem in pregnant women using Rosenberg's self-esteem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(3), 570-577. <https://doi.org/10.1590/s0080-62342010000300004>
11. McLean, K.C., & Thorne, A. (2006). Identity light: Entertainment stories as a vehicle for self-development. In D.P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Identity and Story: Creating Self in Narrative* (pp. 111-127). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11414-005>
12. Paff Ogle, J., Tyner, K., & Schofield-Tomschin, S. (2013). The role of maternity dress consumption in shaping the self and identity during the liminal transition of pregnancy. *Journal of Consumer Culture*, 13(2), 119-139. doi: [10.1177/1469540513480161](https://doi.org/10.1177/1469540513480161)

13. Sieger, K., & Renk, K. (2007). Pregnant and parenting adolescents: A study of ethnic identity, emotional and behavioral functioning, child characteristics, and social support. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 567-581. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-007-9182-6>
14. Skouteris, H., Carr, R., Wertheim, E.H, Paxton, S.J., & Duncombe, D.A. (2005). A prospective study of factors that lead to body dissatisfaction during pregnancy. *Body Image*, 2(4), 347-361. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.09.002>

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SELF-IMAGE OF THE PREGNANT

Tetiana Shcherbak

PhD in Psychology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

87, Romenska Str., Sumy, Ukraine, 40002

[shcherbak.tetiana1325@gmail.com](mailto:shcherbak.tetiana1325@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-7701-9450>

### Abstract

The article is devoted to the study of psychological peculiarities of the self-image of pregnant women who are on different terms of pregnancy. Self-image has been considered as a personal setting for oneself, a complex structured and dynamic personality formation. Cognitive, emotional-evaluative, behavioral, social-perceptual aspects have been defined in the structure of self-image, and their functions have been installed. It has been indicated that the formation of self-image takes place during the life. During pregnancy it is transformed significantly from the image «I am pregnant» to the image «I am a mother» and then – «The child and I». The psychological side of changes of pregnant women identity has been considered. As a result of the research, the peculiarities of the emotional-evaluative aspect of the self-image of pregnant women have been identified. The following features have been revealed: expressed positive self-esteem and self-confidence; average level of self-esteem, auto sympathy and self-acceptance; most pregnant women showed self-consistency, self-interest, and low levels of self-blame. A high level of self-esteem of pregnant women's health, physical appearance, and self-confidence, adequate assessment of reason, ability, character and overall self-esteem have been ascertained. In the range of social-perceptual aspect, it has been found that the most pronounced characteristics are the middle and low rates of attitude assessment, personal identity, and emotionally-positive form of gender designation. It has been stated that for most pregnant women, sexual role, educational and professional roles are not important at this time, but family affiliation is of a great importance. Within the cognitive aspect, it has been found that women with an emotionally polar personality type, a high level of reflection, positive identification characteristics, a pronounced family and personal perspective predominated among pregnant women. Family sphere and the physical image have been of the greatest importance for the most respondents. Within the behavioral aspect of all respondents, the ability to concentrate on oneself, restraint, prudence, diplomacy, the ability to work with one's tension, and maintain emotional stability have been diagnosed. Feeling of security, confidence, low levels of anxiety, hostility and conflict of most subjects have been found.

**Keywords:** self image, self-consciousness, self-esteem, self-alignment, identity.

Подано 10.02.2020

Рекомендовано до друку 19.02.2020

**ЗМІСТ**

1.	<b>Бойченко Інна.</b> Психолого-педагогічні особливості становлення професійної самоідентичності майбутнього психолога.....	5
2.	<b>Бондарчук Оксана.</b> Психологічні особливості сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку.....	21
3.	<b>Вольнова Леся, Ганна Дьоміна.</b> Чинники виникнення та посилення проявів тривоги у дітей дошкільного віку.....	32
4.	<b>Гордієнко Ірина.</b> Феномен самоприйняття та його прояви: контент-аналіз творів-самозвітів.....	46
5.	<b>Журавльова Лариса, Коломієць Тетяна, Шмиглюк Оксана.</b> Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в юнацькому віці.....	58
6.	<b>Клочек Лілія.</b> Розвиток ціннісного ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії.....	69
7.	<b>Костіна Тетяна.</b> Аналіз стандартизованого психодіагностичного інструментарію у сфері гендерних досліджень.....	81
8.	<b>Котлова Людмила.</b> Структура моральної самосвідомості особистості.....	89
9.	<b>Кузьменко Віра, Гальченко Вікторія.</b> Активізація творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки.....	98
10.	<b>Меленчук Наталя.</b> Самоставлення авантюристичних осіб: пошук відмінностей.....	107
11.	<b>Санніков Олександр, Саннікова Анастасія.</b> Розумність у структурі рішимості особистості.....	118
12.	<b>Саннікова Ольга, Чжун Жень.</b> Особливості експресії осіб з різною схильністю до алекситимії.....	131
13.	<b>Сидоренко Ольга, Яновська Ельга.</b> Психологічні особливості емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій.....	143
14.	<b>Улунова Ганна.</b> Особливості спрямованості як конструкту функціональних компонентів культури професійного спілкування державних службовців із різним стажем діяльності.....	154
15.	<b>Щербак Тетяна.</b> Психологічні особливості образу Я вагітних.....	166

## CONTENTS

1.	<b>Boichenko, Inna.</b> Psychological and Pedagogical Features of Establishing the Professional Self-Identity of a Future Psychologist.....	5
2.	<b>Bondarchuk, Oksana.</b> Psychological Features of Manifestation of Shyness in Children of Primary School Age.....	21
3.	<b>Volnova, Lesia, &amp; Domina, Hanna.</b> Factors of Emergency and Increased Anxiety Manifestations in Preschool-Age Children.....	32
4.	<b>Hordiienko, Iryna.</b> The Phenomenon of Self-Acceptance and its Manifestation: Content-Analysis of Self-Reports in the Form of Essays.....	46
5.	<b>Zhuravlova, Larysa, Kolomiets, Tetiana, &amp; Shmygliuk, Oksana.</b> Psychological Peculiarities of the Interpersonal Interaction in Adolescence.....	58
6.	<b>Klochek, Liliia.</b> Development of Future Teachers' Valuable-Based Attitude to Justice in Pedagogical Interaction.....	69
7.	<b>Kostina, Tetiana.</b> Analysis of Standardized Psychodiagnostic Instruments in the Field of Gender Research.....	81
8.	<b>Kotlova, Liudmyla.</b> The structure of personality moral self-consciousness.....	89
9.	<b>Kuzmenko, Vira, &amp; Galchenko, Victoria.</b> Activation of Students' Creative Potential in the Professional Training Process.....	98
10.	<b>Melenchuk, Natalia.</b> Adventurous People's Self-Esteem: Finding Differences.....	107
11.	<b>Sannikov, Oleksandr, &amp; Sannikova, Anastasiia.</b> Reasonableness in the Structure of the Individual's Determination.....	118
12.	<b>Sannikova, Olga, &amp; Zhong, Ren.</b> Features of Expression of People with Different Tendency to Alexithymia.....	131
13.	<b>Sydorenko, Olha, &amp; Yanovska, Elha.</b> Psychological Features of Emotional Burnout Syndrome in the Managers of Commercial Organizations.....	143
14.	<b>Ulunova, Hanna.</b> Peculiarities of Orientation as a Construct of Functional Components of Professional Communication Culture of Civil Servants with Different Experience.....	154
15.	<b>Shcherbak, Tetiana.</b> Psychological Features of the Self-image of Pregnant.....	166

*Наукове видання*

## **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС**

**НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

**Серія 12. Психологічні науки**

*Випуск 9(54)*

*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*  
*Англomовний 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 лютого 2020 р.  
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк  
офсетний. Умовн. друк. аркушів 21,27. Облік видав арк. 14,16.  
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 9(54)*

*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 – Zhovniruk 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 February, 2020.

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.  
Probation print sheet 21,27. Accounting issued ff. 14,16.  
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!