



НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

СЕРІЯ 12

ПСИХОЛОГІЧНІ
НАУКИ

ВИПУСК 10 (55)

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

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 10 (55)

Київ
2020

ФАХОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б»
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України
від 02.07.2020 р. № 886 (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 № 11 від 25 червня 2020 р.)

Рецензенти

Климишин О. І., доктор психологічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна
Клочек Л. В., доктор психологічних наук, доцент, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 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
Матько 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 серії

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
Іванчук М. Г., доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 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
Щербак 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 (*технічний 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
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
Петрулевич Б., доктор психологічних наук, професор, Гданський медичний університет, Польща
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Татліліюглу 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.series12.2020.10\(55\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55))

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. 10 (55). 151 с.

У збірнику презентовано 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://si.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 10 (55)

Kyiv
2020

**PROFESSIONAL PUBLICATION of Category “B”
Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
No. 886 of July 02, 2020 (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. 11 dated of June 25, 2020)**

Reviewers

Klymyshyn O. I., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine
Klochek L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Pedagogical University, Ukraine

Editorial Council

Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Head of Editorial Council*)
Bondar V. I., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Vernyudub R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Yevtuh V. B., Doctor of Sciences in History, Professor, Academic of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Drobot I. I., Doctor of Sciences in History, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Zhaldak M. I., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
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 of Series

Aqel M., PhD in Psychology, lecturer, Foundation University Islamabad, Pakistan
Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Managing Editor*)
Voloshyna V. V., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Dolynska L. V., PhD in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Zhuravlova L. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Zhytomir Ivan Franko State University, Ukraine
Zasiekina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National University of Ostroh Academy, Ukraine
Zelenin V. V., PhD in Psychology, Assistant Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Ivanchuk M. H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Chernivtsi Yu. Fedkovich National 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 H. 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 Ushynsky University, 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 Makarenko University, 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 (*Technical 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
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
Pietrulewicz B., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Medical University of Gdansk, Poland
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.series12.2020.10\(55\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55))

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 10 (55). 151 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>

УДК 159. 923. 2

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).01)**RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL VALUE ORIENTATIONS AND NATIONAL AFFILIATION OF UKRAINIAN STUDENTS YOUTH****Iryna Bulakh****Doctor of Sciences in Psychology, Professor,****Dean of the Faculty of Psychology**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

i.s.bulakh@npu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0003-0887-7395>**Liubov Spivak****Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Professor of
the Department of Theoretical and Counselling Psychology**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

l.m.spivak@npu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0002-3653-5432>**Abstract**

The strong relationship between cultural value orientations and national affiliation ensure the stability of the nation. Group identity and cultural value orientations intensively develop during the youth period. The aim of the article is to empirical study of the relationship between cultural value orientations and the national affiliation of Ukrainian students of domestic higher education institutions. To achieve this aim, the questionnaire of cultural value orientations (Schwartz Value Survey), modified method of “Ethnic affiliation” and methods of mathematical statistics was applied. The study was attended by a students of higher educational institutions of Kyiv city, who came to study from different cities and villages of the country. It was established that all students provided the greatest importance to cultural value orientations of the pole with “egalitarianism”, the smallest with “hierarchy”. It was established that the largest number of students differ in the average level of national affiliation, much less – low and lowest – high.

It was proved that the strength and direction of the relationship between cultural value orientations and national affiliation for students are different. For students who came to study from the cities, there are strong and positive relationship between the cultural value orientations of the poles “embeddedness”, “hierarchy”, “harmony”, “egalitarianism”, “mastery” and “affective autonomy” and national affiliation. For these students, the relationship between cultural value orientations of the “intellectual autonomy” pole and the national affiliation is weak. For students who came to study from the villages, the strong and direct relationship of the cultural value orientations of the poles “egalitarianism” and “embeddedness” and the national affiliation are identified. For these students, a strong and reverse relationship of cultural value orientations to the pole of “affective autonomy” with national affiliation is established. Also, the reverse relationship of cultural value orientations of the poles “intellectual autonomy”, “mastery”, “hierarchy”, and “harmony” and the national affiliation is noted to be weak. So, for

students who came to study from the cities, a strong the strength the relationship between the largest number cultural value orientations and national affiliation are identified.

Keywords: cultural value orientations, hierarchy, national affiliation, city, village, higher education institutions, students.

Introduction

Intensification of global processes in the modern world and Ukrainian integration to European sociocultural space actualize the research of ukrainian nation stability update. The basic factor of nation stability is the hierarchy of cultural value orientations of its young representatives (Schwartz, 2013) that also important in condition of intensification of the processes of academic mobility and academic migration in Ukrainian institutions of higher education (Savenkova & Svyrydenko, 2018). The period of late youth age (students' age) is the most susceptible to social and political transformation processes that are taking place in the state and can have the major impact on the hierarchy of cultural value orientations of its young representatives. Group identity intensively development during the youth period. The State Concept of National and Patriotic Upbringing of Children and Youth put a focus on the importance of values preservation among young generation. In the context of outstanding projections and raising the role of education in the zivilization development of society (Андрущенко & Буглак, 2018), the importance of research on the development of such psychic processes that lead to nation stability among Ukrainian students comes up in the domestic psychological science.

An analysis of modern foreign and domestic scientific psychological research on the issues of values for Schwartz' theory among university students has made it possible to establish that scholars weren't deeply interested in its aspects. Namely, the relationships between personal values, subjective well-being and destination-loyalty intentions of international students of higher education institutions (Jamaludin, Sam, Sandal, et al, 2016); the relationships between personal values and subjective well-being of students of higher education institutions in Macedonia and Ukraine (Romanyuk, Dimitrova & Spasovski, 2014).

Analysis of the latest domestic scientific psychological research on the development of cultural value orientations of Ukrainian students in the context of increasing the stability of the nation allowed to establish that scientists studied only its separate aspects. Namely, the age dynamics of the development of cultural value orientations (or cultural values of the group level) in Ukrainian students (Спивак, 2014). At the same time, during the period of late youth, the result of identification processes associated with the assimilation and understanding of societal values is not only ensuring the normal functioning of the individual of this age in society and appropriating a number of societal norms and rules, but also designing his own mindset, position and individual system values. The acute need of youth to preserve their individuality, their own "I" and personally answer for themselves, their actions leads to the individualization of the learned norms of behavior and values (Булах, 2016).

Focus on the group (including on the nation) or on the personality leads to the consolidation of natioaffiliations' motives in the system of values of the student youth. National affiliation is the desire of the personality to belong to a specific nation, or rather, the desire for psychological unity with representatives of this nation. This desire is due to the personalities need for social protection, stability, which can ensure belonging to a particular nation. But

national identity is one of the most important means of orientation and the achievement of social goals by a personality in a complex multinational modern world. The level of national affiliation presents the degree of a personalities propensity to comply with established national rules and regulations; degree of subordination of persons interests to national (Солдатова, 1998).

So, students age is sensitive for the assimilation of society values and the formation of a system of personalities value orientations, in which cultural values takes the key role.

The theoretical analysis showed that outside the scientific interest of psychologists there was a research about the relationship of cultural value orientations and national affiliation of Ukrainian students, considering where they came to study from – cities or villages, that is, how they were raised before entering the higher educational institution.

The **aim** of the article is to establish the features of the relationship between cultural value orientations and the national affiliation of Ukrainian students of domestic higher education institutions in an urban society. According to our assumption, the strength and direction of the relationship between cultural value orientations and the national affiliation is different for students who come to study from cities in the country and for students who come to study from villages. To achieve this aim, the following **tasks** were solved: 1) an empirical study of the hierarchy of cultural value orientations among students who came to study from cities and villages of the country; 2) an empirical study of national affiliation from students who came to study from cities and villages of the country; 3) determining the strength and direction of the relationship between cultural value orientations and the national affiliation of students who came to study from cities and villages of the country.

Research methods

For an empirical study of the hierarchy of students cultural value orientations, the adapted questionnaire of cultural value orientations by the author Sh. Schwartz (SVS – Schwartz Value Survey) (Співак, 2015; Татарко & Лебедева, 2011) was applied. The choice of this questionnaire was due to a number of advantages compared with other methods of studying cultural value orientations. Thus, a sufficiently large number of cultural value orientations made it possible to investigate such orientations in detail and determine their hierarchy. The cultural value orientations or cultural values of the group level presented in the questionnaire reflect the main ways for society to solve the basic problems of regulating human activity. Such methods are implemented in three dimensions, in which different cultures differ from each other.

The first dimension represents the essence of the interactions between a person and a group. Its poles are “autonomy” (“affective autonomy” – diversity of life, pleasure, “intellectual autonomy” – open-mindedness, curiosity, creativity) and “embeddedness” (social order, respect for tradition, security, duty, wisdom). The second dimension concerns the provision of socially responsible human behavior. The poles of this dimension are “hierarchy” (social power, authority, humility, wealth) and “egalitarianism” (equality, social justice, responsibility, helping others, honesty). The third dimension is related to the regulation of the attitude of a personality to his natural and social environment. Its poles are “harmony” (peace on Earth, unity with nature, environmental protection) and “mastery” (ambition, competence, success) (Schwartz, 2006). Each statement of the questionnaire is relevant to the values of these poles.

To establish statistical differences between the obtained quantitative data of cultural value orientations, which came to study from cities and villages of the country, the Student's t-criterion was used. The value of t at $p \leq 0.01$ affected *; at $p \leq 0.05$ – **.

For the purpose of empirical research of national affiliation of students who came to study from cities and villages of the country, we used the modified method of "Ethnic affiliation" (authored by H. Soldatova and S. Ryzhova) (Солдатова, 1998; Співак, 2015). According to the results of applying this method, the level of respondents' national affiliation trends was determined. The statistical significance of the differences between the levels of national affiliation of students who came to study from cities and villages was established using the R. Fisher's criterion ϕ^* . The criterion value ϕ^* at $p \leq 0.01$ marked *, at $p \leq 0.05$ – **.

To determine the strength and direction of the relationship of the cultural value orientations and the national affiliation of students, who came to study from cities and villages of the country, the K. Pearson's correlation coefficient r.

Results and discussions

The study, which has been conducted during 2018-2019, was attended by 182 Ukrainians students of higher educational institutions of Kyiv city, who came to study from different regions of the country. Out of these, before the start of training in higher education institutions, 92 respondents lived in cities and 90 – in villages. Their age is from 17 to 19 years.

The results of solving the first issue in the hierarchy of cultural value orientations of domestic students who came to study in higher educational institutions from different cities and villages of Ukraine, as well as statistical differences between them are presented in Table 1.

Table 1

**Quantitative data of the hierarchy of cultural value orientations of students
(data in average values of ranks)**

n=182

№	Poles of values	Student groups		differences (criteria t)
		from cities	from villages	
1.	Egalitarianism	5.12	5.58	1.8
2.	Harmony	4.47	5.12	2.1**
3.	Intellectual autonomy	4.64	5.19	1.8
4.	Affective autonomy	4.95	4.86	0.2
5.	Mastery	4.7	4.95	1
6.	Embeddedness	4.45	4.95	2.1**
7.	Hierarchy	3.76	3.66	0.4
	Grand mean	4.35	4.51	1.5

As it can be seen from the Table 1, for students, the cultural value orientations of the pole "egalitarianism", that belong to the second dimension, are the most significant. However, differences in the importance of cultural value orientations of this pole for students who came to study in higher educational institutions from cities (5.12) and villages (5.58) are not statistically significant ($t = 1.8$). According to Sh. Schwartz, an important problem of society is to ensure the socially responsible behavior of its representatives (Schwartz, 2006). The solution of this problem is carried out by means of encouraging students to take into account the welfare of others, to coordinate their actions, which helps to regulate the inevitable dependence between

people. We believe that the choice of this pole of values by students is evidenced by the domination in them of the desire to recognize the moral equality of people, concern for the welfare of others, etc.

At the same time, students from both groups established the priority of such cultural value orientations to the pole of "egalitarianism", as social justice, equality, responsibility, help to the other, honesty. We believe that this priority is due to their age peculiarities of their development. Namely, by intensifying the process of awareness of the personality of youth age as a representative of society and the nation, before the expiration of this age, it is specified in the new, socially significant position "I am a citizen of my state".

Among the poles of the third dimension, students gave greater importance to the pole "harmony", as regards the attitude of people to their social and natural environment. The cultural value orientations of this pole are: peace on earth, environmental protection, unity with nature. Despite the fact that students who came to study in higher educational institutions from villages (5.12) appreciated the cultural value orientations of the "harmony" pole significantly higher compared with students who used to live in cities (4.47), countries the differences between their estimates are significant at $p \leq 0.05$ ($t = 2.1^{**}$).

For students, who chose cultural value orientations of the harmony pole in order to solve social problems of the third dimension, accepting the surrounding world as a whole, dominating aspirations to understand and appreciate the environment rather than change. In our opinion, the predominance of certain values and aspirations of students who came to study in higher educational institutions from villages was due to the fact that before that they had lived for a long time in more favorable natural (ecologically clean areas) and social (humanity, benevolence, mutual support and etc) conditions.

Cultural value orientations of the poles of the first dimension, "the nature of the interactions between the individual and the group", belonging to the poles of "intellectual autonomy" and "affective autonomy", have gained considerable importance from the students.

Cultural value orientations of the "intellectual autonomy" pole were of less importance to students who came to study in higher educational institutions from cities (4.64), compared with students who used to live in villages (5.19). The values of this pole is creativity, open-mindedness, curiosity. However, the differences between the obtained quantitative data of this pole are statistically insignificant ($t = 1.8$). Cultural value orientations of the pole "affective autonomy" are more significant for students who came to study in higher educational institutions from cities (4.95), in contrast to students who came from villages (4.86). They give importance to pleasure and diversity of life. Differences between the obtained quantitative data of this pole are also statistically insignificant ($t = 0.2$). A person who considers cultural value orientations of the poles "intellectual autonomy" and "affective autonomy" to be significant, seeks to manifest his independence, individuality, independence, his own feelings, abilities, etc.

Cultural value orientations of the "mastery" poles belonging to the third dimension are important enough for students. They are connected with the solution by society of the problem of regulating the relationship of the individual to the natural and social environment. The differences in the importance of the values of this pole for students who came to study in higher educational institutions from cities (4.7) and villages (4.95) of the country are statistically insignificant ($t = 1$).

The respondents highly appreciated the cultural value orientations of the pole “embeddedness”, which refers to the first dimension. The meaning of life of people in a society, which is fundamental for the values of this pole, is in social relations; focus on the preservation of existing public order; in identifying with the group, observing its goals, lifestyle, etc. These values include: social order, security, duty, respect for traditions, wisdom. They were rated lower by students who came to study in higher educational institutions from cities (4.45), compared with students who came from villages (4.95). Statistical differences between their assessments of the values of this pole are significant at $p \leq 0.05$ ($t = 2.1^{**}$). We believe that these differences are due to the small number of villagers, and then their greater cohesion.

Cultural value orientations of the “hierarchy” pole belonging to the second dimension received the lowest marks from the subjects. Authority, wealth, social power, humility belong to the values of this pole. They were somewhat higher rated by students who came to study in higher education institutions from cities (3.76), compared with students who came from villages (3.66). The estimates indicate a negative attitude of students to legitimize inequalities in the distribution of power, roles and resources. Statistical differences between the estimates of the values of this pole by students of both groups are not significant ($t = 0.4$).

So, it has been established that all students provided the greatest importance to cultural value orientations of the pole with “egalitarianism”, the smallest with “hierarchy”. Students who came to study from cities and villages of various importance provided the cultural value orientations of the poles with “embeddedness” and “harmony”.

It is worth mentioning that during 2012-2013, Ukrainian students aged 17 to 19 years also gave the greatest significance to cultural value orientations of the pole “egalitarianism”, the smallest – “hierarchy”. However, the hierarchy of cultural value orientations of the other poles is different (Спивак, 2014) compared to the current (2018-2019) Ukrainian students of this age. Other scientific studies (Комарова, 2006; Орбан-Лембрик, 2005) have proved the influence of the urban or rural lifestyle on the formation of an individual value system among young people.

The results of solving the second issue of the national affiliation of students who came to study from cities and villages of the country are shown in Figure 1.

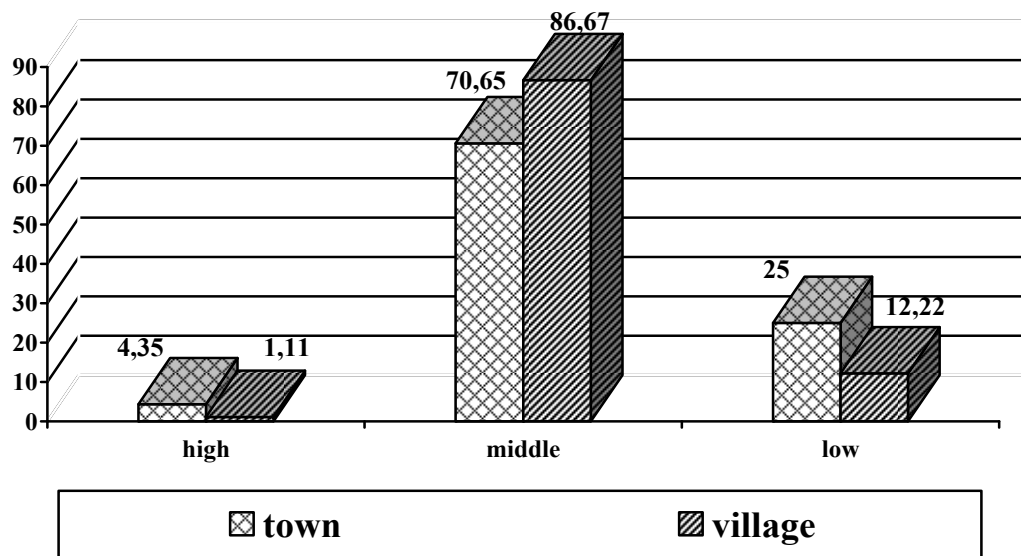


Figure 1. Quantitative indicators of the levels of national affiliation among students (%)

Figure 1 shows that a high level of national affiliation was found in a few respondents – 4.35% of students who came to study from cities and 1.11% of students who came to study from villages. Despite the fact that the number of students from cities and villages is different, the statistical differences between them are not significant ($\varphi^* = 1.403$). According to the convictions of students with this level, a modern person needs to maintain the national traditions and lifestyle of his nation; comply with national cultural norms and rules; feel part of a nation and always remember your nationality.

The average level of national affiliation is established in the largest number of respondents. However, the number of students who came to study from cities (70.65%) was significantly less compared to the number of students who came to study from villages (86.67%). The significance of the differences in the obtained quantitative indicators was confirmed statistically ($\varphi^* = 2.678^*$). According to students with this level, it is important for a modern person to maintain the lifestyle of a nation and to remember its own nationality. However, in their behavior they should take into account personal interests, because an individual cannot be held responsible for the affairs of the whole nation.

The low level of national affiliation was seen in a significantly smaller number of respondents, equally with the average and slightly more than the high. The number of students who came to study from cities (25%) is significantly higher compared to the number of students who came to study from villages (12.22%), which is statistically confirmed ($\varphi^* = 2.246^{**}$). According to students with this level, for the modern person it is more important to be guided not by group, but by personal interests. The personality needs to “live according to own mind”, without taking into account the norms and rules of the nation. A number of national customs and traditions are obsolete, and therefore unnecessary to a modern person.

So, the largest number of students (significantly more – from villages and fewer – from cities) differ in the average level of national affiliation, much less (significantly more – from cities and less – from villages) – low and lowest (a few more – from cities and less – from villages) – high. We believe that the results obtained are due to the appropriate way for students to enter higher education institutions – urban or rural. In contrast to cities, in villages it is still important that residents of a number of religious and ethnic customs and traditions observe them that are the components of Ukrainian culture.

The solution of the third task envisaged the establishment of the strength and direction of relationship between cultural value orientations and the national affiliation of students who came to study from cities and villages of the country. Students who came to study from cities identified strong ($p \leq 0.01$) and positive (direct) relationship between the national affiliation and cultural value orientations of such poles as “embeddedness” ($r = 0.5$), “hierarchy” ($r = 0.48$), “harmony” ($r = 0.39$), “mastery” ($r = 0.34$), “egalitarianism” ($r = 0.3$), “affective autonomy” ($r = 0.29$). For these students, the link between the national affiliation and cultural value orientations of the “intellectual autonomy” pole ($r = 0.1$) turned out to be weak. Strong and positive (direct) relationship between the national affiliation and cultural value orientations of such poles as “egalitarianism” ($r = 0.27$; $p \leq 0.01$) and “embeddedness” ($r = 0.21$; $p \leq 0.05$). These students have a strong and negative (reverse) relationship between the national affiliation and cultural value orientations of the “affective autonomy” pole ($r = -0.25$; $p \leq 0.05$). Weak and negative (reverse) relationship is fixed between the national affiliation and cultural value

orientations of such poles as “intellectual autonomy” ($r = -0.12$), “hierarchy” ($r = -0.09$), “mastery” ($r = -0.05$), “harmony” ($r = -0.02$).

Conclusions

The conducted empirical research reveals the features of the relationship between complex psychological systems that ensure the stability of a nation. It is proved that the important factor for the national affiliation of Ukraine higher educational institution students is the hierarchy of our cultural value orientations. For all students, the most important cultural value orientations are those one from the “egalitarianism” pole, the least important orientations are “hierarchy”. For students who have come to study from cities and villages, there are statistically significant differences in the importance of cultural value orientations of the “harmony” and “embeddedness” poles. The majority of students (much more from villages, compared to cities) have an average level of the national affiliation, a minority (more from cities, compared to villages) – a high one.

For students who came to study from the cities, there are strong and positive relationship between the cultural value orientations of the poles “embeddedness”, “hierarchy”, “harmony”, “egalitarianism”, “mastery” and “affective autonomy” and national affiliation. For these students, the relationship between cultural value orientations of the “intellectual autonomy” pole and the national affiliation is weak. For students who came to study from the villages, the strong and positive relationship of the cultural value orientations of the poles “egalitarianism” and “embeddedness” and the national affiliation are identified. For these students, a strong and negative (reverse) connection of cultural value orientations to the pole of “affective autonomy” with national affiliation is established. Also, the negative relationship of cultural value orientations of the poles “intellectual autonomy”, “mastery”, “hierarchy”, and “harmony” and the national affiliation is noted to be weak.

We consider it promising to study the development of psychological support for the development of students youth from the first to the last year of their education in higher education institutions, which will contribute to increasing the stability of the nation, taking into account the relationship between cultural value orientations and national affiliation.

Literature

1. Андрущенко, В., & Буглак, Ю. (2018). Освіта в контексті духовної еволюції цивілізації. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 13, 5-14. <https://doi.org/10.31392/iscs.2018.13.005>
2. Булах, І.С. (2016). *Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи: монографія*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
3. Jamaludin, N.L., Sam, D.L., Sandal, G.M. et al. (2016). Personal values, subjective well-being and destination-loyalty intention of international students. *SpringerPlus*, 5, 720. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2439-3>
4. Комарова, Н.В. (2006). Спосіб життя української молоді в сільській місцевості. *Практична психологія та соціальна робота*, 4, 67-72.
5. Орбан-Лембрик, Л.Е. (2005). Ситуаційні детермінанти поведінки людей у контексті урбаністичного середовища. *Соціальна психологія*, 5 (13), 54-65.
6. Romanyuk, L., Dimitrova, R., & Spasovski, O. (2014). Interplay between Subjective Well-being and Personality Values. *Caucasus Journal of Social Sciences*, 7 (1), 177-179.
7. Savenkova, L., & Svyrydenko, D. (2018). Academic Mobility and Academic Migration Issues: the Case of Ukrainian Higher Education. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 13, 57-65. <https://doi.org/10.31392/iscs.2018.13.057>
8. Солдатов, Г.У. (1998). *Психология межэтнической напряженности*. Москва: Смысл.

9. Спивак, Л.М. (2014). Возрастная динамика становления культурных ценностей группового уровня у юношества. *Психологический журнал*, 2014, 3-4 (41-42), 72-76.
10. Співак, Л.М. (2015). *Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : монографія*. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута».
11. Татарко, А.Н., & Лебедева, Н.М. (2011). *Методы этнической и кросс-культурной психологии*. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики.
12. Schwartz, S.H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5 (2-3), 137-182.
<https://doi.org/10.1163/156913306778667357>
13. Schwartz, S.H. (2013). National Culture as Value Orientations: Consequences of Value Differences and Cultural Distance. In : Ginsburgh, V., & Throsby, D. (eds). *Handbook of the Economics of Art and Culture*. (Vol. 2, P. 547-586). Publisher : Elsevier/ North Holland.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53776-8.00020-9>

References

1. Andrushchenko, V., & Buhlak, Yu. (2018). Osvita v konteksti dukhovnoi evoliutsii tsyvilizatsii [Education in the context of the spiritual evolution of civilization]. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 13, 5-14.
<https://doi.org/10.31392/iscs.2018.13.005>
2. Bulakh, I.S. (2016). *Psykhohohiia osobystisnoho zrostannia pidlitkiv : realii ta perspektyvy : monohrafiia [Psychology of personal growth of adolescents: realities and prospects: a monograph]*. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD».
3. Jamaludin, N.L., Sam, D.L., Sandal, G.M. et al. (2016). Personal values, subjective well-being and destination-loyalty intention of international students. *SpringerPlus*, 5, 720.
<https://doi.org/10.1186/s40064-016-2439-3>
4. Komarova, N.V. (2006). Sposib zhyttia ukrainskoi molodi v silskii mistsevosti [Lifestyle of Ukrainian youth in rural areas]. *Praktychna psykhohohiia ta sotsialna robota — Practical Psychology and Social Work*. 4, 67-72.
5. Orban-Lembryk, L.E. (2005). Sytuatsiini determinanty povedinky liudei u konteksti urbanistychnoho seredovyshcha [Situational determinants of human behavior in the context of the urban environment]. *Sotsialna psykhohohiia — Social Psychology*, 5 (13), 54-65.
6. Romanyuk, L., Dimitrova, R., & Spasovski, O. (2014). Interplay between Subjective Well-being and Personality Values'. *Caucasus Journal of Social Sciences*, 7(1), 177-179.
7. Savenkova, L., & Svyrydenko, D. (2018). Academic Mobility and Academic Migration Issues : the Case of Ukrainian Higher Education. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 13, 57-65. <https://doi.org/10.31392/iscs.2018.13.057>
8. Soldatova, G.U. (1998). *Psikhohohiia mezhetnicheskoi napryazhonnosti [Psychology of Interethnic Tension]*. Moskva : Smysl [in Russian].
9. Spivak, L.N. (2014). Vozrastnaia dinamika stanovleniia kulturnykh tseinnostei gruppovogo urovnia u iunoshchestva [Age Dynamic of Development of Young Cultural Values Group Level]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*. 3-4 (41-42), 72-76. [in Russian].
10. Spivak, L.M. (2015). *Psykhohohiia rozvytku natsionalnoi samosvidomosti osobystosti v yunosti [Psychology of development of personality's national self-consciousness in youth]*. Kamyanets-Podilsky : Ruta [in Ukrainian].
11. Tatarko, A.N., & Lebedeva, N.M. (2011). *Metody etnicheskoi i kross-kulturnoi psikhologii [Methods of Ethnic and Cross-Cultural Psychology]*. Moskva : Izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki [in Russian].
12. Schwartz, S.H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5 (2-3), 137-182.
<https://doi.org/10.1163/156913306778667357>
13. Schwartz, S.H. (2013). National Culture as Value Orientations: Consequences of Value Differences and Cultural Distance. In : Ginsburgh, V., & Throsby, D. (eds). *Handbook of the Economics of Art and Culture*. (Vol. 2, P. 547-586). Publisher : Elsevier/ North Holland.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53776-8.00020-9>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ КУЛЬТУРНИМИ ЦІННІСНИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ І НАЦІОНАЛЬНОЮ АФІЛІАЦІЄЮ В УКРАЇНСЬКІЙ СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ

Ірина Булах

доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

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

i.s.bulakh@npu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0003-0887-7395>

Любов Співак

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

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

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

l.m.spivak@npu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0002-3653-5432>

Анотація

Сильний зв'язок між культурними ціннісними орієнтаціями і національною афіліацією забезпечує стабільність нації. В студентському віці інтенсивно розвивається групова ідентичність і культурні ціннісні орієнтації особистості. Метою статті є емпіричне вивчення зв'язку між культурними ціннісними орієнтаціями і національною афіліацією українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти. Для досягнення цієї мети застосовувалися опитувальник культурних ціннісних орієнтацій (Schwartz Value Survey), модифікована методика «Етнічна афіліація» і методи математичної статистики. В дослідженні взяли участь студенти закладів вищої освіти міста Києва, які приїхали навчатися з різних міст і сіл країни. Виявлено, що найбільш важливим для всіх студентів є полюс «рівноправність», найменш важливим – «ієрархія». У більшості студентів рівень національної афіліації є середнім, значно меншою – низьким і найменшою – високим. Сила і напрямки зв'язків між культурними ціннісними орієнтаціями і національною афіліацією студентів різні. Для студентів, які приїхали навчатися з міст, визначено сильні й прямі зв'язки культурних ціннісних орієнтацій полюсів «належність», «ієрархія», «гармонія», «рівноправність», «майстерність / домінування» й «афективна автономія» з національною афіліацією. Слабким для цих студентів є зв'язок культурних ціннісних орієнтацій полюсу «інтелектуальна автономія» з національною афіліацією. Для студентів, які приїхали навчатися із сіл, зафіксовано сильні та додатні зв'язки культурних ціннісних орієнтацій полюсів «рівноправність» і «належність» із національною афіліацією. Для цих студентів сильним і оберненим є зв'язок культурних ціннісних орієнтацій полюсу «афективна автономія» з національною афіліацією. В них помічено слабкий і обернений зв'язок культурних ціннісних орієнтацій полюсів «інтелектуальна автономія», «майстерність / домінування», «ієрархія», «гармонія» з національною афіліацією. Отже, сильний зв'язок між багатьма культурними ціннісними орієнтаціями і національною афіліацією констатовано в студентів, які приїхали навчатися з міст.

Ключові слова: культурні ціннісні орієнтації, ієрархія, національна афіліація, місто, село, заклади вищої освіти, студентська молодь.

Подано 25.05.2020

Рекомендовано до друку 10.06.2020

УДК 159.928

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).02)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ ЕМОЦІЙ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ірина Гречуха

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

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

Анотація

Статтю присвячено вивченню регуляції емоцій старшокласників, які займаються літературною діяльністю. Проаналізовано сучасні погляди на регулювання емоцій і шляхи й можливості здійснення ефективної емоційної регуляції. Психологічні труднощі, які виникають у школярів із регуляцією їх емоційного стану, можна пояснити за допомогою такого психологічного явища, як алекситимія, а стримуючим фактором до її розвитку є емпатія. Схарактеризовано ранній юнацький вік, як сприятливий період для розвитку емпатійності. Розвиток емпатії в ранньому юнацькому віці дає можливість літературно обдарованим школярам через літературну творчість виявити свою найвищу емпатійність, а також є ресурсом до регуляції емоцій і профілактики алекситимії в цьому віці. В статті розкрито сутність таких психологічних понять, як: «емоційна сфера», «емоційна регуляція», «алекситимія», «емпатія», «емпатійність». Проаналізовано діагностичні можливості методів вивчення когнітивної емоційної регуляції, алекситимії та емпатії в ранньому юнацькому віці. Описано результати емпіричного дослідження особливостей розвитку емпатії старшокласників (її форм і рівнів розвитку). Емпіричним шляхом встановлено, що рівень розвитку емпатії школярів, які займаються літературною діяльністю, є вищим, порівняно з пересічними школярами. Переважаючими формами емпатійного реагування в літературно творчих школярів є «Реальне сприяння не на шкоду собі» та «Альтруїзм», а в пересічних школярів – «Реальне сприяння не на шкоду собі», «Альтруїзм», «Індиферентність» і «Внутрішнє сприяння». В школярів раннього юнацького віку (як у літературно творчих, так і таких, що літературною творчістю не займаються) спостерігається низький рівень алекситимії, а також вони демонструють широкий спектр використання як адаптивних, так і неадаптивних копінг-стратегій регуляції емоцій. У літературно творчих школярів виявлено більшу кількість емпатійних корелятивів когнітивних стратегій емоційної регуляції, порівняно з пересічними школярами. **Ключові слова:** емоційна сфера, регуляція емоцій, алекситимія, емпатія, емпатійність, старшокласники.

Вступ

Розвиток емоційної сфери старшокласника пов'язаний із загальною картиною його вікового та психічного розвитку. Емоційні переживання старшокласника виявляються через його особисте ставлення до оточуючої дійсності та характеризуються більшою різноманітністю, інтенсивністю, контрольованістю і стабільністю, порівняно з

підлітковим віком (Выготский, 2002). Проте, не всі школярі успішно управляються зі своїми внутрішніми переживаннями.

За визначенням К. Изарда (Изард, 1980), ефективна емоційна регуляція можлива через поєднання таких її шляхів в єдину рівнозначну систему: регуляція за допомогою іншої емоції, когнітивна регуляція, моторна регуляція. Сучасні погляди на регулювання емоцій передбачають оцінку, контроль і модифікацію одного емоційного стану на більш позитивний (Artino, 2011). Поведінкові та когнітивні стратегії врегулювання емоцій виокремив й А. Vikan (Vikan, 2017).

У зв'язку з труднощами, які виникають у школярів з регуляцією їх емоційного стану, має місце таке психологічне явище, як алекситимія (Chen, Xu & Jing, 2011). Алекситимічними проявами в психологічній картині особистості є примітивне, спрощене сприйняття особистістю свого емоційного стану й навколишнього світу загалом, а також неспроможність диференціювати психологічний і фізіологічний стани свого «Я» та, відповідно, ідентифікувати емоційний стан іншої людини (Брель, 2018). Так, алекситимік плутає фізичні відчуття з емоційними, в нього спостерігається порушення сприйняття та розуміння слів, пов'язаних з назвами афектів, емоцій і відчуттів (Есин, Горобець & Хайруллин, 2018). Вдаючись до опису алекситимії, психологи відзначили її зв'язок із агресією і тривожністю (Брель, 2018); виокремлюють її, як фактор ризику в розвитку соматичних захворювань (Есин, Горобець & Хайруллин, 2018; Агеєнкова & Ларионов, 2018); свідчать про її негативний вплив на перебіг соціально-психологічної адаптації особистості (Гаус, Проненко & Васильєва, 2019).

Стримуючим фактором розвитку алекситимії є емпатія (Брель, 2018), внаслідок розвитку якої в структурі особистості формуються здібність до емоційної ідентифікації, здатність до емпатійного проникнення і розуміння емоційного стану іншої людини (Москачева, Холмогорова & Гаранян, 2014). У «ранньому юнацькому віці можна говорити про становлення емпатійності як вікової особливості особистості» (Журавльова, 2009: 72). Рання юність є найбільш сприятливим періодом для розвитку емпатійних міжособистісних стосунків (Коломієць, 2016). А наявність у цьому віці естетичного сприйняття «допомагає старшокласникам звільнитися від вульгарних звичок, поганих манер, сприяє розвитку чуйності, м'якості, стриманості» (Ильин, 2013: 433). Розвиток емпатійності дозволяє учням краще впоратися з подоланням таких деструктивних форм поведінки, як агресія і насилля (Москачева, Холмогорова & Гаранян, 2014; Contardi, Imperatori & Penzo, 2016).

Проте і досі залишається відкритим питання, як ці психологічні явища виявляються у творчих особистостей. Експериментальні дослідження О. Stavrova, А. Meckel (Stavrova & Meckel, 2017) засвідчили, що творчі особистості (письменники, художники, музиканти) мають вищий рівень емпатії, порівняно з пересічними респондентами та, як результат, здатні більш точно сприймати і виявляти як позитивні, так і негативні емоції інших людей.

Літературно творчий школяр, як і будь-який інший, зіштовхується з різними труднощами, сприятливими і несприятливими для його розвитку ситуаціями, проблемами міжособистісних взаємин із однолітками тощо. І все це впливає на його особистість та емоційний стан. Однак, володіючи таким ресурсом, як творчість, він має можливість транслювати свої емоційні переживання через написані ним художні твори. Для молодого

письменника такий спосіб проєкції може виступати в ролі захисного механізму. Окрім того, якщо в пересічного школяра емпатійний процес закінчується на етапі прояву співчуття, співпереживання, а, в деяких випадках, наданні допомоги об'єктові емпатії, то в літературно обдарованого він має своє продовження. Через свої художні твори (об'єкт емпатійного процесу) він здатен викликати емпатійне переживання відповідної форми (співчуття й співпереживання) у майбутнього читача (суб'єкта емпатійного процесу) і, таким чином, також впливати на своє оточення. Отож, навіть негативні емоції й сильні переживання (зрада, розчарування тощо) можуть стати матеріалом для його майбутньої літературної творчості, а сам літературний твір – результатом їх сублимації (перетворення негативної, руйнівної енергії в творчий продукт).

Отож, актуальність досліджуваної проблеми зумовлена спрямованістю на розвиток у школяра здатності до опанування власною поведінкою, успішного виконання і подолання труднощів у різних видах діяльності, зокрема й творчої; на розкриття психологічних умов формування молодого особистості.

Мета дослідження – вивчити особливості взаємозв'язків емоційної регуляції та алекситимії старшокласників із різними формами емпатії. Відповідно до мети, вирішувалися такі **завдання**: 1) дослідити особливості розвитку емоційної регуляції старшокласників; 2) порівняти особливості розвитку емпатії старшокласників (її форм і рівнів розвитку) в пересічних і літературно обдарованих старшокласників; 3) вивчити зв'язок емпатії (її форм і рівнів) з алекситимією та емоційною регуляцією.

Методи дослідження

Дослідницьким матеріалом для вивчення особливостей розвитку емпатії старшокласників стали емпіричні результати, отримані в 2020 році. Участь у дослідженні взяли 122 учні 9-11 класів закладів загальної середньої освіти м. Житомира. До вибірки ввійшли старшокласники, які займаються літературною творчістю і мають різний рівень розвитку літературних здібностей (51 особа), й такі, що літературною творчістю не займаються (71 особа), до яких у дослідженні застосовано термін «пересічний» учень (школяр).

Дослідження особливостей розвитку емпатії старшокласників відбувалося за допомогою методики «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» (Журавльова, 2010). Методика дозволяє вивчити рівень розвитку емпатії (від «дуже високого» до «дуже низького») та форми емпатійного реагування («Антиемпатія», «Індиферентність», «Співпереживання», «Співчуття», «Внутрішнє сприяння» (пасивна емпатія), «Реальне сприяння не на шкоду собі», «Реальне сприяння на шкоду собі» (альтруїзм)).

Для діагностики алекситимії у дітей раннього юнацького віку використовувався опитувальник «Як я себе почуваю...» (Rieffe, Oosterveld & Meerum Terwogt, 2006, переклад О. Р. Єсіна, Е. А. Горобець), що є спрощеною версією Торонтської алекситимічної шкали (20-Item Toronto Alexithymia Scale – TAS 20). Опитувальник дозволяє виявити учнів, яких можна зарахувати до алекситимічних і неалекситимічних, і таких, що мають тенденцію до розвитку алекситимії (межові показники за алекситимією). Також цей опитувальник дозволяє виокремити три фактори розвитку алекситимії: труднощі в ідентифікації відчуттів та емоцій (DIF), труднощі в описі відчуттів та емоцій

іншим людям (DDF) і зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення (EOT) (Rieffe, Oosterveld & Meerum Terwogt, 2006; Есин, Горобець & Хайруллин, 2018).

Діагностика особливостей регуляції емоцій у різних несприятливих ситуаціях здійснювалася за допомогою «Опитувальника когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ)» Дж. Гросса (Расказова, Леонова & Плужников, 2011). Цей опитувальник дозволяє виявити 9 когнітивних копінг-стратегій: «Самозвинувачення», «Прийняття», «Румінація», «Позитивне перефокусування», «Фокусування на плануванні», «Позитивна переоцінка», «Розгляд в перспективі», «Катастрофізація», «Звинувачення інших людей».

Статистична обробка даних проводилася за допомогою методів порівняльного аналізу середніх показників, відсоткового аналізу, кореляційного аналізу і t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Дослідницькі гіпотези: емоційна регуляція старшокласників супроводжується використанням широкого спектру когнітивних стратегій; рівень розвитку емпатії в школярів, які займаються літературною діяльністю, є вищим, порівняно з пересічними школярами; існує взаємозв'язок між проявами емпатії у старшокласників із когнітивною регуляцією емоцій та алекситимією; школярі, які займаються літературною діяльністю, порівняно із пересічними, будуть мати нижчі показники алекситимії та будуть виявляти кращу здатність до регуляції своїх емоцій.

Результати та дискусії

За результатами вивчення рівня розвитку емпатії («Тест на емпатію для підлітків та юнаків») було виявлено такі тенденції: 1) рівень розвитку емпатії в літературно творчих старшокласників є вищим, порівняно з пересічними школярами (див. табл. 1) на рівні статистичної значущості $p \leq 0,001$; 2) переважаючими формами емпатійного реагування в літературно творчих школярів є «Реальне сприяння» ($\bar{x}=5,5$) та «Альтруїзм» ($\bar{x}=4,2$), а у пересічних – «Реальне сприяння» ($\bar{x}=4,6$) та майже в рівній мірі «Альтруїзм» ($\bar{x}=2,6$), «Індиферентність» ($\bar{x}=2,3$) і «Внутрішнє сприяння» ($\bar{x}=2,1$); 3) достовірні відмінності між двома досліджуваними групами школярів виявлено в показниках форм емпатії «Індиферентність» ($p \leq 0,001$), «Співпереживання» ($p \leq 0,01$), «Реальне сприяння» ($p \leq 0,006$) та «Альтруїзм» ($p \leq 0,001$). У літературно творчих школярів вищими є показники за формами емпатійного реагування «Реальне сприяння не на шкоду собі» та «Альтруїзм», а в пересічних школярів – «Індиферентність» і «Співпереживання».

Таблиця 1

Особливості розвитку емпатії старшокласників (у %)

Характеристика вибірки	Рівень розвитку емпатії						
	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький	Антиемпатія	Інтегральне значення (\bar{x})
Досліджувані, які займаються літературною творчістю	4	39	57	0	0	0	48,17
Досліджувані, які літературною творчістю не займаються	0	15	62	22	1	0	36,76

Дослідження особливостей розвитку алекситимії дозволило зробити висновок, що, як у групі літературно творчих школярів, так і в групі пересічних учнів простежується низький рівень алекситимії (див. табл. 2).

Таблиця 2

Особливості розвитку алекситимії у старшокласників (у % та \bar{x})

Характеристика вибірки	Рівень розвитку алекситимії (у %)				Фактори розвитку алекситимії (\bar{x})		
	Неалекситимічні	Межові	Алекситимічні	Загальне значення (\bar{x})	DIF	DDF	EOT
Досліджувані, які займаються літературною творчістю	86	8	6	14,25	5,17	4	5,07
Досліджувані, які літературною творчістю не займаються	79	17	4	15,77	5,9	4,65	5,22

Обчислення t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок засвідчило високу статистичну значущість ($p \leq 0,04$) відмінностей у показниках DIF між двома групами досліджуваних учнів. Тобто у літературно творчих школярів рідше спостерігаються труднощі в ідентифікації своїх відчуттів та емоцій, порівняно із пересічними школярами. Встановлено низьку статистичну значущість ($p \leq 0,1$) відмінностей між досліджуваними групами в показниках загального рівня розвитку алекситимії та її шкалами DDF (труднощі в описі відчуттів та емоцій іншим людям) і EOT (зовнішньоорієнтований (екстернальний) тип мислення).

Таблиця 3

Особливості прояву копінг-стратегій регуляції емоцій старшокласників (у %)

Копінг-стратегії	Рівень прояву	Високий		Середній		Низький	
	Характеристика вибірки	П	ЛТ	П	ЛТ	П	ЛТ
Самозвинування		50	41,2	48,6	52,9	1,4	5,9
Румінації		65,3	58,8	30,5	33,4	4,2	7,8
Катастрофізація		15,2	7,8	61,2	51	23,6	41,2
Звинування інших людей		8,4	11,8	69,4	68,6	22,2	19,6
Прийняття		52,8	27,4	45,8	60,8	1,4	11,8
Позитивне перефокусування		37,5	31,4	51,4	64,7	11,1	3,9
Фокусування на плануванні		61,1	58,8	36,1	39,2	2,8	2
Позитивна переоцінка		59,7	62,8	37,5	35,2	2,8	2
Розгляд у перспективі		44,4	21,6	54,2	68,6	1,4	9,8

Примітка: ЛТ – літературно творчі школярі; П – пересічні школярі

За результатами емпіричного дослідження особливостей регуляції емоцій у різних несприятливих ситуаціях старшокласників було виявлено такі тенденції (див. табл. 3):

1) спостерігається широкий спектр використання старшокласниками, як адаптивних, так і неадаптивних копінг-стратегій регуляції емоцій;

2) простежуються відмінності між досліджуваними групами старшокласників у виборі адаптивних стратегій регуляції емоцій. Так, спільними (однаковими) є «Позитивна переоцінка» і «Фокусування на плануванні»; пересічним школярам, окрім цього, притаманні «Прийняття» та «Розгляд у перспективі»; у творчих – вужче коло адаптивних копінг-стратегій;

3) домінуючими неадаптивними копінг-стратегіями для двох груп досліджуваних є однакові – «Румінації» та «Самозвинувачення». Такі результати можуть свідчити про психологічні особливості цього віку в несприятливих життєвих ситуаціях, передусім, про пошук проблем у власній особистості та постійні міркування про свої емоційні переживання, що були зумовлені цією негативною ситуацією;

4) достовірні відмінності між двома досліджуваними групами школярів виявлено у показниках копінг-стратегій регуляції емоцій: «Розгляд у перспективі» ($p \leq 0,004$), «Катастрофізація» ($p \leq 0,04$) та «Прийняття» ($p \leq 0,001$).

Кореляційний аналіз засвідчив, що копінг-стратегії регуляції емоцій, як адаптивні, так і неадаптивні, більше пов'язані з алекситимією та її формами. Так, неадаптивні копінг-стратегії мають прямі кореляційні зв'язки із загальним показником алекситимії та її формами (DIF та DDF) на рівні статистичної значущості $p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$, а адаптивні копінг-стратегії – обернені кореляційні зв'язки, на рівні статистичної значущості результатів $p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,1$. Проте, як адаптивні, так і неадаптивні копінг-стратегії мають обернені статистично значущі зв'язки із зовнішньоорієнтованим (екстернальним) типом мислення (EOT).

Одержані результати дозволяють стверджувати таке: 1) чим вищий рівень алекситимії у старшокласників, тим частіше будуть виявлятися неадаптивні копінг-стратегії регуляції емоцій і рідше – адаптивні й навпаки; 2) труднощі в описі відчуттів та емоцій інших людей і труднощі в ідентифікації відчуттів та емоцій є характеристиками неадаптивних стратегій регуляції емоцій; 3) як адаптивні, так і неадаптивні копінг-стратегії передбачають орієнтацію на внутрішній стан особистості, а тому знаходяться із зовнішньоорієнтованим (екстернальним) типом мислення (EOT) в оберненій залежності, окрім стратегії «Звинувачення інших людей» ($r = 0,293$; $p \leq 0,05$), що орієнтована назовні.

Відмінності простежуються і між групами досліджуваних учнів. Так, у пересічних школярів виявлено прямі статистично значущі зв'язки між загальним рівнем алекситимії та неадаптивною копінг-стратегією «Катастрофізація» ($r = 0,293$; $p \leq 0,05$) й обернені – із адаптивними копінг-стратегіями «Позитивне перефокусування» ($r = -0,232$; $p \leq 0,05$), «Фокусування на плануванні» ($r = -0,336$; $p \leq 0,01$) та «Позитивна переоцінка» ($r = -0,298$; $p \leq 0,01$). Варто також описати картину взаємозв'язків копінг-стратегій регуляції емоцій і компонентів алекситимії (DIF, DDF та EOT). В пересічних школярів спостерігається прямий статистично значущий зв'язок між компонентом алекситимії труднощі в ідентифікації відчуттів і емоцій (DIF) та неадаптивними копінг-стратегіями регуляції емоцій «Румінації» ($r = 0,353$; $p \leq 0,01$) і «Катастрофізації» ($r = 0,388$; $p \leq 0,001$) й обернений – з адаптивними стратегіями регуляції емоцій «Фокусування на плануванні» ($r = -0,194$; $p \leq 0,1$) і «Позитивна переоцінка» ($r = -0,250$; $p \leq 0,05$). А також обернений статистично значущий зв'язок між компонентом алекситимії труднощі в описі відчуттів і емоцій іншим людям (DDF) та адаптивними стратегіями регуляції емоцій «Позитивне перефокусування» ($r = -0,217$; $p \leq 0,1$), «Фокусування на плануванні» ($r = -0,316$; $p \leq 0,01$) й «Позитивна

переоцінка» ($r=-0,233$; $p\leq 0,05$). Тобто, чим вищий показник алекситимії, тим частіше така особистість у несприятливій життєвій ситуації буде вдаватися до катастрофізації та румінацій, натомість майже не вдаватиметься до таких стратегій регуляції емоцій, як позитивне перефокусування, позитивна переоцінка життєвого досвіду та фокусування на плануванні з метою пошуку шляхів виходу і подолання негативної ситуації, яка склалася. Та, навпаки, школярі з низьким рівнем алекситимії більше будуть орієнтуватися на вище названі адаптивні стратегії регуляції емоцій і не вдаватися до катастрофізації негативного життєвого досвіду й румінацій.

У літературно творчих школярів встановлено прямі статистично значущі зв'язки між загальним рівнем алекситимії та її компонентами із неадаптивними копінг-стратегіями «Самозвинувачення», «Румінації», «Катастрофізація» й адаптивною стратегією регуляції емоцій «Розгляд в перспективі» на рівні статистичної значущості $p\leq 0,001$, $p\leq 0,01$, $p\leq 0,05$ та $p\leq 0,1$ й обернений кореляційний зв'язок із адаптивною копінг-стратегією «Позитивна переоцінка» ($r=-0,315$; $p\leq 0,05$). Тобто, для літературно творчих школярів характерно, чим вищий у них рівень алекситимії, тим частіше в несприятливій життєвій ситуації вони будуть вдаватися до таких неадаптивних стратегій регуляції емоцій, як самозвинувачення, румінації, катастрофізація й адаптивної стратегії регуляції емоцій розгляд у перспективі, та майже не вдаватися до позитивної переоцінки життєвої ситуації. І, навпаки, літературно творчі школярі з низьким рівнем алекситимії більше використовуватимуть адаптивну стратегію регуляції емоцій переоцінки життєвої ситуації та не вдаватимуться до названих вище неадаптивних стратегій регуляції емоцій.

Кореляційний аналіз дозволив зафіксувати статистично значущі взаємозв'язки і з емпатією. Так, встановлено прямий статистично значущий зв'язок між інтегральною емпатією і неадаптивною копінг-стратегією регуляції емоцій «Самозвинувачення» ($r=0,350$; $p\leq 0,01$) у пересічних школярів та оберненого з копінг-стратегією «Звинувачення інших людей» у пересічних ($r=-0,255$; $p\leq 0,05$) і літературно-творчих школярів ($r=-0,484$; $p\leq 0,001$). Це дозволяє стверджувати, що чим вищий є рівень емпатійності особистості, тим нижчий рівень прояву копінг-стратегії регуляції емоцій «Звинувачення інших людей» і вищий – стратегії «Самозвинувачення» (у пересічних школярів).

Що стосується форм прояву емпатії, то тут також можна простежити відмінності між досліджуваними групами старшокласників. Так, у пересічних школярів виявлено негативний статистично значущий зв'язок між індіферентністю (байдужістю) і неадаптивною копінг-стратегією регуляції емоцій «Самозвинувачення» ($r=-0,337$; $p\leq 0,01$), співпереживання й адаптивною копінг-стратегією регуляції емоцій «Фокусування на плануванні» ($r=-0,189$; $p\leq 0,1$) та позитивний статистично значущий зв'язок між альтруїзмом й адаптивною копінг-стратегією регуляції емоцій «Розгляд у перспективі» ($r=-0,189$; $p\leq 0,1$). Тобто, чим більшим є прояв здатності до співпереживання, тим меншою мірою буде виявлятися стратегія, спрямована на планування в подоланні негативної ситуації, яка склалася. Окрім цього, особистість у якої домінує копінг-стратегія регуляції емоцій «Самозвинувачення», тобто вона орієнтована на свій внутрішній світ, на свої переживання та емоції, не може бути «байдужою» та виявляти цю форму емпатії. А також, чим більший прояв здатності школяра до альтруїстичної поведінки, тим більшою мірою він буде вдаватися до стратегії регуляції емоцій «Розгляд у перспективі» з метою

зниження значущості того, що відбулося, шляхом зіставлення його з іншими, більш катастрофічними подіями.

В літературно творчих старшокласників можемо прослідкувати більш широкий спектр кореляційних зв'язків. Так, антиемпатія, індіферентність і співчуття позитивно корелюють із неадаптивною копінг-стратегією регуляції емоцій «Звинувачення інших людей» на рівні статистичної значущості $p \leq 0,1$ та негативно корелюють зі стратегією альтруїзм ($r = -0,471$; $p \leq 0,001$). Це може свідчити про те, що чим більший рівень здатності літературно творчої особистості до альтруїстичної поведінки, тим меншою мірою у несприятливих життєвих ситуаціях вона буде вдаватися до звинувачення інших у тих подіях, які склалися. Окрім цього, співчуття знаходиться в прямій (додатній) кореляції з адаптивними копінг-стратегіями регуляції емоцій «Позитивне перефокусування» ($r = 0,221$; $p \leq 0,1$) і «Фокусування на плануванні» ($r = 0,247$; $p \leq 0,1$). Обернена (від'ємна) кореляція спостерігається між внутрішнім сприянням і копінг-стратегією регуляції емоцій «Прийняття» ($r = -0,272$; $p \leq 0,05$) та між реальним сприянням і копінг-стратегією регуляції емоцій «Позитивна переоцінка» ($r = -0,348$; $p \leq 0,01$).

Зважаючи на зазначені вище особливості прояву емпатії та її форм у взаємозв'язку із копінг-стратегіями регуляції емоцій, можемо зробити висновок про те, що емпатійність особистості виявляється у будь-якій із зазначених стратегій. Окрім того, це ще раз підтверджує наявність когнітивної складової у структурі емпатії.

Висновки

1. Емоційна регуляція визначається як здатність до оволодіння власною поведінкою, що сприяє успішному виконанню різних видів діяльності, зокрема і творчих. Розвиток емпатії у ранньому юнацькому віці не лише дає можливість літературно обдарованому учневі через літературну творчість виявити найвищу емпатійність, а й є своєрідним способом проєкції емоційних переживань через написані ним художні твори.

2. Рівень розвитку емпатії у школярів, які займаються літературною діяльністю, є вищим, порівняно з пересічними школярами. В літературно творчих школярів переважають вищі форми емпатійного реагування («Реальне сприяння не на шкоду собі» та «Альтруїзм»), а у пересічних школярів – майже всі її різновиди: «Індіферентність», «Внутрішнє сприяння», «Реальне сприяння не на шкоду собі», «Альтруїзм».

3. У старшокласників (літературно творчих і таких, що літературною творчістю не займаються) простежується низький рівень алекситимії та широкий спектр використання як адаптивних, так і неадаптивних копінг-стратегій емоційної регуляції.

4. В літературно творчих школярів виявлено більшу кількість емпатійних корелятивів когнітивних стратегій емоційної регуляції, порівняно з пересічними школярами.

Перспективою подальших досліджень є розробка та апробація програми розвитку емоційної регуляції у літературно творчих старшокласників засобами актуалізації їх емпатії.

Література

1. Агеенкова, Е.К., & Ларионов, П.М. (2018). Новые возможности исследования жизненного сценария в процессе психологического консультирования. *Диалог*, 3(50), 18-31. Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/336304703>

2. Брель, Е.Ю. (2018). Алекситимия в структуре «практически здоровой» личности. *Сибирский психологический журнал*, 67, 89-101. <https://doi.org/10.17223/17267080/67/7>
3. Выготский, Л.С. (2002). *Психология*. Москва : ЭКСМО-Пресс.
4. Гаус, Э.В., Проненко, Е.А., & Васильева, О.С. (2019). Мишени психологической работы с людьми, имеющими высокий уровень алекситимии. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 16(1), 55-70. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-1-55-70>
5. Есин, О.Р., Горобец, Е.А., & Хайруллин, И.Х. (2018). Алекситимия у подростков с головной болью напряжения. *Неврологический вестник*, 4, 40-43. Режим доступа: <https://psychiatr.ru/news/916?page=2>
6. Журавльова, Л. (2010). Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*, 31(55), 154-161.
7. Журавльова, Л.П. (2009). Вікова динаміка емпатії в період дорослішання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*, 15(9/1), 68-75. <https://doi.org/10.15421/100910>
8. Изард, К. (1980). *Эмоции человека*. Пер. с англ. Москва : Изд-во Моск. ун-та.
9. Ильин, Е.П. (2013). *Эмоции и чувства*. (2-е изд.). Санкт-Петербург : Питер.
10. Коломієць, Т. (2016). Розвиток емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Наука і освіта*, 9, 77-84. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-15>
11. Москачева, М.А., Холмогорова, А.Б., & Гаранян, Н.Г. (2014). Алекситимия и способность к эмпатии. *Консультативная психология и психотерапия*, 22(4), 98-114. <https://doi.org/10.17759/cpp>
12. Рассказова, Е.И., Леонова, А.Б., & Плужников, И.В. (2011). Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 4, 161-179. Режим доступа: <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=2864>
13. Artino, A.R. (2011). Regulation of Emotion. In S. Goldstein & J.A. Naglieri (Eds.) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer : Boston, MA. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>
14. Chen, J., Xu, T., & Jing, J. (2011). Alexithymia and emotional regulation: A cluster analytical approach. *BMC Psychiatry*, 11(33). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-33>
15. Contardi, A., Imperatori, C., & Penzo, I. (2016). The Association among Difficulties in Emotion Regulation, Hostility, and Empathy in a Sample of Young Italian Adults. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01068>
16. Rieffe, C., Oosterveld, P., & Meerum Terwogt, M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.013>
17. Stavrova, O., & Meckel, A. (2017). Perceiving emotion in non-social targets: The effect of trait empathy on emotional contagion through art. *Motiv Emot*, 41, 492-509. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9619-5>
18. Vikan, A. (2017). Emotion Regulation. In: *A Fast Road to the Study of Emotions*, 57-62. Springer : Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52313-2_8

References

1. Ageenkova, E.K., & Larionov, P.M. (2018). Novye vozmozhnosti issledovaniya zhiznennogo scenariya v processe psihologicheskogo konsul'tirovaniya [New possibilities of life scenario research in the process of psychological counseling]. *Dialog – Dialogue*, 3(50), 18-31. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/336304703> [in Russian]
2. Brel', E.Ju. (2018). Aleksitimija v strukture «prakticheski zdorovoj» lichnosti [Alexithymia in the structure of “apparently healthy” personality]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian journal of psychology*, 67, 89-101. <https://doi.org/10.17223/17267080/67/7> [in Russian]

3. Vygotskij, L.S. (2002). *Psihologija [Psychology]*. Moskva : JeKSMO-Press [in Russian]
4. Gaus, Je.V., Pronenko, E.A., & Vasil'eva, O.S. (2019). Misheni psihologicheskoy raboty s ljud'mi, imejushhimi vysokij uroven' aleksitimii [Targets of psychological work for high alexithymia people]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(1), 55-70. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-1-55-70> [in Russian]
5. Esin, O.R., Gorobec, E.A., & Hajrullin, I.H. (2018). Aleksitimija u podrostkov s golovnoj bol'ju naprjazhenija [Diagnosis of alexithymia in adolescents with tension-type headache]. *Nevrologicheskij vestnik – Neurological bulletin*, 4, 40-43. Retrieved from <https://psychiatr.ru/news/916?page=2> [in Russian].
6. Zhuravlova, L. (2010). Diahnostyka empatii ta yii form u pidlitkovomu ta yunatskomu vitsi [Diagnosis of empathy and its forms in adolescence and adolescence]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 12. Psykholohichni nauky – Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences*, 31(55), 154-161 [in Ukrainian].
7. Zhuravlova, L.P. (2009). Vikova dynamika empatii v period doroslishannia [The empathy's age-related dynamics in the period of adulthood]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia» – Dnipropetrovsk University Bulletin. Psychology Series*, 15(9/1), 68-75. <https://doi.org/10.15421/100910> [in Ukrainian].
8. Izard, K. (1980). *Jemocii cheloveka [Human emotions]*. Per. s angl. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta. [in Russian].
9. Il'in, E.P. (2013). *Jemocii i chuvstva [Emotions and feelings]*. (2-e izd.). Sankt-Peterburh : Piter [in Russian].
10. Kolomiets, T. (2016). Rozvytok empatiinoi mizhosobystisnoi vzaiemodii v yunatskomu vitsi [Development of empathic interpersonal interaction in adolescence]. *Nauka i osvita – Science and education*, 9, 77-84. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-15> [in Ukrainian].
11. Moskacheva, M.A., Holmogorova, A.B., & Garanjan, N.G. (2014). Aleksitimija i sposobnost' k jempatii [Alexithymia and empathy]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 22(4), 98-114. <https://doi.org/10.17759/cpp> [in Russian].
12. Rasskazova, E.I., Leonova, A.B., & Pluzhnikov, I.V. (2011). Razrabotka russkojazyčnoj versii oprosnika kognitivnoj reguljacii jemocij [Russian version of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – Moscow University Psychology Bulletin*, 4, 161-179. Retrieved from <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=2864> [in Russian].
13. Artino, A.R. (2011). Regulation of Emotion. In S. Goldstein & J.A. Naglieri (Eds.) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer : Boston, MA. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>
14. Chen, J., Xu, T., & Jing, J. (2011). Alexithymia and emotional regulation: A cluster analytical approach. *BMC Psychiatry*, 11(33). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-33>
15. Contardi, A., Imperatori, C., & Penzo, I. (2016). The Association among Difficulties in Emotion Regulation, Hostility, and Empathy in a Sample of Young Italian Adults. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01068>
16. Rieffe, C., Oosterveld, P., & Meerum Terwogt, M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.013>
17. Stavrova, O., & Meckel, A. (2017). Perceiving emotion in non-social targets: The effect of trait empathy on emotional contagion through art. *Motiv Emot*, 41, 492-509. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9619-5>
18. Vikan, A. (2017). Emotion Regulation. In: *A Fast Road to the Study of Emotions* (p. 57-62). Springer : Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52313-2_8

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTION REGULATION LITERATERALLY GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS

Irina Grechukha

Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology and Counseling

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

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

Abstract

The article is devoted to the analysis of emotion regulation of high school students engaged in literary activity. The modern views on emotion regulation and ways and possibilities of effective emotional regulation are analyzed. Psychological difficulties that arise in schoolchildren with the regulation of their emotional state can be explained by such a psychological phenomenon as alexithymia, and the restraining factor for its development is empathy. Early youth is characterized as a favorable period for the development of empathy. The empathy development in early adolescence enables literary gifted students to express their highest empathy through literary creativity, and it is a resource for the regulation of emotions and for the prevention of alexithymia at this age. The article reveals the essence of such psychological concepts as: “emotional sphere”, “emotional regulation”, “alexithymia”, “empathy”, “empathetic behavior”. Diagnostic possibilities of methods of studying cognitive-emotional regulation, alexithymia, and empathy in early adolescence are analyzed. The results of the empirical study of the features of the development of high school students' empathy (its forms and levels of development) are described. It has been empirically established, that the level of empathy development in students who are involved in literary activities is higher than that level of average students. The predominant forms of empathic response in literary creative students are – “Real promotion not to the detriment of self” and “Altruism”, and in ordinary students – “Real promotion not to the detriment of self”, “Altruism”, “Indifference” and “Inner assistance”. Early youth (both literary and non-literary) have low levels of alexithymia, and they demonstrate a wide range of use of both adaptive and non-adaptive coping strategies for emotion regulation.

A greater number of empathic correlates of cognitive strategies of emotional regulation have been identified in literary-creative students compared to average students.

Keywords: emotional sphere, regulation of emotions, alexithymia, empathy, empathy, high school students.

Подано 08.04.2020

Рекомендовано до друку 10.06.2020

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ

Лариса Журавльова

**доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології розвитку та консультування**
Житомирський державний університет імені Івана Франка
10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
lpz2008@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

Катерина Кротюк

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка
10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
demkatty28@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-3237-6494>

Анотація

У статті обґрунтовується актуальність і доцільність дослідження ціннісно-смыслової сфери військовослужбовців. Метою дослідження є вивчення впливу досвіду участі військовослужбовців у бойових діях на їх ціннісно-смыслову сферу. Аналізуються основні підходи до проблеми ціннісно-смыслової сфери особистості у сучасній психології, зокрема, її зміни внаслідок виконання професійних обов'язків у галузі військової діяльності. Її специфіка пов'язана з небезпекою та прийняттям ризикових рішень, що зумовлює переосмислення життєвих цінностей. Тому було сформульовано припущення про деструктивний вплив досвіду участі в бойових діях на ціннісно-смыслову сферу військовослужбовців. Подано результати емпіричного дослідження смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців (базового компонента ціннісно-смыслової сфери); здійснено порівняльний аналіз їх показників у респондентів із різним досвідом перебування в зоні Операції об'єднаних сил (ООС). Встановлено, що середні показники та відсоткове зіставлення рівнів значущості смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців експериментальної (учасники бойових дій у зоні ООС) і контрольної (не перебували в зоні ООС) груп не мають статистично значущих відмінностей, проте мають деяку специфіку. Проаналізовано, що серед учасників бойових дій, на протигагу тим, хто не має такого досвіду, достовірно більша кількість людей є задоволеними власним життям і здатні контролювати його залежно від певних обставин. Виявлено негативний вплив хронологічного (онтогенетичного) віку досліджуваних, які мають досвід перебування в ООС, на якість і показники їх смисложиттєвих орієнтацій. Ціннісні орієнтації учасників бойових дій загалом є більш диференційованими за їх значущістю й осмысленістю, порівняно з військовослужбовцями, які не перебували в зоні проведення ООС. Достовірно більша кількість респондентів із бойовим досвідом, порівняно з тими, хто його не має, виявляє полярність в осмысленні життєвих цінностей: дуже глибоко осмыслене смисложиттєві орієнтації чи втрачає у них сенс.

Ключові слова: ціннісно-смилова сфера, цінності, смисли, смисложиттєві орієнтації, військова сфера, військова діяльність, Операція об'єднаних сил (ООС).

Вступ

Військова сфера – це область життєдіяльності держави, яка об'єктивно необхідна для забезпечення її динамічного, сталого та безпечного розвитку. Професійна діяльність військовослужбовців відбувається в умовах, пов'язаних з певним ризиком для життя та здоров'я. Участь військовослужбовців у бойових діях призводить до помітних змін в їх свідомості, що мають травматичний характер. За результатами досліджень військових медиків і психологів (Ягупов, 2004; Hogg, 2003), після повернення до мирного життя у військовослужбовців спостерігається криза ідентичності, тобто втрата цілісного сприймання себе, власної соціальної ролі, ціннісного та смислового сприймання світу.

Незважаючи на інтенсифікацію досліджень у військовій психології, недостатньо вивченою залишається проблема ціннісної сфери військовослужбовців, які перебували у зоні проведення бойових дій.

Значний дослідницький доробок психологів зумовив існування багатьох тлумачень структури та детермінації ціннісно-смилової сфери особистості (Виговський, 2012; Frankl, 2004). На їх думку, ціннісно-смилова сфера є смисловим регулятором поведінки і діяльності людини, що формується в процесі її соціалізації та зазнає змін упродовж життя.

Завдяки численним психологічним дослідженням (Ананьев, 2016; Рубинштейн, 2012; Park & Guay, 2009; Parks-Leduc, 2014), цінності визначаються як одне з найважливіших особистісних утворень, що репрезентує свідоме ставлення людини до соціальної діяльності, визначає її мотивацію та подальшу життєдіяльність. Цінності – це не лише форма відношення об'єкта і суб'єкта, а саме свідоме відтворення суб'єктом ціннісних властивостей об'єкта.

Нерозривно взаємопов'язаними з цінностями є сенс життя і смисли. Саме ця проблема залежить від конкретної культурно-історичної доби, соціальних умов розвитку особистості (Журавльова & Мужанова, 2019). Сенс життя також може полягати в суб'єктивній оцінці власних дій у минулому та побудові планів щодо майбутнього.

Визначення понять «сенс життя» та «смысл» є складними, оскільки кожна людина може вкладати в їх зміст власне значення. Сенс життя визначається через його стратегічну мету, яка є цілком усвідомлюваною і довготривалою. В процесі пошуку сенсу життя людина переважно керується совістю: інтуїтивною здатністю до вибору правильного рішення (Frankl, 2004).

Результатом визначення людиною цінностей і сенсу життя є смисли. Вони утверджуються в процесі життя залежно від діяльності людини, її ставлення до оточення (Выготский, 2005; Леонтьев, 2007). Смысл утворюється в процесі оцінювання людиною себе та навколишнього світу, презентує відношення між ними. Тому, цінності та смисли інтеріоризуються, тобто стають внутрішньою характеристикою людини. Для їх закріплення потрібні: позитивний вплив соціально-психологічних чинників, схвалення і підтримка. Одним із соціально-психологічних чинників цих феноменів є професійна діяльність (Журавльова & Матюшенко, 2009).

Відповідно до загальноприйнятого положення про вплив професійної діяльності на розвиток цінностей особистості, умови військової служби визначають низку особливостей

у структурі їх діяльності, які, в свою чергу, впливають на смисложиттєві орієнтації військовослужбовців. Основними складовими цієї структури є професійна мотивація, професійний досвід, психічні функції та властивості (Ягупов, 2004).

Водночас чинники ціннісно-сислової сфери військовослужбовців здійснюють вплив на всіх етапах професіоналізації. Проблема ціннісного (зокрема, морального) вибору постає по-різному, залежно від етапу й рівня розвитку особистості, конкретніше – від рівня сформованості й усталеності системи прийнятих нею ціннісних орієнтирів. Тією мірою, якою така усталеність ще не є досягнутою (або втраченою під тиском тих чи інших обставин), для особистості є актуальним здійснення постійних численних виборів (застосувати або не застосувати зброю).

Високорозвинена особистість усвідомлює сенс життя і глибоко віддана власним цінностям: «Для людини, яка перейнялася найвищою духовною цінністю, вибір перестає бути нагальною проблемою, бо ця людина вже раз і назавжди обрала свій життєвий шлях, знайшла себе, свою основну спрямованість, виявила джерело осмислення буття та якусь життєву істину й тим самим зробила наперед (не в деталях, а у принципі, не з зовнішнього, а з внутрішнього ціннісно-сислового боку) всі можливі наступні вибори» (Василюк, 1984: 126). Ці слова Ф. Василюка, хоча й заслуговують на підтримку, та все ж відтворюють дійсність дещо спрощено. Реалії життя можуть ставити й високорозвинену особистість перед необхідністю щоденного вибору, а саме – між різними значущими для неї цінностями (громадянськими, військово-професійними, сімейними, особистісними тощо). Найбільшою складністю є прийняття важливих рішень в умовах небезпеки, зокрема, в умовах військової діяльності.

Специфічність військової діяльності полягає в тому, що, з одного боку – це складне соціальне явище, яке є частиною суспільного життя; а, з іншого боку, військова діяльність має свої особливості в проявах моральності. Такою особливістю є постійна готовність і моральна здатність здійснювати збройне насильство на користь захисту суспільства, досягати поставлених керівництвом цілей, навіть ціною самопожертви (Dixon, 2012; Thomas, 2006).

Військова діяльність, з одного боку, має всі характеристики будь-якої праці, а з іншого – може поділятися на неруйнівну (в умовах мирного часу), і руйнівну (в умовах війни) (Atkinson, 2003; Freud, 2013). Причому остання, залежно від соціальної спрямованості, цілей та інтересів її суб'єктів, може виконувати як позитивну, так і негативну роль у ціннісно-сисловій сфері особистості військовослужбовця. Вона призводить до постійного переосмислення життєвих цінностей, оскільки її специфіка є небезпечною та часто кризовою для особистості.

Смислові утворення, що є відкритою системою особистісних смислів, постійно змінюються, вбираючи в себе нові, набуті смисли (Леонтьев, 2007). Внаслідок участі у бойових діях, яка є кризовою ситуацією, відбувається трансформація смислової структури особистості: людина намагається знайти сенс власної діяльності як для його розуміння, так і для подальшого життя. Військовослужбовець у процесі власної діяльності може переживати смислові конфлікти, але може і відкрити нові смисли буття, спрямовані на розвиток і зростання його особистості. Така перебудова внутрішнього світу, безумовно, призводить до певних втрат, проте і відкриває для людини нові горизонти особистісного зростання (Lawrence, 2017; Murray, 2002).

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених дослідженню ціннісно-сислової сфери особистості (Виговський, 2012; Журавльова & Матюшенко, 2009; Журавльова & Мужанова, 2019; Леонтьев, 2007), недостатньо вивченим є питання, які саме цінності та смисли переважають у військовослужбовців-учасників бойових дій і чим вони відрізняються від військовослужбовців, які не мають такого досвіду.

Мета дослідження: емпірично вивчити вплив хронологічного віку і досвіду участі військовослужбовців у бойових діях на їх ціннісно-сислову сферу. Гіпотеза дослідження полягає у деструктивному впливі досвіду участі в бойових діях на ціннісно-сислову сферу військовослужбовців. **Завдання** дослідження: 1) вивчити особливості смисложиттєвих орієнтацій (базового компонента ціннісно-сислової сфери) військовослужбовців із різним досвідом перебування в Операції об'єднаних сил; 2) дослідити вплив хронологічного віку на розвиток смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців.

Методи дослідження

Для досягнення мети дослідницької роботи застосовувалися психодіагностичні та статистичні методи. З метою дослідження базового компонента ціннісно-сислової сфери особистості – смисложиттєвих орієнтацій (Виговський, 2012) було застосовано методіку «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» Д. Леонтьєва (Леонтьев, 2000), яка складається з таких шкал: «Цілі», «Процес», «Результат», «Локус-контролю – Я», «Локус-контролю – життя» та «Осмиленість життя». Також використано такі статистичні методи: t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок з метою статистичної перевірки відмінностей між складовими ціннісно-сислової сфери контрольної (військовослужбовці, які не мають досвіду участі в зоні Операції об'єднаних сил (ООС)) та експериментальної (військовослужбовці-учасники бойових дій ООС) груп; метод кутового перетворення Фішера та рангову кореляцію Спірмена.

Дослідження проводилось у військовій частині Житомирського району. Загальна вибірка складає 70 військовослужбовців-чоловіків: 35 з яких мали досвід участі в Операції об'єднаних сил (експериментальна група), 35 – не мали (контрольна група).

Етапи емпіричного дослідження:

1. Діагностика та здійснення порівняльного аналізу показників смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців-учасників бойових дій і тих, які не були в зоні проведення ООС.

2. Диференціація рівнів прояву (від високого до низького) смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців, які перебували/не перебували в зоні ООС.

3. Дослідження впливу хронологічного віку військовослужбовців на розвиток складових їх ціннісно-сислової сфери.

Результати та дискусії

Емпіричне дослідження військовослужбовців-учасників бойових дій і тих, хто не був у зоні проведення Операції об'єднаних сил виявило, що їх показники смисложиттєвих орієнтацій не мають відхилень від стандартної норми. Проте, у респондентів обох груп середні показники є нижчими середніх значень стандартної норми, крім шкали

«Результат» в учасників бойових дій і «Локус-контролю –Я» у військовослужбовців, які не мають такого досвіду (див. рис. 1).

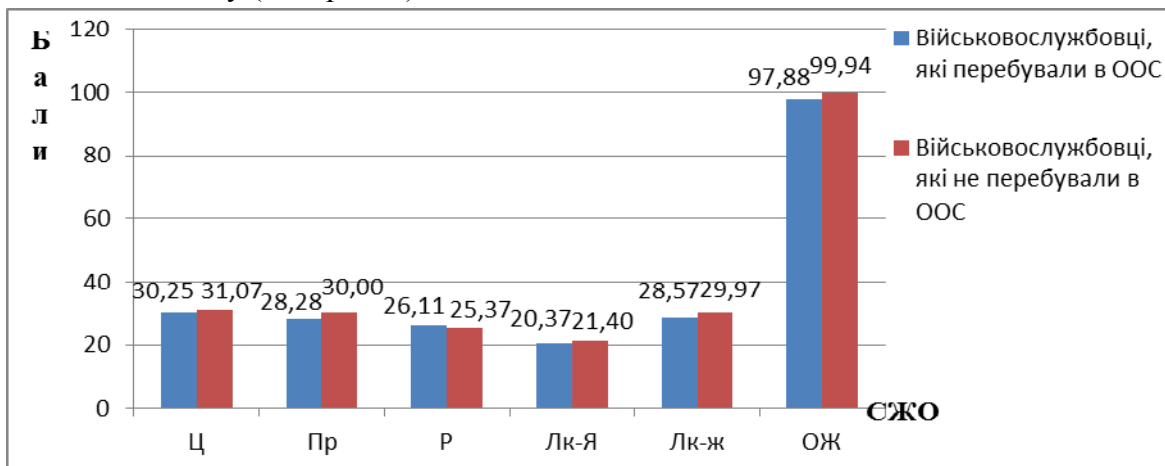


Рис. 1. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців, які перебували/не перебували в зоні ООС

Примітки: СЖО – смисложиттєві орієнтації; Ц – Цілі; Пр – Процес; Р – Результат; Лк-Я – Локус-контролю – Я; Лк-життя – Локус-контролю – життя; ОЖ – осмисленість життя.

Як видно з рис. 1, військовослужбовці, які не перебували в зоні проведення ООС, порівняно з військовослужбовцями-учасниками бойових дій, мають вищі показники за усіма шкалами смисложиттєвих орієнтацій, крім шкали «Результат». Це свідчить про те, що досліджувані контрольної групи, порівняно з досліджуваними експериментальної, більшою мірою є цілеспрямованими, сприймають життя насиченим, контролюють його та чітко визначають плани на майбутнє. Учасники бойових дій переважно живуть сьогоднішнім днем, рідше контролюють власне життя, вважають, що свобода вибору є ілюзорною. Найвищі показники учасників ООС за шкалою «Результат», порівняно з досить низькими решти шкал, характеризує їх як таких людей, що доживають останні дні власного життя, для них, уже все в минулому, проте воно здатне надати сенсу залишку цього життя. Очевидно, такі результати зумовлені тим, що наразі їх військова служба передбачає готовність у будь-який момент пожертвувати власним життям. Прагнення до самореалізації є важливим фактором їх мотивації до діяльності та пріоритетом у формуванні цінностей.

Для більш детального змістовного аналізу показників смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців було здійснено їх диференціацію від високого до низького рівнів проявів (див. табл. 1).

Як видно з табл. 1, за шкалою «Цілі» однаковою мірою, незалежно від досвіду участі в бойових діях, респонденти обох груп мають середній і високий рівні розвитку цілеспрямованості (по 97,1% військовослужбовців-учасників бойових дій і тих, хто не брав участі в ООС). Вони живуть не лише теперішніми чи минулими подіями, а намагаються будувати перспективні плани. Більша половина досліджуваних має показники цілеспрямованості, які відповідають середньому рівню її розвитку. Третина респондентів в обох групах є високо цілеспрямованими особами, проте, за певних обставин їх плани можуть не підкріплюватись особистою відповідальністю за реалізацію.

Низькі показники мають лише по 2,9% досліджуваних контрольної й експериментальної груп, які свідчать про відсутність у них планів на майбутнє та їх осмисленості.

Таблиця 1

Рівні прояву показників смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців, які перебували/не перебували в зоні ООС (%)

Шкала	Рівень	Військовослужбовці-учасники бойових дій	Військовослужбовці, які не перебували в зоні проведення ООС
«Цілі»	Високий	37,1	28,6
	Середній	60,0	68,5
	Низький	2,9	2,9
«Процес»	Високий	34,3	28,6
	Середній	57,1	68,5
	Низький	8,6	2,9
«Результат»	Високий	20,0	14,3
	Середній	71,4	74,3
	Низький	8,6	11,4
«Локус-контролю – Я»	Високий	0,0	0,0
	Середній	80,0	82,9
	Низький	20,0	17,1
«Локус-контролю – життя»	Високий	28,6	42,9
	Середній	68,5	48,6
	Низький	2,9	8,5
«Осмисленість життя»	Високий	28,6	17,1
	Середній	42,8	62,9
	Низький	28,6	20

У більшості половини досліджуваних також переважає середній рівень оцінки емоційної насиченості власного життя (шкала «Процес»). Третина респондентів в обох групах мають високі показники за даною шкалою. Вони сприймають життя як насичений процес, сповнений сенсу. Низькі показники має решта обох груп досліджуваних, що репрезентує їх невдоволеність сьогоденним життям, проте повноцінний сенс йому можуть надавати спогади про минуле або націленість на майбутнє. Зауважимо, що серед учасників Операції об'єднаних сил незадоволених власним життям майже втричі більше осіб, порівняно з «тиловиками».

Дещо інший розподіл за рівнями констатовано в оцінці результативності власного життя. Переважна більшість (до 75%) досліджуваних обох груп має середній рівень задоволеності власною самореалізацією (шкала «Результативність життя»). Вони адекватно оцінюють прожити частину життя. Високі бали за цією шкалою має лише кожен п'ятий досліджуваний експериментальної та контрольної груп. Вони виявляють високу задоволеність прожитим життям і досягнутими звершеннями. Низькі показники має кожен десятий респондент з різним досвідом перебування в зоні ООС, що свідчить про повну їх невдоволеність прожитою частиною життя. Чинниками, що зумовлюють такий результат, можуть бути нездійснені плани та цілі, фатальні помилки у минулому. Проте, переважна більшість військовослужбовців задоволена прийнятим свого часу рішенням служити в Українській армії.

Принципово відрізняються від інших результати за шкалою «Локус-контролю – Я» (Я-господар життя), оскільки високих показників не має жоден з військовослужбовців обох груп досліджуваних. П'ята частина респондентів контрольної та експериментальної груп має низькі показники за цією шкалою. Вони не вірять у власні сили та не здатні контролювати життєві події. Очевидно, чинниками таких результатів є відсутність можливості приймати самостійні рішення, необхідність виконувати розпорядження керівництва, невизначеність їх життєвої ситуації. У респондентів обох груп переважають середні показники осмисленості даної складової ціннісно-сислової сфери. Вони намагаються будувати власне життя у відповідності з поставленими цілями, враховуючи особливості військової служби.

За субшкалою «Локус-контролю – життя» високі показники мають 28,6% військовослужбовців-учасників бойових дій і 42,9% військовослужбовців без такого досвіду. Ці чоловіки переконані, що людині дано контролювати власне життя, вільно ухвалювати і втілювати рішення. Середні бали отримала половина досліджуваних контрольної та експериментальної груп. Такі результати свідчать про їх прагнення до контролю власних дій і планів щодо майбутнього. Решта респондентів обох груп виявляють фаталізм, переконані в тому, що свобода вибору – ілюзія.

Респонденти обох груп осмислюють власне життя на середньому рівні (шкала «Осмисленість життя»). Військовослужбовці, незалежно від досвіду участі в бойових діях, частково усвідомлюють власне життя через внутрішні переконання, ставлення до себе та майбутнього. Інша частина досліджуваних експериментальної та контрольної груп мають кардинально різну осмисленість життя. Тобто, або глибоко його осмислюють, адекватно розуміючи вплив власних дій і прийняття важливих рішень на майбутнє, або зовсім втрачають у ньому сенс. Низька осмисленість життя респондентів обох груп може виявлятися у негативній рефлексії набутого досвіду, що деструктивно впливає на прийняття рішень і планування майбутнього, в неадекватному усвідомленні подій, що в подальшому може зумовити згубні наслідки для життя і здоров'я військовослужбовця та його побратимів.

Варто зазначити, що середні показники та відсоткове зіставлення рівнів значущості смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців, які перебували/не перебували в зоні ООС не є кардинально відмінними за своїм характером, проте вони мають деяку специфіку. В результаті застосування методів статистичної обробки даних визначено, що відмінності між усіма показниками смисложиттєвих орієнтацій у респондентів обох груп не є статистично значущими («Цілі»: $t = -0,40$, $p \leq 0,69$; «Процес»: $t = -0,53$, $p \leq 0,60$; «Результат»: $t = 0,44$, $p \leq 0,66$; «Локус-контролю – Я» та «Локус-контролю – життя»: $t = -0,72$, $p \leq 0,47$; «Осмисленість життя»: $t = -0,37$, $p \leq 0,71$).

Проте помічено відмінності у розподілі рівнів осмисленості, значущості змістових характеристик трьох смисложиттєвих орієнтацій у респондентів із різним досвідом перебування в зоні ООС. Статистично достовірні відмінності виявлено між обома групами респондентів, що мають середній рівень оцінки емоційної насиченості процесу власного життя (шкала «Процес», ($\varphi^* = 0,03$, $p \leq 0,10$)) і його загальної осмисленості (шкала «Осмисленість життя», ($\varphi^* = 0,04$, $p \leq 0,08$)), а також між респондентами експериментальної та контрольної груп, які на високому і середньому рівнях вбачають смисл у керуванні життям («Локус-контролю – життя») (відповідно, $\varphi^* = 0,02$, $p \leq 0,10$;

$\varphi^* = 0,04$, $p \leq 0,07$). Тобто, серед учасників бойових дій достовірно більша кількість людей задоволених власним життям, які вважають його цікавим, емоційно насиченим і вірять у те, що здатні контролювати його, управляти ним, відповідно до певних обставин, на противагу тим, хто не був у зоні проведення ООС. Досліджувані контрольної групи більшою мірою, порівняно з респондентами експериментальної групи, є впевненими в тому, що можуть вільно ухвалювати рішення та будувати плани на майбутнє, більше осмислюють власне життя завдяки позитивній рефлексії минулого досвіду. Не виявлено достовірних відмінностей між високими та низькими показниками за шкалами «Процес» (відповідно, $\varphi^* = 0,004$, $p \leq 0,39$; $\varphi^* = 0,02$, $p \leq 0,30$) та «Осмишеність життя» (відповідно, $\varphi^* = 0,001$, $p \leq 0,50$; $\varphi^* = 0,010$, $p \leq 0,29$), низькими за «Локус-контролем – життя» ($\varphi^* = 0,015$, $p \leq 0,30$) між обома групами досліджуваних.

Для більш детальної інтерпретації специфіки смисложиттєвих орієнтацій респондентів знаходились кореляційні взаємозв'язки між їх показниками і хронологічним (онтогенетичним) віком. У військовослужбовців-учасників бойових дій зафіксовано достовірні обернено пропорційні взаємозв'язки між показниками віку і всіма смисложиттєвими орієнтаціями: «Цілі» ($r = -0,45$, $p \leq 0,01$), «Процес» ($r = -0,36$, $p \leq 0,03$), «Результат» ($r = -0,53$, $p \leq 0,001$), «Локус-контролю – Я» ($r = -0,48$, $p \leq 0,004$), «Локус-контролю – життя» ($r = -0,45$, $p \leq 0,006$), «Осмишеність життя» ($r = -0,44$, $p \leq 0,08$). Отже, чим старшою є людина з досвідом участі у бойових діях, тим більших змін зазнають їх смисложиттєві орієнтації, втрачається сенс життя. У військовослужбовців, які не були в зоні ООС, лише в одній із смисложиттєвих орієнтацій спостерігається достовірний обернено пропорційний взаємозв'язок: між показниками віку та локус-контролем – життя ($r = -0,31$, $p \leq 0,07$). У військовослужбовців-тиловиків зі збільшенням досвіду військової служби втрачається віра лише в можливість контролю та управління власним життям, у вільне прийняття особистих рішень. На інші якісні трансформації їх ціннісно-сміслової сфери вік не впливає.

В результаті виконання всіх етапів дослідження визначено, що смисложиттєві орієнтації військовослужбовців-учасників бойових дій і тих, хто не брав участі в зоні проведення Операції об'єднаних сил, мають певні специфічні відмінності.

Висновки

1. Ціннісно-сміслова сфера як центральне утворення особистості є складною, багаторівневою, динамічною структурою. Вона зазнає змін під впливом кризових чинників, як зовнішньої, так і внутрішньої природи. В кризовій ситуації, зокрема, у зоні проведення бойових дій, відбувається трансформація смислової структури особистості: людина намагається знайти сенс життя, як з метою усвідомлення, інтерпретації здобутого досвіду, так і для продовження власного буття.

2. Участь у бойових діях впливає на розвиток смисложиттєвих орієнтацій особистості – базового утворення її ціннісно-сміслової сфери. Військовослужбовці-учасники бойових дій, на відміну від тих, хто не був у зоні проведення Операції об'єднаних сил, мають порівняно нижчі показники за всіма шкалами смисложиттєвих орієнтацій, окрім задоволеності власною самореалізацією. Ціннісні орієнтації учасників бойових дій загалом є більш диференційованими за їх значущістю та осмишеністю, порівняно з військовослужбовцями, які не перебували в зоні проведення ООС. Достовірно

більша кількість респондентів з бойовим досвідом, порівняно з тими, хто його не має, виявляє полярність в осмисленні життєвих цінностей: дуже глибоко усвідомлює смисложиттєві орієнтації чи втрачає в них сенс.

3. Хронологічний вік більшою мірою негативно впливає на якісні трансформації ціннісно-сміслової сфери у досліджуваних з досвідом перебування в Операції об'єднаних сил, порівняно з військовослужбовцями-тиловиками. У перших існує достовірний негативний взаємозв'язок між віком і всіма складовими ціннісно-сміслової сфери. У респондентів без досвіду участі у бойових діях констатовано достовірний негативний взаємозв'язок лише між показниками віку і локус-контролю – життя.

Гіпотезу дослідження було доведено частково.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у лонгітудному вивченні динаміки ціннісно-сміслової сфери особистості військовослужбовців-учасників бойових дій.

Література

1. Ананьев, Б.Г. (2016). *Человек как предмет познания*. (3-е изд.). Санкт-Петербург : Питер.
2. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва : Изд-во Моск. ун-та.
3. Виговський, С.Є. (2012). Теоретико-методологічні підходи до вивчення смислової сфери особистості. *Наука і освіта*, 6, 240-243.
4. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. Москва : Смысл.
5. Журавльова, Л.П., & Матюшенко, Т.А. (2009). Вплив емпатії на розвиток ціннісно-сміслової сфери старшокласників з різною професійною спрямованістю. *Наука і освіта*, 6, 197-201.
6. Журавльова, Л.П., & Мужанова, Н.В. (2019). Динаміка ціннісно-сміслової сфери учасників субкультур. *Психологія:реальність і перспективи: зб. наук. праць*, 12, 66-71.
7. Леонтьев, Д.А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. (3-е изд.). Москва : Смысл.
8. Леонтьев, Д.А. (2000). *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*. (2-е изд.). Москва : Смысл.
9. Рубинштейн, С.Л. (2012). *Бытие и сознание*. Санкт-Петербург : Питер.
10. Ягупов, В.В. (2004). *Військова психологія*. Київ : ТанDEM.
11. Atkinson, M. (2003). The Civilizing of Resistance: Straightedge Tattooing. *Deviant Behavior*, 24(3), 197-220.
12. Dixon, N. (2012). *On the Psychology of Military Incompetence*. [Electronic resource]. Retrieved from <http://combatreform.-org/militaryincompetence.html/>
13. Frankl, V. (2004). *Man's Search for Meaning: The classic tribute to hope from the Holocaust*. London. Sydney. Auckland. Johannesburg : Rider.
14. Freud, S. (2013). *Reflections on war and death*. [Electronic resource]. Retrieved from http://www.sophiaproject.org/uploads/1/3/9/5/13955288/freud_waranddeath/pdf
15. Hogg, M. (2003). «Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives». *Social Psychology Quarterly*, 66(1), 97-100.
16. Lawrence, R. (2017). *Emotional and Psychological Trauma*. [Electronic resource]. Retrieved from <https://www.helpguide.org/articles/ptsd-trauma/copingwith-emotional-and-psychological-trauma.html>
17. Murray, C. (2002). Armed conflict as a public health problem. *BMJ*, 324, 346-349.
18. Parks, L., & Guay R. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47, 675-684.

19. Parks-Leduc, L. (2014). Personality traits and personal values: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(3), 21-33. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
20. Thomas, P. (2006). The Unequal Burden of War: The Effect of Armed Conflict on the Gender Gap in Life Expectancy. *International Organization*, 60(3), 723-754.

References

1. Anan'ev, B.G. (2016). *Chelovek kak predmet poznaniya [Human as a subject of knowledge]*. (3rd ed.). Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
2. Vasiljuk, F.E. (1984). *Psihologija perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]*. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
3. Vyhovskiy, S.E. (2012). Teoretyko-metodolohichni pidkhody do vyvchennia smyslovoi sfery osobystosti [Theoretical and methodological approaches to the study of the semantic sphere of personality]. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 240-243 [in Ukrainian].
4. Vygotskij, L.S. (2005). *Psihologija razvitija cheloveka [Psychology of human development]*. Moskva : Smysl [in Russian].
5. Zhuravlova, L.P., & Matiushenko, T.A. (2009). Vplyv empatii na rozvytok tsinnisno-smyslovoi sfery starshoklasnykiv z riznoiu profesiinoiu spriamovanistiu [Influence of empathy on the development of value-meaning sphere of high school students with different professional orientation]. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 197-201 [in Ukrainian].
6. Zhuravlova, L.P., & Muzhanova, N.V. (2019). Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery uchasnykiv subkultur [Dynamics of value-semantic sphere of participants of subcultures]. *Psykhohihiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats – Psychology: Reality and Perspectives: Coll. of sciences. papers*, 12, 66-71 [in Ukrainian].
7. Leont'ev, D.A. (2007). *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]*. (3rd ed.). Moskva : Smysl [in Russian].
8. Leont'ev, D.A. (2000). *Test smyslozhiznennykh orientacij (SZhO) [Life Orientation Test (LSS)]*. (2nd ed.). Moskva : Smysl [in Russian].
9. Rubinshtejn, S.L. (2012). *Bytie i soznanie [Being and consciousness]*. Sankt-Peterburh : Piter [in Russian].
10. Yahupov, V.V. (2004). *Viiskova psykhohihiia [Military Psychology]*. Kyiv : Tandem [in Ukrainian].
11. Atkinson, M. (2003). The Civilizing of Resistance: Straightedge Tattooing. *Deviant Behavior*, 24(3), 197-220.
12. Dixon, N. (2012). *On the Psychology of Military Incompetence*. [Electronic resource]. Retrieved from <http://combatreform.-org/militaryincompetence.html>
13. Frankl, V. (2004). *Man's Search for Meaning: The classic tribute to hope from the Holocaust*. London. Sydney. Auckland. Johannesburg : Rider.
14. Freud, S. (2013). *Reflections on war and death*. [Electronic resource]. Retrieved from http://www.sophiaproject.org/uploads/1/3/9/5/13955288/freud_waranddeath/pdf
15. Hogg, M. (2003). «Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives». *Social Psychology Quarterly*, 66(1), 97-100.
16. Lawrence, R. (2017). *Emotional and Psychological Trauma*. [Electronic resource]. Retrieved from <https://www.helpguide.org/articles/ptsd-trauma/copingwith-emotional-and-psychological-trauma.html>
17. Murray, C. (2002). Armed conflict as a public health problem. *BMJ*, 324, 346-349.
18. Parks, L., & Guay, R. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47, 675-684.
19. Parks-Leduc, L. (2014). Personality traits and personal values: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(3), 21-33. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
20. Thomas, P. (2006). The Unequal Burden of War: The Effect of Armed Conflict on the Gender Gap in Life Expectancy. *International Organization*, 60(3), 723-754.

**PECULIARITIES OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF MILITARY WITH
DIFFERENT EXPERIENCE PARTICIPATION IN COMBAT ACTIONS**

Larysa Zhuravlova

**Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Head of
the Department of Developmental Psychology and Counseling**

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

lpz2008@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

Kateryna Krotiuk

Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology and Counseling

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

demkatty28@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-3237-6494>

Abstract

In the present article, the substantiation of actuality and appropriability of research of the value-semantic sphere of military personal is provided. The main aim of the present study is the research on the impact of combat experience on the value-semantic sphere of military personal. The main modern psychology approaches to addressing the problem of the personality value-semantic sphere are analyzed, in particular, the changes of the value-semantic sphere as a result of professional duties in the field of military activity. The specificity of combat activity which is connected to life-threatening situations and risk-taking may lead to changes in life values. Therefore, the assumption was made of the destructive influence of the experience of participation in hostilities on the value-semantic sphere of the military. The results of conducted research of life orientations of military personal (the core component of the value-semantic sphere) are presented; comparative analyzes of life orientations of study participants with a different experience of being in the area of the Joint Forces Operation is conducted. The results of the study show no statistically significant differences among life orientations of groups of military personal with and without the combat experience in the Joint Forces Operation, yet they have some specifics. Among the military personal with combat experience, a significantly larger number of people are satisfied with their lives and are able to control it depending on certain circumstances. The negative influence of chronological (ontogenetic) age of the subjects, who have experience of being in Joint Forces Operation, on the quality and indicators of their meaningful life orientations was revealed. The life orientations of combatants are, in general, more differentiated in their significance and meaningfulness than those of weren't in Joint Forces Operation military personnel. Significantly more respondents with combat experience, compared to those who do not have it, exhibit a polarity in the comprehension of life values: they think very deeply about their meaningful life orientations or lose meaning in them.

Keywords: value-semantic sphere, values, meanings, military sphere, military activity, meaning of life, Joint Forces Operation.

Подано 15.04.2020

Рекомендовано до друку 28.05.2020

UDC 159.922

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).04)

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MORAL SELF-CONSCIOUSNESS IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

Liudmyla Kotlova

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

Ivan Franko Zhytomyr State University

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

kotlova.lo@i.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

Abstract

The paper presents a theoretical analysis of psychological characteristics of moral self-consciousness during preschool, primary school and adolescence years. It interprets moral self-consciousness as a specific form of moral consciousness, awareness of oneself, one's moral values, attitudes, qualities, potentials, actions, their motives and consequences, regulation of one's behaviour and moral self-development. The paper aims to theoretically identify psychological characteristics and mechanisms for developing moral self-consciousness during preschool, primary school and adolescence years. The main objectives are a psychological analysis and the generalization of characteristics of developing moral self-consciousness in childhood and adolescence. Research methods include analysis, synthesis and generalization of scientific works which disclose psychological characteristics of developing moral self-consciousness, as well as identify the mechanisms for developing them in childhood and adolescence. The paper theorizes that self-esteem in preschool becomes one of the leading motives which stimulates child activity. At the same time, the real and the ideal self, as well as a sound grasp of highly values qualities in society, are not yet clearly differentiated in his or her moral self-consciousness. It leads to a major contradiction in the development of the child's moral self-consciousness, namely, between his or her idealization of himself or herself and experiences associated with how he or she is perceived by others. Self-consciousness starts to develop dramatically at primary school age. The main factors in the development of moral consciousness and self-consciousness of primary school pupils are the sensitivity of their psyche to moral education, an uncompromising attitude to moral requirements for others and the perception of the teacher as a reference person. Self-consciousness is the main newly formed structure of adolescence, namely, when the reflection is developed rapidly, the self-image is formed, the motives of one's activity are realized, and the inner life is becoming rather intimate. Thus, the period of transition from childhood to adolescence is important and contributes to the development of one's moral identity. It is during adolescence that "the solid foundation" of the adult's moral behaviour is laid, and this must be taken into account during the educational process.

Keywords: moral self-consciousness, moral behaviour, feelings, reflection, consciousness, self-consciousness.

Introduction

Crisis events in modern society have led to the corruption of moral and social values and, subsequently, to such destructive processes as an increase in the level of corruption, fraud, irresponsibility, asocial acts, bullying, violence. The changes in social structures coincide with changes in morals. The lack of socially approved norms and values destabilizes society and raises certain problems in the context of socialization of younger generations. Currently, Ukrainian society experiences a deep moral crisis. Indeed, people are not aware of spiritual foundations of life, lose the meaning of life and focus on material success and external achievements. The realities of today are market relations and instrumental values.

One of the factors in the development of such processes is a low level of moral self-consciousness, which is the inner core of personality regulating all aspects of life. It is undeniable that personal morality is correlated with a low level of moral and ethical knowledge, underdeveloped moral skills and feelings, as well as no unity between moral consciousness and behaviour (Овчарова, 2015). Regarding issues concerning young people, moral motivation is distorted; legal and moral nihilism, as well as feelings of permissiveness and impunity, are promoted (Bandura, 2018; Krettenauer, 2020; Walker, 2019). According to some American researchers (Ramos, 2019; Althof, & Berkowitz, 2006), psycho-pedagogical support for developing a child's moral self-consciousness can help to solve these issues in the future.

In the psycho-pedagogical scientific paradigm, there is no clear opinion on the correlation between consciousness and self-consciousness, what is primary and secondary. V. Bekhterev believed that primary self-consciousness arises before consciousness as a vague, incomprehensible sense of one's existence from the first weeks of life (Бехтерев, 1994). L. Vygotsky and S. Rubinstein insisted on the secondariness of self-consciousness, which arises at a certain stage of consciousness development when language and arbitrary actions are developed, independence is formed, interrelationships are becoming complicated, that is at the age of 2-3 (Выготский, 2005; Рубинштейн, 2006).

The paper agrees with I. Shkilna, who believes that moral self-consciousness as a specific form of moral consciousness, awareness of oneself, one's moral values, attitudes, qualities, potentials, actions, their motives and consequences, regulation of one's behaviour and moral self-development (Шкільна, 2014). V. Mukhina, G. Abramova and M. Kirmani indicate that the correlation between one's moral self with the ideal self and others' self plays an important role in the development of moral self-consciousness of children aged between 5 and 7 (Мухина, 1980; Абрамова, 2001; Kirmani, 2015). Pre-schoolers explore social environment gradually developed through their striving for live, emotional support and recognition. Realizing these needs, the child starts to appreciate moral norms (Абрамова, 2001).

Self-consciousness starts to develop dramatically at primary school age. The main factors in the development of moral consciousness and self-consciousness of primary school pupils are the sensitivity of their psyche to moral education, an uncompromising attitude to moral requirements for others and the perception of the teacher as a reference person (Гудима, 2005).

According to some scholars (Бех, 2012; Булах, 2016; Можаровська, 2016; Мухіна, 1980; Павелків, 2005; Реан, 2003), adolescence cultivates the development of moral self-consciousness since it helps to expand moral knowledge, improve moral reflection, self-reflection, moral self-regulation and increase awareness of ethical norms of behaviour. An adolescent correlates his or her moral actions with those of his or her peers, parents, adults. At

the same time, this period is critical for laying the foundations for moral behaviour for the future since it can result either in the positive or negative development of moral consciousness. Senior adolescents are no longer afraid of being punished and being preached. Now they actively correlate what they have heard with what they have experienced.

K. Aquino and A. Reed assume that some adolescents may have a life experience that impedes their moral development. They may have witnessed how adults were making immoral decisions neglecting the rights and well-being of others, thus developing adolescents' beliefs and values which are not accepted in society. Without a moral compass, such adolescents can never reach their full potential and may have difficulty developing meaningful and rewarding relationships with others (Aquino & Reed, 2002).

The paper **aims** to theoretically identify psychological characteristics and mechanisms for developing moral self-consciousness during preschool, primary school and adolescence years. The main **tasks** are a psychological analysis and, based on it, the generalization of characteristics of developing moral self-consciousness in childhood and adolescence.

Research methods

Research methods include analysis, synthesis and generalization of scientific works which disclose psychological characteristics of developing moral self-consciousness, as well as identify the mechanisms for developing them in childhood and adolescence.

Results and discussion

The development of moral consciousness consists of certain stages. L. Kolberg relies on Piaget's idea that the evolution of child's moral development runs parallel with his or her mental development and identifies three levels in the child's moral consciousness: 1) a pre-moral (pre-conventional) level (age of 4-10) – the child follows his or her selfish motives, and his or her actions are determined by external circumstances, without taking into account other people's views; 2) a conventional level (age of 10-13) – it is characterized by the focus on external norms and requirements and, therefore, the child's judgments are based on obtaining approval from other people, as well as respect for the established order and requirements of society; 3) a post-conventional level (autonomous morality) (from age of 13) – the child is aware of relativity and conditionality of moral rules and needs to justify them logically and consider them useful. At this stage, external morality becomes internal, and relativism is replaced with the recognition of a higher law that is in the interests of the majority. Judging by one's criteria, one judges one's and others' behaviour (Kolberg, 1963).

Summarizing works of philosophers, ethicists, educators and psychologists, I. Bekh, V. Kyrychok, K. Chorna and I. Shkilna identify the following functions of moral self-consciousness: self-acceptance, self-cognition, self-praise, moral self-esteem; moral assessment of others (juniors, peers, seniors, group, society, civilization); moral reflection (ability to comprehend one's qualities, motives, consequences of one's actions, as well as actions for oneself and others; ability to reconcile goals of one's behaviour with means of their achievement); moral self-control and behavioural correction; moral self-development (acquiring new values, developing ability to choose freely and responsibly, achieve freedom, expand one's moral experience of values-based attitude towards oneself and others) (Бех, Киричок, Чорна & Шкільна, 2016).

Moral self-consciousness is not only an understanding of certain problems and life circumstances in terms of moral values recognized by a particular person. It is also one's self-esteem and attempts to understand the fairness and validity of moral principles underpinning it.

Moral self-consciousness consists of three components: an affective (emotional) component, a cognitive component and behavioural (regulative) components. The main content characteristics of the cognitive component of moral self-consciousness are moral knowledge, beliefs and reflection. The emotional component of moral self-consciousness implies moral values and feelings. The behavioural component is moral self-regulation. These components develop unevenly at a certain age stage (Котлова, 2020).

D. Narvaez and A. Beaumaris significantly contribute to modern studies on moral consciousness and self-consciousness of pre-schoolers (Narvaez, 2005; Beaumaris, 2010). Having analyzed their findings, L. Lokhvyska notes that the results of their experiments indicate that moral abilities are somehow innate (Лохвицька, 2016). According to D. Narvaez, people have moral feelings which develop naturally but require a normal environment which can contribute to their "fostering" (Narvaez, 2005). The prevailing component in the development of early forms of children's moral self-consciousness are emotions, which he considers as "important blocks for developing moral thought and action". He believes that "we need both moods and reasons" to choose morally (Лохвицька, 2016: 53).

At older preschool age, self-esteem becomes one of the leading motives which stimulates child activity. At the same time, the real and the ideal self, as well as a sound grasp of highly values qualities in society, are not yet clearly differentiated in his or her moral self-consciousness. It leads to a major contradiction in the development of the child's moral self-consciousness, namely, between his or her idealization of himself or herself and experiences associated with how he or she is perceived by others. It further stimulates the development of reflection (Котлова, 2018).

Older pre-schoolers start to perceive moral assessment of actions and acts as their assessment rather than external demands, as pointed out by P. Yakobson (Якобсон, 1998). Learning moral requirements implies developing their structure in the child's mind. Such a structure consists of three elements: understanding of a moral meaning of actions, their assessment and an emotional attitude towards them. The whole development of the child's personality is based on the development of subordination of motives and self-consciousness. Given the development of components of moral self-consciousness (cognitive, emotional, behavioural), A. Lazarijeva states that a high development level of the cognitive component prevails among pre-schoolers, along with underdeveloped emotional and behavioural ones (Лазарева, 2015).

Thus, moral self-consciousness only starts to develop at preschool age. Consequently, the changing social situation of pre-schoolers' development, the emergence of new concepts at older preschool age and the changes in the main activities contribute to the active development of moral self-consciousness at primary school age.

Given that reflection is one of the new concepts at primary school age, certain researchers (Гудима, 2005; Киричок, 2014; Павелків, 2005) believe that this age is sensitive to the development of moral consciousness and self-consciousness.

R. Pavelkiv has significantly contributed to studies on the moral consciousness and self-consciousness at primary school age. He identifies the main characteristics of the functioning of

moral self-consciousness at such age: 1) a high level of children's readiness to decode real and verbally presented situations in the logic of the interpersonal process along with the identification of motivational reasons behind the participants' behaviour and their consideration when assessing the normality of a certain action; 2) the connection between two moral constructs of an individual consciousness, which manifests itself in children's involuntary change of focus when performing tasks, namely from analyzing other's behaviour to analyzing personal manifestations, declaring one's positions, intentions; 3) one of the new concepts of primary school children in the field of moral consciousness and self-consciousness is the emergence of first personal moral positions, which are manifested in the desire to actively defend moral principles while there is no personal interest; making critical judgments against adults when they do not comply with moral requirements; 4) moral consciousness and self-consciousness at this age begin to function as a cohesive construct in which cognitive and axiological structures are complemented by emotional elements (Павелків, 2005).

O. Hudyma determines the following factors in the development of moral consciousness and self-consciousness at primary school age: 1) realizing and understanding moral standards and ethical values inherent in society (micro-group, group, society); 2) assessing moral actions of one's environment, literary characters, movie characters; 3) assessing one's moral actions; 4) creating such situations when pupils could feel themselves content with moral actions performed by them in the past; 5) motives of pupils' behaviour; 6) the teacher-pupil interaction related to the encouragement towards positive actions; 7) volitional capacities of pupils (Гудима, 2005).

M. Kyrychok, who deals with the issues of cultivating moral consciousness and self-consciousness in primary school pupils, states that this process should gradually familiarize pupils with ethical categories, including moral self-consciousness, encourage pupils to understand their self-concerning the surrounding reality and others, nurture a values-based attitude towards oneself and others and develop their ability to perform noble and worthy deeds. At this age, both cognitive and emotional components of moral self-consciousness improve and become rather powerful. Indeed, at primary school age, the child reaches his or her "limit" of moral development as a whole; he or she gains certain moral experience and develops certain personality traits and habits (Киричок, 2014).

Therefore, the active involvement of primary school children in social life, as well as the emergence of new to improve during the adolescence. Adolescents' need to take a position consistent with his or her self-image may affect his or her behaviour and change their attitude towards seniors. At this age, one can observe a social reorientation of personality, which manifests itself in the emergence of "the adulthood complex". A new type of social contacts that affect the moral sphere of relationships begins to be regulated by a more complex set of personal qualities. In addition to volitional capacities, these include all kinds of moral qualities and assessments. The transition to a new level of social development requires a higher level of self-consciousness, identification and development of those qualities that help in interpersonal interaction (Коломієць, 2016). Senior adolescents are more sensitive to moral acts of adults, especially to their kindness and justice towards them (Пеан, 2003).

A. Khvostov notes that the moral consciousness of adolescents has a rather complex structure. He emphasizes moral values, principles, concepts of immorality, debt and justice, as well as views on moral qualities of individuals. The scholar believes that these components

determine the resolution of moral conflicts, attitudes towards norms of behaviour, including politeness and tact (Хвостов, 2000).

I. Bulakh has also studied the issues of developing moral self-consciousness in adolescents and, subsequently, designed a psychological model for developing moral self-consciousness in adolescents as the basis of their personal growth. She states that psychological mechanisms for developing moral consciousness at this age are moral self-reflection and self-regulation. The genesis of various forms of moral consciousness, such as feelings of shame, guilt, conscience, honour, dignity, responsibility, is of paramount importance to this study. On the one hand, they are deep subjective entities of adolescents. On the other hand, they are used to objectify the normative “self” of adolescents, as well as values-based attitudes to the surrounding world and oneself (Булах, 2016).

Another important factor in the development of moral self-reflection is the emotional and sensual sphere of adolescents. In this regard, I. Bekh, I. Bulakh and L. Zhuravleva assume that the leading activity of this age, namely, personal communication with peers, leads to the intensive growth of social and axiological motives and experiences. Indeed, adolescents become more empathetic and especially vulnerable to injustice and dishonesty (Бех, 2012; Булах, 2016; Журавльова, 2014). However, as pointed out by Yu. Aleksieieva, those adolescents who have well-developed moral feelings but lack moral habits, can experience certain moral conflicts with themselves due to different moral feelings (Алексеева, 2006).

A. Zymiaskyi identifies psycho-pedagogical conditions for developing adolescents’ moral self-consciousness: organizing adolescents’ moral activities (communication, learning, socially useful activities, games); interacting with adolescents based on moral principles; ensuring adolescents’ understanding of ideal morality (moral ideals), moral principles and norms; educating parents and educators about the tasks and means of developing moral self-consciousness in adolescents (Зимянський, 2009). Thus, the period of transition from childhood to adolescence is important and contributes to the development of one’s moral identity. It is during adolescence that “the solid foundation” of the adult’s moral behaviour is laid, and this must be taken into account during the educational process.

Conclusions

The summarization of the above-mentioned material allows one to draw the following conclusions: a theoretical analysis of scientific works on the problem under study proves that moral self-consciousness has its features and mechanisms of development at each age stage.

This research does not disclose all aspects of the raised multi-faceted problem of psychological characteristics of moral self-consciousness during childhood and adolescence. *Further research* should study the structure of moral self-consciousness of pre-schoolers, primary school pupils and adolescents.

Literature

1. Абрамова, Г.С. (2001). *Возрастная психология*. Москва : Академический проект.
2. Алексеева, Ю.А. (2006). Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
3. Бех, І.Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Київ : Академвидав.
4. Бех, І.Д., Чорна, К.І., Журба, К.О., Киричок, В.А., Шкільна, І.М. & Коновець, С.В. (2016). *Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів*. Харків : «Друкарня Мадрид».
5. Бехтерев, В.М. (1994). *Коллективная рефлексология*. Москва : Наука.

6. Булах, І.С. (2016). *Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД».
7. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. Москва : Эксмо.
8. Гудима, О.В. (2005). Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів 2-3 класів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 3(27), 133-139.
9. Журавльова, Л.П. (2014). Емпатія та особистісне зростання в акмеогенезі. *Наука і освіта*, 5, 134-141.
10. Зимянський, А.Р. (2009). Генезис форм прояву моральної самосвідомості підлітка. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 12(5), 129-135.
11. Киричок, В. (2014). Теоретичні основи виховання моральної самосвідомості молодших школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 8(1), 316-324. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%281%29_37
12. Коломієць, Т.В. (2016). Розвиток емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Наука і освіта*, 9, 77-84. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-15>
13. Котлова, Л.О. (2018). Теоретико-методологічні засади дослідження чесності в дитячому віці. *Scientific Researches. International periodics scientific journal*, 3, 20-29.
14. Котлова, Л.О. (2020). Структура моральної самосвідомості особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 9(54), 49-56. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).08)
15. Лазарева, О.П. (2015). Психологічні особливості розвитку моральної свідомості дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2, 46-55. Режим доступу: <http://apspp.soc.univ.kiev.ua/index.php/home/article/view>
16. Лохвицька, Л.В. (2016). Еволюція теорії морального розвитку особистості в наукових підходах зарубіжних психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 3, 50-54. Режим доступу: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/771/726>
17. Можаровська, Т.В. (2016). Структурно-динамічна модель розвитку екологічної свідомості. *Наука і освіта*, 5, 124-130. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-19>
18. Мухина, В.С. (1980). К проблеме социального развития ребенка. *Психологический журнал* 5, 43-53.
19. Овчарова, Р.В. (2015). Нравственное самосознание и внутренняя позиция личности подростка в состоянии социально-педагогической запущенности. *Фундаментальные исследования*, 2, 2970-2974. Режим доступу: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37598>
20. Павелків, Р.В. (2005). Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці. (Дис. д-ра психол. наук). Рівне.
21. Прихожан, А.М. (1990). *Подросток в учебнике и жизни*. Москва : Знание.
22. Реан, А.А. (2003). *Психология подростка*. Санкт-Петербург : Прайм – ЕВРОЗНАК.
23. Рубинштейн, С.Л. (2006). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург : Питер.
24. Хвостов, А.А. (2000). Онтогенез морального сознания: от подростков до студенческой молодежи. *Развитие личности*, 3, 75-100.
25. Шкільна, І.М. (2014). Виховання моральної самосвідомості старших підлітків як наукова проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 18(2), 413-421. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%282%29_49
26. Якобсон, П.М. (1998). *Психология чувств и мотивации*. Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии.
27. 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. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
28. Aquino, K., Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440. <https://doi.org/doi/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
29. Bandura, A. (2018). A commentary on moral disengagement: the rhetoric and the reality. *The American Journal of Psychology*, 131(2), 246-251. <doi:10.5406/amerjpsyc.131.2.0246>
30. Beaumaris, A.R. (2010). *Moral Judgment to Moral Action: Implications for Education*. (Thesis of the Doctorate of Philosophy). Australia. Retrieved from https://www.academia.edu/11761859/From_Moral_Judgement_to_Moral_Action
31. Kirmani, M. (2015). Developing moral behaviors in children and adolescents: Psycho-uranic perspective. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(12), 207-210.
32. Kolberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana*, 6, 11-35.

33. Krettenauer, T. (2020). Moral identity as a goal of moral action: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Moral Education, Jan*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698414>
34. Narvaez, D. (2005). The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise, and Character. In G. Carlo & C.P. Edwards (Eds.), *Vol. 51 of the Nebraska Symposium on motivation. Moral motivation through the life span*. (pp. 119-163). University of Nebraska Press. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/7433452>
35. 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. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-09945-4>
36. Walker, L.J. (2019). The character of character: The 2019 Kohlberg Memorial Lecture. *Journal of Moral Education, 48*(3), 275-279. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698415>

References

1. Abramova, G.S. (2001). *Vozrastnaja psihologija [Developmental psychology]*. Moskva : Academic Project [in Russian].
2. Aleksieieva, Ya.A. (2006). Stanovlennia moralnoi samosvidomosti pidlitkiv u protsesi psykhologichnoho konsultuvannia [Developing moral self-consciousness in adolescents during psychological counselling]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bekh, I.D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the realm of spiritual development]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
4. Bekh, I.D., Chorna, K.I., Zhurba, K.O., Kyrychok, V.A., Shkilna, I.M. & Konovets, S.V. (2016). *Vykhovannia moralnoi samosvidomosti zrostaiuchoi osobystosti v pozaklasnii diialnosti zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Developing moral self-consciousness in a growing personality through extracurricular activities in secondary schools]*. Kharkiv : Drukarnia Madryd [in Ukrainian].
5. Bekhterev, V.M. (1994). *Kollektivnaja refleksologija [Collective reflexology]*. Moskva : Nauka [in Russian].
6. Bulakh, I.S. (2016). *Psykhologhiia osobystisnoho zrostannia pidlitkiv: realii ta perspektyvy [Psychology of adolescents' personal growth: realities and prospects]*. Vinnytsia : Nilan LTD [in Ukrainian].
7. Vygotsky, L.S. (2005). *Psihologija razvitija cheloveka [The psychology of human development]*. Moskva : Jeksmo [in Russian].
8. Hudyma, O.V. (2005). Psykhologo-pedahohichni determinanty moralnykh vchynkiv uchniv 2-3 klasiv [Psychological and pedagogical determinants of moral actions of second- and third-grades]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of Drahomanov National Pedagogical University, 3* (27), 133-139 [in Ukrainian].
9. Zhuravleva, L.P. (2014). Empatiia ta osobystisne zrostannia v akmeohenezi [Empathy and personal growth in acmeogenesis]. *Nauka i osvita – Science and Education. 5*, 134-141 [in Ukrainian].
10. Zymianskyi, A.R. (2009). Henezys form proiavu moralnoi samosvidomosti pidlitka [The origins of manifestation forms of adolescents' moral self-consciousness]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii – Problems of General and Educational Psychology, 12*(5), 129-135 [in Ukrainian].
11. Kyrychok, V. (2014). Teoretychni osnovy vykhovannia moralnoi samosvidomosti molodshykh shkolariv [Theoretical principles of developing moral self-consciousness in younger pupils]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and Methodological Problems of Educating Children and Pupils, 8*(1), 316-24. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%281%29_37 [in Ukrainian].
12. Kolomiets, T.V. (2016). Rozvytok empatiinoi mizhosobystisnoi vzaiemodii v yunatskomu vitsi [Developing empathic interpersonal interaction during the adolescence]. *Nauka i osvita – Science and Education. 9*, 77-84. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-15> [in Ukrainian].
13. Kotlova, L.O. (2018). Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia chesnosti v dytiachomu vitsi [Theoretical and methodological principles of studying honesty in childhood]. *Modern Scientific Researches. International Periodics Scientific Journal, 3*, 20-29 [in Ukrainian].
14. Kotlova, L.O. (2020). Struktura moralnoi samosvidomosti osobystosti [The structure of the individual's moral self-consciousness]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova –*

- Scientific Journal of Drahomanov National Pedagogical University*, 9(54), 49-56. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9\(54\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.9(54).08) [in Ukrainian].
15. Lazarijeva, O.P. (2015). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku moralnoi svidomosti ditei doshkilnogo viku [Psychological characteristics of developing moral consciousness in pre-schoolers]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky – Relevant Problems of Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2, 46-55. Retrieved from <http://apspp.soc.univ.kiev.ua/index.php/home/article/view> [in Ukrainian].
 16. Lokhvytska, L.V. (2016). Evoliutsiia teorii moralnogo rozvytku osobystosti v naukovykh pidkhodakh zarubizhnykh psykholohiv [Evolution of the theory of the individual's moral development in scientific approaches of international psychologists]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Journal of Kherson State University*, 3, 50-54. Retrieved from <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/771/726> [in Ukrainian].
 17. Mozharovska, T.V. (2016). Ctrukturyno-dynamichna model rozvytku ekolohichnoi svidomosti [The structural-and-dynamic model of developing environmental consciousness]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 5, 124-130. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-19> [in Ukrainian].
 18. Mukhina, V.S. (1980). K probleme social'nogo razvitija rebenka [On the problem of the child's social development]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 5, 43-53 [in Russian].
 19. Ovcharova, R.V. (2015). Nравственное самосознание и внутренняя позиция личности подростка в состоянии социаль-но-педагогической запущенности [Moral self-consciousness and internal position of the adolescent's personality in a state of socio-pedagogical neglect]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*, 2, 2970-2974. Retrieved from <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37598> [in Russian].
 20. Pavelkiv, R.V. (2005). Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi [Developing moral consciousness and self-consciousness at primary school age]. *Doctor's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
 21. Prikhozhan, A.M. (1990). *Podrostok v uchebnike i zhizni [Adolescents in textbooks and life]*. Moskva : Znanye [in Russian].
 22. Rean, A.A. (2003). *Psihologija podrostka [The psychology of adolescents]*. Sankt-Peterburg : Prajm–EVROZNAK [in Russian].
 23. Rubinstein, S.L. (2006). *Osnovy obshhej psihologii [The fundamentals of general psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
 24. Khvostov, A.A. (2000). Ontogenez moral'nogo soznaniya: ot podrostkov do studenchiskoj molodezhi [The ontogenesis of moral consciousness: from adolescents to college students]. *Razvitie lichnosti – Personality Development*, 3, 75-100 [in Russian].
 25. Shkilna, I.M. (2014). Vykhovannia moralnoi samosvidomosti starshykh pidlitkiv yak naukova problema [Developing moral consciousness in senior adolescents as a scientific problem]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and Methodological Problems of Educating Children and Pupils*, 18(2), 413-421. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%282%29_49 [in Ukrainian].
 26. Yakobson, P.M. (1998). *Psihologija chuvstv i motivacii [Psychology of feelings and motivation]*. Voronezh : MODEK ; Moskva : Institut prakticheskoi psihologii [in Russian].
 27. Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35, 495-518. <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
 28. Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440. <https://doi.org/doi/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
 29. Bandura, A. (2018). A commentary on moral disengagement: the rhetoric and the reality. *The American Journal of Psychology*, 131(2), 246-251. [doi:10.5406/amerjpsyc.131.2.0246](https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.131.2.0246)
 30. Beaumaris, A.R. (2010). Moral judgment to moral action: implications for education. *Doctor's thesis*. Australia. Retrieved from https://www.academia.edu/11761859/From_Moral_Judgement_to_Moral_Action
 31. Kirmani, M. (2015). Developing moral behaviors in children and adolescents: Psycho- Quranic perspective. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(12), 207-210.
 32. Kolberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana*, 6, 11-35.

33. Krettenauer, T. (2020). Moral identity as a goal of moral action: a self-determination theory perspective. *Journal of Moral Education*, 1. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698414>
34. Narvaez, D. (2005). The neo-Kohlbergian tradition and beyond: schemas, expertise, and character. In G. Carlo & C.P. Edwards (Eds.), *The Nebraska Symposium on Motivation. Moral Motivation through the Life Span (Vol. 51, p. 119-163)*. Lincoln, NE; London : University of Nebraska Press.
Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/7433452>
35. 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. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-09945-4>
36. Walker, L.J. (2019). The character of character: The 2019 Kohlberg memorial lecture. *Journal of Moral Education*, 48(3), 275-279. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698415>

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ПЕРІОДИ ДИТИНСТВА І ДОРΟΣЛІШАННЯ

Людмила Котлова

кандидат психологічних наук, доцент, доцент

кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

kotlova.lo@i.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

Анотація

Статтю присвячено теоретичному аналізу психологічних особливостей моральної самосвідомості в дошкільному, молодшому шкільному і підлітковому віці. Моральна самосвідомість розглядається як специфічна форма моральної свідомості, усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення. Мета статті – теоретичне виокремлення психологічних особливостей і механізмів розвитку моральної самосвідомості в дошкільному, молодшому шкільному та підлітковому віці. Основними завданнями стали психологічний аналіз та узагальнення особливостей розвитку моральної самосвідомості в дитячому і підлітковому віці. Методи аналізу, синтезу й узагальнення застосовані щодо наукових праць, у яких розглянуто психологічні особливості становлення моральної самосвідомості особистості, виокремлено механізми її розвитку в дитячому віці та в період дорослішання. Встановлено, що у старшому дошкільному віці самооцінка стає одним із провідних мотивів, що стимулює до активності дитини, але в її моральній самосвідомості ще недостатньо чітко диференційовані реальний та ідеальний образ «Я», звідси і впевненість у володінні високо-цінними в суспільстві особистісними якостями, неузгодженість у розвитку моральної самосвідомості – між ідеалізацією самої себе та переживаннями, пов'язаними з тим, як її оцінюють інші. Значного розвитку досягає самосвідомість у молодшому шкільному віці, у зв'язку зі вступом дитини до школи. Основними чинниками розвитку моральної самосвідомості молодших школярів є сенситивність психіки дітей цього віку до морального виховання, безкомпромісність у моральних вимогах до інших, сприймання вчителя як референтної особи. Самосвідомість є важливим чинником розвитку в підлітковому віці, коли бурхливо розвивається рефлексія, формується Я-образ, усвідомлюються мотиви власної діяльності, відбувається інтимізація внутрішнього життя. Отже, період переходу від дитинства до дорослості є важливим і сприятливим для розвитку моральної самосвідомості особистості. В підлітковому віці закладається «міцний фундамент» моральної поведінки дорослої людини, і це необхідно враховувати під час освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: моральна самосвідомість, моральна поведінка, почуття, рефлексія, свідомість, самосвідомість.

Подано 08.04.2020

Рекомендовано до друку 08.06.2020

УДК 159.922

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).05)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ ЩАСТЯ МОЛОДЦЮ І ДОРОСЛИМИ В УМОВАХ ЗАХОДІВ ПРОТИДІ COVID-19

Алла Литвинчук

кандидат психологічних наук,

асистент кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

lytvynchukalla@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9805-7416>

Тетяна Можаровська

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

mozharovska.t@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9628-2994>

Анотація

У статті розглянуто актуальність проблеми особливостей переживання почуття щастя в умовах самоізоляції, соціального дистанціювання, обмеження активності й карантинних заходів, пов'язаних із COVID-19. Розкрито особливості переживання почуттів різної модальності, зокрема, почуття щастя. Проаналізовано чинники та детермінанти впливу на емоційну сферу особистості. Визначено, що соціальні зв'язки є першочерговими для переживання почуття щастя. Такі соціальні контакти мають характеризуватись глибиною, якістю та частотою. Описано особливості почуття щастя залежно від його спрямованості: на стан «тут-і-тепер» і на спрямованість у майбутнє, а також наголошено на афективному, когнітивному та евдемоністичному компонентах щастя. Розроблено широку авторську форму-опитувальник, яка містить пакет різноспрямованих методів: опитувальник, елементи проєктивних методів (незакінчені речення), асоціативний метод, самоаналіз і самоспостереження, психодіагностична рефлексія. За допомогою зазначених вище методів емпірично встановлено, що почуття щастя молоді й дорослих характеризується ієрархією станів від більш до менш значущого: стан фізичного, психологічного, духовного благополуччя близьких, комфорту, безпеки і спокою, стан щастя як трансцендентне переживання, стан почуттєвої орієнтації на майбутнє. Існують відмінності в об'єктивному сприйнятті щастя та його суб'єктивному переживанні: здоров'я рідних і близьких поєднується з прагненням знаходитись у колі родини та найближчого оточення. Почуття щастя у респондентів загалом спродуковане здоров'ям, присутністю близьких, самоздійсненням, самоствердженням і досягненням цілей. Встановлено статистично значущий зв'язок між усвідомленням почуття власного щастя і наявністю стійких стосунків (родинних, сімейних, подружніх, романтичних, дружніх) (0,323); між усвідомленням щастя та частотою й рівнем соціальної активності, у які були включені досліджувані в докарантинний період (0,221). Визначено, що щастя є чинником подолання

негативних переживань в умовах сучасних кризових трансформаційних суспільних процесів.

Ключові слова: емоційна сфера, почуття щастя, психологічна стабільність, юнацький вік, дорослість, кризовий стан суспільства.

Вступ

Світ сьогодні зазнає різючих, постійних, тривалих і раптових змін. Змін, до яких людство загалом і кожна людина зокрема не готові ні психологічно, ні економічно. Змінені умови існування суттєво вплинули на звичний спосіб життя окремої особистості, особливості її взаємодії зі світом, проявів її поведінки у навколишньому середовищі тощо. Зовнішні умови існування, життя, розвиток кожної особистості інтегровані у її внутрішню картину світу, світобачення і світосприйняття, а відтак, у внутрішній світ особистості. Проблема особливостей переживання почуттів різної модальності на сучасному етапі розвитку суспільства стає джерелом психологічних розвідок і предметом наукових дискусій. Ситуація критичної нестабільності, психологічний тиск докiлля, перевантаження психіки, неконтрольовані джерела негативної інформації, високий рівень тривоги, як і специфічні трансформаційні процеси, у яких наразі опинилося суспільство, де окремий представник спільноти є пасивним спостерігачем, визначають необхідність підвищеної уваги науковців до різних аспектів емоційно-вольової сфери людини. Сучасні дослідники звертають увагу на негативні емоційні переживання і почуття, які їх зумовлюють. В умовах відсутності стабільності та постійності зовнішніх (економічних, політичних, соціальних) умов життєдіяльності особистості, має місце суттєве руйнування внутрішнього світобачення та орієнтації на зовнішній змінний світ. Так, звичні раніше цінності, ритуали, традиції, способи поведінки тощо сьогодні є неадаптованими і невідповідними в умовах глобальної кризи людства (психологічної, економічної, соціальної, географічної, епідеміологічної тощо). Але, що ж дозволяє людині тримати внутрішній баланс між усіма раптовими змінами, непередбачуваними подіями, неочікуваними, певною мірою травмуючими і кризовими ситуаціями сьогодення? Чи можливо в умовах сьогоднішніх змін залишатися щасливими?

У Всесвітній доповіді про щастя (World Happiness Report), опублікованій підрозділом ООН з пошуку рішень стабільного розвитку (UN Sustainable Development Solutions Network) у 2020 році, утретє поспіль найбільш щасливою країною визнано Фінляндію. Наступні місця у рейтингу закріплені за Данією, Швейцарією, Ісландією та Норвегією. Україна в цьому рейтингу посіла лише 138 місце (Helliwell, Layard, Sachs & De Neve, 2020). У «Доповіді про світове щастя 2020» вперше подано оцінку міст світу за їх суб'єктивним благополуччям і більш глибоко проаналізовано вплив соціального, міського і природного середовищ на почуття щастя. Таке триєдине поєднання – соціум, місто і природа як фактори впливу на почуття щастя – перегуюються з розвитком екологічної свідомості особистості, факторами впливу на яку визначено особистісний, соціальний і природний виміри становлення екологічної особистості підліткового віку (Можаровська, 2016). Для оцінки національного щастя використовується шість основних факторів: ВВП; соціальна підтримка; очікувана тривалість життя; свобода громадян самостійно приймати життєво важливі рішення; щедрість і ставлення до корупції.

Результати найбільш тривалого (близько 80 років) в історії психології дослідження щастя, проведеного вченими Гарвардського університету, свідчать, що щасливими і здоровими люди відчують себе за умов наявності в їхньому житті хороших стосунків (Waldinger, 2020). Р. Уолдінгер зазначив, що, по-перше, взаємозв'язок з іншими людьми є надзвичайно важливий для суб'єктивного почуття щастя; по-друге, важлива якість самих стосунків; по-третє, хороші, якісні стосунки покращують самопочуття (Waldinger, 2020).

Вивчення щастя, реалізоване Науково-дослідним інститутом щастя в Копенгагені (Данія) (Happiness Research Institute), свідчить про необхідність розрізняти почуття щастя тут-і-тепер і почуття щастя загалом, які відповідають афективному (емоційному) та когнітивному (пізнавальному) вимірам. М. Вікінг, генеральний директор Інституту, дослідник і науковець, відзначив, що афективний (гедоністичний) вимір щастя визначається повсякденними емоціями людей; когнітивний – роздумами та аналізом власного життя, і виокремив третій вимір щастя – евдемоністичний (Wiking, 2019). Останній, у свою чергу, спирається на аристотелівське визначення щастя, яке можна описати, як змістовне та цілеспрямоване життя.

Голландський соціолог, ініціатор дослідження щастя Рут Вінхонен підкреслив, що рівень щастя, який демонструють люди, що рівнозначний із рівнем здоров'я і життєзабезпечення, є одним із найбільш значущих показників комфортності та належності суспільства й спільноти для життя окремої людини (Veenhonen, 1991). Р. Лейард вважає, що врахування прагнення до щастя окремої особистості повинно виступати базою для політичних, економічних і державних рішень (Лэйард, 2011).

Мета дослідження: теоретично вивчити особливості емоційного стану людей із впровадженням карантинних заходів по боротьбі з COVID-19 (режимом обмеження соціальних контактів, самоізоляції, дистанційного навчання/роботи); емпірично дослідити основні аспекти переживання почуття щастя молоддю і дорослими в новітніх кризових трансформаційних умовах. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо особливостей переживання позитивних почуттів у кризових умовах; 2) емпірично дослідити психологічні особливості переживання почуття щастя молоддю і дорослими в умовах трансформації сучасного суспільства та зіставити їх із результатами сучасних досліджень.

Методи дослідження

Для виконання визначених завдань була використана низка методів, які відповідають поставленій меті: теоретичні (аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, узагальнення теорій і підходів, порівняння, систематизація) для обґрунтування теоретичних засад і передумов особливостей переживання почуття щастя у ситуації кризи та емпіричні (опитування, анкетування, методика незакінчених речень, самоаналіз, збір супутньої інформації, контент-аналіз, методи математичної статистики) для дослідження рівня, інтенсивності, глибини і частоти почуттів у кризових ситуаціях, що продукують підвищений рівень тривожності.

Для вивчення досліджуваного феномена автори статті розробили он-лайн форму, що дозволяє дистанційно дослідити окремі сторони почуттів населення у період пандемії. Інструментарій дослідження включає чотири логічно пов'язані між собою складові частини-розділи, які містять у собі набір різнопланових способів діагностики: анкета,

проективні методики, метод асоціацій тощо. Зважаючи на специфіку інструментарію дослідження та його авторський характер, вважаємо доцільним детальніше конкретизувати склад і зміст он-лайн форми.

Перший – вступний розділ має на меті збір таких загальних даних: псевдонім, вік, сфера діяльності (професія, навчання), місце проживання (місто, село, селище), стать. Для індексу статі, крім жіночої та чоловічої, для підвищення рівня інклюзивності та прозорості, була встановлена можливість відзначити власний варіант.

Другий розділ форми спрямований власне на дослідження почуття щастя, як суб'єктивного прояву свого наявного актуального стану. Переважна більшість тверджень, передбачених розділом, мають проєктивний характер. Респондентам було запропоновано у довільній наративній формі пояснити власне розуміння поняття «щастя» через продовження тверджень «для мене щастя це – ...», «я почуваюсь щасливим(-ою), коли...». Також важливим є встановлення інтервальності та часових характеристик почуттів: «останній раз я почував(-ла) себе щасливим (-ою), коли...» та «чи почуваюся я зараз щасливим(-ою)?», «остання ситуація, яка викликала у мене сміх була, коли (опишіть її, навіть, якщо вона незначна)...». Окрім встановлення згаданих вище даних, у цьому розділі визначені також два питання, які спрямовані в майбутню часову перспективу опитуваних осіб і демонструють їх загальний психоемоційний стан: «у мене є чітка мрія (плани/ціль/мета)» та «я живу відповідно до своєї мрії». Останнім пунктом цього розділу є використання методу асоціацій. Респондентам пропонувалося зазначити п'ятнадцять асоціацій на слово-стимул «щастя».

Третій розділ форми має на меті збір супровідної інформації для глибшого аналізу отриманих даних та виокремлення можливих додаткових чинників і детермінант чуттєвої сфери. Супровідна інформація визначає, в якому стані психологічного, соціального, фізичного і матеріального благополуччя досліджувані опинились у режимі обмежувальних заходів (самоізоляція, карантин, соціальна дистанція). До інформації, яка вміщена до розділу, належать запитання про рівень доходу та задоволеності ним, наявність/відсутність власного житла, проживання з сім'єю/родичами чи самотійно, наявність стосунків, рівень підтримки фізичного стану (відвідування тренажерної зали чи відсутність фізичної активності взагалі), розподіл і витрата вільного часу (книги, фільми тощо), наявність хобі, рівень соціальної активності.

Четвертим розділом форми передбачено встановлення зворотного зв'язку та отримання інформації, яка є актуальною для респондентів, але не була додана до загального переліку з об'єктивних причин. Респондентам пропонувалося описати твердження, на які їм самим було б цікаво відповісти, або, які вони вважали б вартими зарахування у запропонований варіант форми.

Результати та дискусії

З метою виконання першого завдання дослідження були проаналізовані сучасні підходи до визначення феномена «щастя». Вивчення феномена «щастя» є достеменним свідченням того, що існує широке коло підходів до визначення самого поняття. Зокрема, у «Великому психологічному словнику» термін «щастя» описано як «задоволеність» (англ. – satisfaction) і визначається як суб'єктивна оцінка якості тих чи інших об'єктів, умов життєдіяльності, життя в цілому, взаємин з людьми (іншими), самих людей, зокрема і себе

(самооцінка). Відзначено, що високий рівень задоволеності життям визначається, як «щастя» (англ. – happiness) (Мещеряков & Зінченко, 2008: 507).

Очевидно, психологічний аспект щастя пов'язаний з розумінням феномена, як оптимального, здорового, ефективного функціонування особистості, в основу якого покладено суб'єктивне відчуття задоволеності життям.

Відповідно до другого завдання, яке зазначено у публікації, до емпіричного дослідження залучено 81 респондента віком від 18 до 61 року, з них – 75 жінок і 6 чоловіків. Он-лайн опитування, як дистанційний, слабо контрольований дослідниками процес збору даних, забезпечило швидке і дифузне поширення форми опитувальника. Беручи це до уваги, вважаємо за необхідне схарактеризувати особливості вибірки. Сфера зайнятості виявилася досить широкою: більшість респондентів працюють у різних сферах або навчаються у закладах вищої освіти. В дослідженні взяли участь психологи, викладачі, вчителі, асистенти вчителя, педагоги-організатори, державні службовці, науковці, військовослужбовці, соціальні працівники, медичні працівники, поштарі, бухгалтері, юристи, електрики, домогосподарі, приватні підприємці, рекрутери тощо.

Щодо рівня урбанізованості респондентів, то переважна більшість опитаних осіб проживають у місті (80,4%), жителями сільської місцевості є лише 19,6%, зокрема 1,2% періодично проживають в місті на період навчання або роботи. В дослідженні взяли участь респонденти з різним рівнем соціальної забезпеченості. Їх значна частина забезпечена власним житлом (51,2%), на другому місці знаходиться проживання у гуртожитку, що очевидно пов'язане зі значною кількістю опитаних студентів. На третьому місці знаходиться самостійне винаймання приватного житла (8,5%). Також зустрічаються варіанти спільної оренди, проживання спільно з родичами, друзями тощо. Проте, лише 7,3% з опитаних осіб відповіли, що проживають самостійно, решта впродовж самоізоляції ділить житло з (у порядку спадання) батьками (23,2%), друзями (14,6%), родичами (4,9%) та ін.

Щодо психоемоційних чинників, то переважна більшість респондентів знаходяться у стосунках (84,2%), лише 14,6% – наразі не мають близьких стосунків, 1,2% – переживають розрив/розлучення. Позаробочий і позанавчальний час опитані особи розподіляють між активним і пасивним відпочинком. Водночас пасивний інтравертований відпочинок переважає зі значним розривом. Свій вільний час респонденти найчастіше присвячують перегляду фільмів (52,4%), читанню (37,8%), відпочинку, у формі активного соціального життя, зокрема, зустрічі з друзями (41,5%). Ресурсним заняттям, якими зайнятий вільний час, віддають перевагу невелика кількість респондентів (14,8%). Серед таких занять можна виокремити: творчі (малювання, спів), самоосвіту (пізнавальні лекції, наукова діяльність тощо), а також спілкування з рідними та близькими людьми (дітьми, коханими). Активну підтримку фізичного стану жоден з респондентів не зарахував до занять, якими вони насичують свій день. Проте, при уточнюючому запитанні виявилось, що третина респондентів займаються спортом – вдома (31,7%) або відвідують спортзали (12,2%). Їх фізична активність триває від 1 до 3 вільних годин щодня. Саме стільки вільного часу вдома має переважна більшість респондентів, невелика кількість опитаних осіб має від 5 до 8 вільних годин на день (8,5%). Загалом спостерігається різке зменшення вільного часу з введенням карантинних заходів. Респонденти відзначили, що «до карантину мали 2-3 години вільного часу, зараз – набагато менше». Очевидно, чинників

зменшення кількості вільного часу є кілька: різка зміна способу життя, розклад дня, планування справ, переорієнтація на нові умови, пристосування до змінених форм робочої та навчальної діяльності тощо.

Зважаючи на зазначені вище особливості та очевидну нерівномірність, а, відтак, специфіку вибірки, в подальшому вважаємо доцільним здійснити якісний аналіз уявлень про щастя без порівняльного зіставлення статевих відмінностей переживання почуття щастя чоловіками і жінками. Однак, беручи до уваги велику кількість респондентів жіночої статі, не можемо залишити поза увагою окремий аналіз специфіки переживання жінками почуття щастя.

Для всіх жінок, незалежно від віку, категорії розуміння почуття щастя можна виокремити у кілька великих окремих блоків. Першим, за частотою згадування, є розуміння почуття щастя *через стан фізичного, психологічного, духовного благополуччя близьких*. Опитані особи наголосили на тому, що щастя для них – це, в першу чергу (прим. авт. – тут і далі цитування зі збереженням стилістики), «розуміння того, що мої близькі і рідні здорові», «коли всі мої біля мене і здорові», «коли всі рідні здорові і живі», «здоров'я», «здорові та щасливі діти», «здоров'я близьких». Це очікувані передбачувані результати, які співзвучні із зарубіжними психологічними дослідженнями почуттєвої сфери в ситуації переживання Covid-19 (Wang, Pan, Wan, Tan, Xu, Ho & Ho, 2020; Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong & Zheng, 2020). Другим, за частотою згадувань, є розуміння щастя як *комфорт і безпека/спокій*, які респонденти описували через поняття емоційної сфери: «усвідомлення почуття внутрішнього комфорту», «усвідомлення того, що ти задоволений, усміхнений», «душевний спокій», «почуття безтурботності», «спокій і рівновага», «позитивні емоції, посмішка». Третім виявилась характеристика щастя як *трансцендентного переживання*: «гармонія», «вершинні переживання», любов, наповненість, добро». Зазвичай, саме ці характеристики виокремлені, як основоположні для переживання почуття щастя (World Health Organization, 2020). Проте, в ситуації неконтрольованої та невизначеної загрози власному життю та, що, найважливіше для респондентів – загрози життю близьких, вони не так часто згадувалися, як попередні. Наступним блоком є *почуттєва орієнтація на майбутнє*: «сенс мого життя», «робити те, що хочеться і коли хочеться».

Контент-аналіз дозволив виокремити основні категорії, якими респонденти описують почуття щастя на початку введення карантинних заходів. Для них щастя визначається, як: здоров'я близьких, сім'я, діти, любов, гармонія, спокій, впевненість, злагодженість, рівновага.

Водночас помічені певні особливості у загальному об'єктивному прояві щастя та чинників переживання щастя для конкретного суб'єкта. На першому місці все ще зберігається фокус на родинних зв'язках. Проте, акцент зміщується зі здоров'я близьких на присутність поряд та їх психоемоційні стани. Респонденти почуваються щасливими, коли «поряд кохана людина», «моя родина – біля мене», «щасливі мої рідні», «я та мої рідні здорові», «щасливі мої діти, коли кохані люди поруч», «коли поруч є люди, яких я люблю».

На другому місці виявилися суб'єктифікація та концентрація на собі. Опитані особи відзначили таке: вважаю себе щасливим, коли «почуваю себе добре і задіяна у справах», «досягаю мети», «мене хвалять, спілкуються зі мною широко...», «вільна та

наповнена», «відчуваю любов, піклування...», «мене люблять». Також згадується активна діяльність, яка забезпечує почуття щастя: «можу допомагати людям», «роблю щось приємне чи хороше для інших людей», «досягаю мети», «роблю те, що мені подобається». Також для респондентів важливою умовою почуття щастя є присутність коханої людини.

Цікаво зауважити, що власний фізичний стан не є визначальною характеристикою почуття щастя. Про нього з семидесяти п'яти респондентів згадують лише двоє і у загальних висловах: «гарно виглядаю», «я та мої рідні здорові». За результатами контент-аналізу можна стверджувати, що почуття щастя опитаних осіб загалом спродуковане здоров'ям, присутністю близьких, самоздійсненням, самоствердженням і досягненням цілей.

Позитивний емоційний заряд востаннє респонденти отримували, коли переживали інтимні родинні та сімейні моменти, спілкувались із дітьми, з друзями, а також у дуже загальних ситуаціях, які не мали на меті розсмішити, але сприйнялись, як смішні.

Тенденція залежності почуття щастя не лише від фізичного здоров'я рідних, а й від успішної реалізації задуманих цілей простежується на всіх етапах дослідження. Так, 96,2% респондентів відповіли ствердно на запитання чи є у них чітка мрія, до якої вони прагнуть; 96,5% опитаних осіб, маючи чітку мрію, будують своє життя так, щоб здійснити її, ще 3,8% осіб намагаються змінити своє життя відповідно до мрій, решті – поки не вдається цього зробити.

Результати дослідження з використанням елементів асоціативного методу підтверджують показники, отримані за методикою незакінчених речень. Ієрархія слів-асоціацій до слова-стимулу «щастя» розподілилась таким чином: сім'я, любов, кохання, здоров'я, друзі, позитивні емоції, мрія, успіх, навчання, гармонія, відпочинок, робота, спокій, задоволення. Отримані дані підтверджено у результатах інших досліджень про особливості рефлексії емоційних станів, зокрема, емпатійність у юнацькому віці (Литвинчук, 2016). Очевидним є їх об'єднання у кілька стійких груп за схожими характеристиками: 1) сім'я та родинні зв'язки, які виступають ядром і центром; 2) близьке оточення, яке забезпечує соціальний комфорт (друзі); 3) суб'єктивні переживання: мрії, гармонія, спокій; 4) джерела й шляхи самореалізації: відпочинок і робота.

Вік респондентів чоловічої статі – від 18 до 35 років. Вони є представниками різних сфер діяльності та різного рівня урбанізованості.

Варто відзначити, що результати методики незакінчених речень – досить лаконічні й стислі визначення чоловіками поняття «щастя». Розуміння чоловіками почуття щастя можна описати узагальнено, адже їх відповіді виявилися різними і, через невелику вибірку складно піддаються систематизації. Так, наприклад, «здоров'я близьких та рідних» зустрічається один раз, одночасно з іншими уточнюючими характеристиками, такими як «взаємне та щире кохання». Опис щастя зводиться до понять «коли добре» і «спокій». Також зустрічаються відповіді, які демонструють спрямованість на соціум: «друзі», «коли поблизу споріднені душі», та результативність – «якісний діалог». Загалом, все ж можна виокремити певну тенденцію, де щастя, в першу чергу, є результатом успішної міжособистісної взаємодії, на другому місці знаходиться щастя, як позитивний психоемоційний стан, і на третьому місці – щастя, як благополуччя близьких.

Суб'єктифікація чоловіків також має певні закономірності. На першому місці знаходиться результативність і продуктивність, а також орієнтація на результат.

Респонденти стверджують, що почуваються щасливими, коли: «зміг чимось допомогти», «в мене щось виходить», «завершую справу, або приходиться розуміння...». На другому місці знаходяться характеристики внутрішніх психоемоційних станів: «мені добре», «заспокоєний». Спілкування та порозуміння з близькими зустрічається лише один раз.

Позитивний емоційний заряд востаннє отримували респонденти, коли спілкувалися з друзями та рідними, а також перебували разом з коханою людиною. Переживання вимушеної самоізоляції та карантинних заходів для чоловіків виявилось значущим джерелом позитивних емоцій. У жінок, не зважаючи на велику кількість, таких відповідей не зустрічається. Ситуація, яка викликала посмішку, була спровокована дуже чіткими зовнішніми умовами, які, власне, мають на меті розсмішити: «мем про коронавірус», «побачив мем», «розповідь друга...», «дивився новини». Частина опитаних осіб не змогла дати відповідь, що ж змусило їх посміхатися. Переважна більшість респондентів (98,1%) має чітку життєву мрію та цілеспрямовано прямує до її реалізації (96,9%).

Результати елементів асоціативного методу та ієрархія слів-асоціацій дозволили виокремити такі аналогії слова «щастя»: здоров'я, любов, сім'я, спокій, відпочинок, зустріч, рух. Очевидно їх можна групувати за щонайменше трьома категоріями: щастя як сімейні зв'язки, щастя як стан переживань і щастя як спрямованість.

До отриманих результатів загальної вибірки було застосовано метод лінійної кореляції. Щодо наявності почуття щастя й актуальних соціоматеріальних і психоемоційних станів, були виявлені певні закономірності (див. табл. 1), які схожі з аналогічними зарубіжними дослідженнями (Oosterhoff, 2020).

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками усвідомленості почуття щастя та психосоціального стану досліджуваних

Рівень усвідомлення почуття щастя	Особливості психосоціального стану				
	Стійкі тривалі стосунки	Матеріальна стабільність	Соціальні активності	Власне благополуччя	Активна життєва позиція
Високий	0,323*	0,205	0,221*	0,197	0,217
Середній	0,158	0,202	0,201	0,160	0,172
Низький	0,163	0,184	0,174	0,198	0,193

*Примітка: позначення * – значущість зв'язку на рівні $p \leq 0,01$.*

Як видно з табл. 1, існує статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$):

- між усвідомленням почуття власного щастя та наявністю стійких стосунків (родинних, сімейних, подружніх, романтичних, дружніх) (0,323);
- між усвідомленням щастя і частотою та рівнем соціальної активності респондентів у докарантинний період (0,221).

Не можна з упевненістю стверджувати про наявність статистично значущих зв'язків між рівнем матеріальної забезпеченості, наявністю власного житла, відвідуванням (до впровадження обмежувальних заходів) розважальних центрів і кафе та відчуттям щастя. Проте, зважаючи на чисельність вибірки та її неоднорідність, очевидно, дослідження вимагає розширення кола респондентів за віковим і статевим критерієм. Вважаємо, що доцільно зазначити про існування певної специфіки переживання почуття щастя у період пандемії COVID-19: почуття щастя виступає одночасно чинником та умовою стратегій

подолання негативних психоемоційних станів в умовах сучасних кризових трансформаційних суспільних процесів.

Висновки

Звісно, розкритий вище аналіз психологічних особливостей переживання респондентами почуття щастя у період COVID-19, не вичерпує усіх можливих особливостей переживань позитивних почуттів і може уточнюватись і доповнюватись, зважаючи на широту та рівномірність вибірки. Встановлено, що не існує однозначного і вичерпного погляду на поняття «щастя». Феномен пов'язаний з явищами духовного, психологічного, соціального та фізичного благополуччя. Почуття щастя наділено високою суб'єктивністю.

Презентовані емпіричні дані свідчать, що існують відмінності у переживанні почуття щастя у період COVID-19. Трагування почуття щастя виокремлено у чотири групи: 1) стан фізичного, психологічного, духовного благополуччя; 2) комфорт і безпека (спокій); 3) трансцендентне переживання; 4) почуттєва орієнтація на майбутнє. Констатовано наявність статистично значущих зв'язків між почуттям щастя та тісними емоційними стосунками і рівнем соціальної активності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у серії повторних досліджень переживання чоловіками і жінками почуття щастя під час посилення карантинних заходів і, згодом, у період відміни обмежувальних заходів; у поглибленому вивченні розуміння ними щастя. Стадіальні поперечні зрізи дозволять визначити поступову динаміку та зміни психоемоційного стану впродовж критичних трансформаційних суспільних процесів.

Література

1. Аргайл, М. (2003). *Психология счастья*. Санкт-Петербург : Питер.
2. Литвинчук, А.І. (2016). Рефлексія емпатійних переживань в юнацькому віці: екологічний аспект. *Наука і освіта*, 5, 200-205. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23279>
3. Лэйард, Р. (2011). *Счастье: уроки новой науки*. Москва : Изд-во Института Гайдара.
4. Мещеряков, Б.Г., & Зинченко, В.П. (2008). *Большой психологический словарь*. Режим доступу: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/19.php
5. Мажаровська, Т.В. (2016). Структурно-динамічна модель розвитку екологічної свідомості. *Наука і освіта*. 5, 124-130. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/23275/>.
6. 2nd OECD World Forum. (2007). Istanbul. Режим доступу: <https://www.oecd.org/site/worldforum06/istanbulworldforum-measuringandfosteringtheprogressofsocieties.htm>
7. Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 112-934.
8. Helliwell, J.F., Layard, R., Sachs, J., & De Neve, J.E. (2020). World Happiness Report. *Sustainable Development Solutions Network*. New York.
9. Meik, Wiking. (2019) *The Little Book of Lykke*.
Режим доступу: <https://www.happinessresearchinstitute.com/publications/>
10. Oosterhoff, B. (2020). *Psychological correlates of news monitoring, social distancing, disinfecting, and hoarding behaviors among US adolescents during the COVID-19 pandemic*. Режим доступу: <https://psyarxiv.com/rpcy4/>

11. Veenhoven, R. (1991) Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective* 7-26, 14. England : Oxford.
12. Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., & Ho, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
13. Waldinger, R. (2020). *What makes a good life?* Режим доступу: <https://robertwaldinger.com/>
14. World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2020* (No. WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1).

References

1. Argail, M. (2003). *Psykholohyia schastyia [Psychology of Happiness]*. Sankt-Peterburh : Pyter [In Russian].
2. Lytvynchuk, A.I. (2016). Refleksyia empatyynuh perezhyvan v yunatskomu vitsi: ekolohichnyi aspect [The reflection of empathic experiences in adolescence: the ecological aspect]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 200-205. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23279> [In Ukrainian].
3. Leiard, R. (2011). *Schaste: uroky novoi nauky [Happiness: New science lessons]*. Moskva : Yzd-vo Ynstytuta Haydara [In Russian].
4. Meshcheriakov, B.G., & Zynchenko, V.P. (2008). *Bolshoi psykholohycheskyi slovar [A big psychological dictionary]*. Retrieved from https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/19.php [In Russian].
5. Mozharovska, T.V. (2016). Strukturno-dynamichna model rozvytku ekolohichnoi svidomosti [Structural-dynamic model of the development of ecological consciousness]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 124-130. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/23275/> [In Ukrainian].
6. 2nd OECD World Forum. (2007). Istanbul. Retrieved from <https://www.oecd.org/site/worldforum06/istanbulworldforum-measuringandfosteringtheprogressofsocieties.htm>
7. Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 112-934.
8. Helliwell, J.F., Layard, R., Sachs, J., & De Neve, J.E. (2020) World Happiness Report. *Sustainable Development Solutions Network*. New York.
9. Meik, Wiking. *The Little Book of Lykke*. Retrieved from <https://www.happinessresearchinstitute.com/publications/>
10. Oosterhoff, B. (2020). *Psychological correlates of news monitoring, social distancing, disinfecting, and hoarding behaviors among US adolescents during the COVID-19 pandemic*. Retrieved from <https://psyarxiv.com/rpcy4/>
11. Veenhoven, R. (1991) Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective* 7-26, 14. England : Oxford.
12. Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., & Ho, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
13. Waldinger, R. (2020). *What makes a good life?* Retrieved from <https://robertwaldinger.com/>
14. World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2020* (No. WHO/2019-nCoV/Mental Health/2020.1).

FEAUTERES OF EXPERIENCING FEELINGS OF HAPPINESS OF YOUTH AND ADULTS IN THE COVID-19 COUNTERACTION**Alla Lytvynchuk****PhD in Psychology, Lecturer of the Department of the Developmental Psychology and Counseling**

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

lytvynchukalla@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9805-7416>**Tetiana Mozharovska****PhD in Psychology, Lecturer of the Department of the Developmental Psychology and Counseling**

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

mozharovska.t@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9628-2994>**Abstract**

The article discusses the relevance of the problem of the features of experiencing feelings of happiness in conditions of self-isolation, social distance, limited activities and quarantine activities related to COVID-19. Revealed the features of experiencing feelings of different modality, in particular a sense of happiness. Analyzed the factors and determinants of the impact on the emotional sphere of the personality. It is determined that social ties are the primary ones for experiencing feelings of happiness. These social contacts characterized by depth, quality and frequency. Described the features of a sense of happiness depending on its orientation: to the state of "here and now" and orientation to the future, as well as the affective, cognitive and eudemonistic components of happiness. A wide author's questionnaire form developed, which contains a package of multidirectional methods: elements of projective methods (unfinished sentences), associative method, introspection and self-observation, psycho-diagnostic reflection). Applying these methods it been empirically established that a sense of happiness of youth and adults characterized by a hierarchy of states from more to less significant: the state of physical, psychological, spiritual well-being of loved ones, comfort, safety and tranquility, the state of happiness as a transcendental experience, the state of sensory orientation to the future. There are differences in the objective perception of happiness and its subjective experience: the health of loved ones combined with the desire to be in the circle of the family and the immediate environment. The feeling of happiness of the subjects as a whole determined by health, the presence of loved ones, self-realization, self-affirmation and achievement of goals. A statistically significant relationship was established between awareness of feelings of own happiness and the presence of stable relationships (family, family, marital, romantic, friendly) (0.323) between awareness of happiness and the frequency and level of social activities in which the subjects were included (0.221). It is described that happiness is the determinant and condition of the way to overcome negative experiences in modern crisis transformational social processes.

Keywords: emotional sphere, a sense of happiness, youth, adulthood, a crisis of society.

*Подано 26.04.2020**Рекомендовано до друку 10.06.2020*

ГОТОВНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ЗИМІВНИКІВ ДО ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ НА АНТАРКТИЧНІЙ СТАНЦІЇ

Олена Мірошниченко

**кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
професійної освіти та управління освітніми закладами**
Житомирський державний університет імені Івана Франка
10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
perspektiva-z@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-5712-3752>

Ігор Пасічник

**доктор психологічних наук, професор,
ректор Національного університету «Острозька академія»**
Національний університет «Острозька академія»
35800, Україна, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2
oa@oa.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0001-7785-2584>

Анотація

Статтю присвячено дослідженню готовності українських зимівників до життєдіяльності на Українській антарктичній станції «Академік Вернадський». Обґрунтовано актуальність дослідження готовності зимівників працювати в суворих умовах Антарктики, оскільки Україна є країною, що має свою постійно діючу антарктичну станцію та проводить наукові спостереження впродовж 25-ти років. Проаналізовано наукові розробки вітчизняних і зарубіжних дослідників, що займаються проблемою готовності до життєдіяльності в екстремальних умовах. Уточнено поняття готовності до життєдіяльності в екстремальних умовах; визначено вікові межі досліджуваних груп українських зимівників; презентовано методологічний інструментарій психологічного дослідження. Розглянуто теоретичні основи та практичні результати досліджень готовності українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики на прикладі 9-ти експедицій до Антарктики. Виокремлено такі аспекти готовності особистості до діяльності в умовах Антарктики: психофізіологічний, особистісний, соціально-психологічний. Описано особливості психологічної підготовки українських зимівників в умовах, психологічно наближених до реальних. Використано комплекс методів психологічних досліджень особливостей готовності особистості трьох вікових категорій. Розкрито результати емпіричних досліджень щодо показників готовності у зимівників різних вікових груп за попередні зимівлі. Зіставлення результатів обстеження під час експедицій виявили наявність змін психологічних характеристик. Доведено, що найбільш підготовленою віковою групою щодо життєдіяльності в умовах Антарктики є представники середньої дорослості віком від 35-ти до 45-ти років. Представники цієї групи складають близько 40% учасників Українських антарктичних експедицій, що свідчить про достатній рівень психологічної стабільності команд зимівників. Такі результати дозволили визначити нові критерії психологічного прогнозування, а також

підтвердили необхідність застосування психологічних досліджень у межах підготовки до антарктичної зимівлі.

Ключові слова: готовність до екстремальних умов життєдіяльності, життєдіяльність в умовах Антарктики, підготовка до екстремальної діяльності, вікові групи дорослості.

Вступ

Актуальність статті базується на тому, що Україна є однією із 29-ти країн світу, що мають статус Консультативної сторони Договору про Антарктику, і вже протягом 25-ти років направляє своїх науковців на Українську антарктичну станцію «Академік Вернадський» досліджувати «Білий континент». Зимівля українських полярників, що проводять дослідження за напрямками, затвердженими Державною програмою, пов'язана з тривалим перебуванням на обмеженій території, із суворими кліматичними умовами, і багато в чому залежить від готовності учасників експедиції до життєдіяльності в Антарктиці. Експедиційна діяльність екіпажу станції (11-12 осіб) пов'язана з виконанням наукових досліджень в галузі геології, гідрометеорології, біології, озонотрії, радіофізики, психології, медицини.

Дослідники особливостей діяльності особистості в екстремальних умовах Б. Смірнов, Є. Довгополова виокремили в готовності такі аспекти: фізична підготовленість, нейродинамічна підготовленість, психологічна готовність, які, в залежності від конкретних умов, ставали провідними. Також вони відзначили, що готовність до діяльності в екстремальних умовах тісно пов'язана з адаптаційними можливостями особистості, що виявляються в різних видах адаптації (фізіологічній, біологічній, психологічній, соціальній (Смірнов & Довгополова, 2008).

Адаптація – складне та багаторівневе явище пристосування, включення особи як у мікро-, так і в макросередовище життєдіяльності. Спираючись на дослідження А. Налчаджяна, ми виходимо з припущення, що добре адаптована людина – це особистість, яка має позитивний соціальний досвід, оптимальну професійну продуктивність, психічну рівновагу і готовність до діяльності навіть у складних умовах (Налчаджян, 2010).

Проблемою готовності до екстремальних умов життєдіяльності українських зимівників займається група науковців (медиків, фізіологів, психологів) Національного антарктичного наукового центру впродовж тривалого часу. Вони довели, що адаптація в період зимівлі залежить від того, наскільки зимівник готовий до життя в складних умовах, адже експедиційна діяльність пов'язана з впливом на зимівників численних екстремальних факторів (особливості регіональної фотоперіодики, зсув часових поясів, сенсорна депривація, активація метео- та геліофізичних явищ тощо), що створює додаткове навантаження на функціональні системи організму (Moiseyenko, Sukhorukov, Pyshnov, Mankovska, Rozova & Miroshnichenko, 2016).

Відповідно до наших досліджень, готовність до діяльності в екстремальних умовах базується на психофізіологічних якостях особистості. Психофізіологічні функції працюючих в екстремальних умовах мають відповідати таким вимогам: висока емоційна стійкість; стійкість до втоми; виразні ознаки сильного, врівноваженого рухливого типу вищої нервової діяльності; високі показники сенсомоторних реакцій, швидкості

переключення уваги; гарна зорова і слухова пам'ять (Мірошниченко, 2016; Мірошниченко, Гуцуляк & Марченко, 2018).

Готовність до діяльності містить оцінювання своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами, впевненість у собі та своїй підготовленості, цілеспрямованість, самостійність при прийнятті рішення, самовладання, уміння керувати власними емоціями та ін. О. Санніков, вивчаючи операторів інформаційних систем, які працюють в екстремальних умовах, також визначив провідну роль самостійності та соціального досвіду особистості серед компонентів системи прийняття рішень у складних ситуаціях (Sannikov, 2016). Це ж доводять і отримані нами дані.

М. Корольчук, В. Крайнюк зазначили, що готовність до діяльності вміщує не лише різного роду усвідомлені чи неусвідомлені установки на певні форми реагування, а й усвідомлення завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення оптимальних засобів діяльності, оцінювання своїх можливостей у зіставленні з майбутніми труднощами (Корольчук & Крайнюк, 2006).

Вітчизняна дослідниця міжособистісних стосунків у колективах зимівників Л. Бахмутова акцентує увагу на тому, що готовність до життєдіяльності в умовах Антарктики та процес психологічної адаптації пов'язані з особливостями встановлення соціальних зв'язків між членами довготривалих експедицій: чим вищим є соціальний статус зимівника, тим краще відбуваються у нього процеси адаптації (Bakmutova, 2019).

Зарубіжні дослідники з тих країн, що мають постійно діючі антарктичні станції, також відзначили труднощі адаптації до суворих умов Антарктики, а саме: психофізіологічна адаптація залежить від рівня психологічної готовності до виконання професійних обов'язків у складних ситуаціях. Так, М. Mehta, G. Chugh встановили, що значний вплив на пристосування до важких умов виявляють такі соціальні риси особистості як ентузіазм, відповідальність, оптимістична орієнтація на майбутнє, рішучість та потреба у самореалізації (Mehta & Chugh, 2011).

Результати проведеного теоретичного аналізу засвідчили, що незважаючи на наявність наукових досліджень проблеми готовності до багатьох видів діяльності, окремі проблемні питання, практично, не досліджені, зокрема й формування психологічної готовності українських зимівників до діяльності в умовах Антарктики. Тому дослідження процесів готовності та її показників до означеної діяльності вважаємо актуальним.

Мета дослідження – теоретично та емпірично вивчити готовність зимівників до життєдіяльності на Українській антарктичній станції «Академік Вернадський». **Завдання** дослідження: 1) уточнити поняття готовності до життєдіяльності в екстремальних умовах; 2) визначити вікові межі досліджуваних груп українських зимівників; 3) презентувати методологічний інструментарій психологічного дослідження; 4) висвітлити результати дослідження вікових особливостей готовності до життєдіяльності на антарктичній станції «Академік Вернадський» на прикладі 9-ти українських експедицій.

Методи дослідження

Емпіричне дослідження проводилось у період з 2011 р. по 2019 р. У дослідженні взяли участь зимівники, що виконували професійні обов'язки на Українській антарктичній станції «Академік Вернадський» упродовж 12-13-ти місяців поспіль.

Загальна кількість досліджуваних склала 70 осіб чоловічої статі, вік респондентів від 26-ти до 63-х років.

Методологічними засадами дослідження є психологічна теорія діяльності класиків вітчизняної психології С. Рубінштейна та О. Леонтьєва в межах особистісного підходу до дослідження психічних явищ (Рубінштейн, 1997; Леонтьєв, 1975). Особистісний підхід передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани, що належать конкретній людині, залежать від її індивідуального й суспільного буття і детермінуються ними. С. Рубінштейн під спрямованістю особистості розуміє деякі динамічні тенденції, які є мотивами людської діяльності й самі, у свою чергу, визначаються її цілями і завданнями. На його думку, це поняття вміщує два взаємопов'язані аспекти, які засвідчують джерело спрямованості: предметний зміст (змістовий аспект) і напругу (динамічний аспект). З динамічних тенденцій учений-психолог виокремив установку, як особливий момент, тобто певну позицію, яку займає особистість, певне ставлення до цілей і завдань діяльності, що виявляється у готовності діяти певним чином (Рубінштейн, 1997: 88). О. Леонтьєв, розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, вважав ядром особистості систему щодо стійких ієрархізованих мотивів, як основних спонукальних чинників діяльності. Одні мотиви (смыслоутворювальні) надають діяльності індивідуальний смисл і певну спрямованість, інші є спонукальними чинниками, що виступає основою для готовності особистості до діяльності (Леонтьєв, 1975: 131).

Для визначення готовності до життєдіяльності в екстремальних умовах нами використовувалися методики щодо вивчення таких особистісних аспектів готовності, як спрямованість особистості на діяльність (за допомогою «Орієнтаційної анкети» Б. Басса) та соціально-психологічних установок на діяльність (за допомогою «Діагностики соціально-психологічних установок особистості» О. Потьомкіної) (Райгородский, 2008). Отримані результати методик були підтверджені шляхом застосування допоміжного методу – бесіди, які проводилися з досліджуваними. Застосування даних методів забезпечили надійність і валідність проведеного дослідження. Психологічна підготовка особового складу зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики є одним із видів діяльності медико-біологічної лабораторії Національного антарктичного наукового центру України. Методологічні рекомендації щодо діагностики українських зимівників, які застосовано у дослідженні, що проводилося впродовж 2011-2019 рр., розкриті нами у попередніх роботах (Мірошниченко, Моїсеєнко & Литвинов, 2015).

Результати та дискусії

Готовність до життєдіяльності в екстремальних умовах ми визначаємо як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем організму, що забезпечують ефективне виконання необхідних дій. Готовність, як функціональний стан, в першу чергу, зумовлюється стійкими індивідуально-психічними особливостями, притаманними особистості. Цей стан містить мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий та оціночний компоненти. Психологічна готовність є відносно стійким станом, що визначається базовими (зокрема характерологічними) і програмованими (мотиваційними та інтелектуальними) властивостями особистості й проявляється в активно-позитивному ставленні до професії та у сформованій професійній самосвідомості.

Тому дослідження готовності до діяльності в екстремальних умовах спрямовані на виявлення певних професійно важливих якостей і здібностей особистості, в яких виокремлюються такі характеристики:

- позитивне ставлення до виду діяльності;
- потреба в певній спеціальній діяльності, інтерес і схильність до діяльності, усвідомлена мотивація особистості й внутрішнє прийняття вимог діяльності в екстремальних умовах;
- усвідомлення особистістю суспільної значущості праці;
- мотиваційний компонент діяльності, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення.

За нашою позицією, найважливішими є такі аспекти готовності: психофізіологічний, особистісний, соціально-психологічний. У статті подано лише частину наших досліджень, які стосуються особистісного аспекту готовності до діяльності в екстремальних умовах.

Найсприятливіший стан для початку експедиції – стан психологічної (бойової) готовності. Для цього стану є характерними такі ознаки: загальний емоційний підйом, бадьорість, наснага, внутрішня зібраність і зосередженість, упевненість у своїх силах, загострення процесів сприймання, уваги, мислення, пам'яті, уяви й уявлень. Динаміка психологічної готовності зимівників до виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах є одним з найбільш значущих завдань психологічного супроводу передекспедиційної підготовки, якісне вирішення якого суттєво впливає на повноту реалізації потенційних можливостей фахівців.

Напередодні відповідальної далекої поїздки, яка триває до 10-12-ти днів і передбачає перетин 3-5 країн, готовність зимівників до діяльності буває нестабільною, внаслідок підвищеної чутливості до різних факторів впливу, як зовнішнього, так і внутрішнього змісту. Такими факторами, в першу чергу, є складні переїзди до місця розташування антарктичної станції (літаки, автобуси, морські кораблі), тривале перебування в малознайомому соціально-культурному середовищі, незвичний рівень організації проживання й харчування, тісна взаємодія в умовах перебування, постійний контроль з боку керівництва, емоціогенна передекспедиційна атмосфера, підвищене нервово-психічне напруження, негативний вплив зміни часових поясів, «морська хвороба» та ін. Сукупність таких факторів може впливати на активність функціональних систем організму, що відбивається на перебігу адаптаційних процесів, перешкоджаючи максимальній активізації ресурсних можливостей організму, що, безумовно, позначається на якості психологічного стану зимівників. Тому велику роль у цьому процесі відіграє психологічна підготовка.

Зазвичай, діяльність зимівника завжди зумовлюється комплексом, поєднанням зовнішніх і внутрішніх психологічних якостей. Вони з'ясовуються на спеціально організованих зборах, шляхом досить тривалого спілкування психолога з претендентами на участь в експедиції, яке відбувається в умовах, соціально та психологічно наближених до умов перебування в експедиції – проживання всієї команди разом в окремому будинку на умовно закритій території. В таких умовах відбувається перевірка майбутніх зимівників на психологічну сумісність, на вміння виконувати професійні обов'язки (наприклад, механіка, лікаря, кухаря), відпрацьовуються навички працювати разом, проводити дозвілля в межах замкнутого колективу тощо. Під час зборів психолог

проводить психологічні обстеження, а саме: спостереження, індивідуальні бесіди, ділові ігри, тестування за допомогою методик.

Можна визначити, що існує два види труднощів підготовки до роботи в екстремальних умовах – об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні труднощі зумовлені особливостями умов життєдіяльності, а суб'єктивні пов'язані з особливостями особистості зимівника. Для суворих експедиційних умов і співіснування у замкнутому колективі важливе значення мають такі особистісні риси зимівника, як: цілеспрямованість і наполегливість; витримка і самовладання; рішучість і сміливість; ініціативність та дисциплінованість. За такими критеріями і відбувається відбір фахівців до роботи на антарктичній станції.

Також нами було виявлено, що адаптація до суворих умов перебування в Антарктиці певним чином залежить від вікових особливостей учасників зимівлі. Для експериментальної перевірки власних спостережень зимівників у кожній експедиції було умовно поділено на вікові групи: 22-34 років (31 зимівник), 35-45 років (25 осіб), старше 45 років (14 осіб). Цей розподіл ґрунтувався на дослідженнях, поданих у роботах вітчизняних науковців. Так, Я. Васильєв, проаналізувавши останні психологічні дослідження, запропонував виокремлення у дорослому віці таких періодів: період молодості – від 21 до 28 років, дорослішання – 28-34 років, дорослість – 35-45 років, зрілість – 46-55 років, пізня зрілість – 56-66 років, старіння – 66-78 років і далі – старість (Васильєв, 2009: 306-308). К. Крутій і Л. Зданевич пропонують іншу (соціально-психологічну) основу для виокремлення вікових періодів у житті дорослої людини нашого часу (Крутій & Зданевич, 2017). Ця періодизація базується на теорії поколінь, згідно якої дорослі люди сучасності поділяються на вікові групи в залежності від років народження: 1947-1967 р.н. – покоління «Діти переможців» або «Бєбі-Бумери», народжені після Другої світової війни (у нашому дослідженні це зимівники 46-62 років); 1968-1987 р.н. – покоління «Х» або «Невідоме покоління» (у нашому дослідженні це зимівники 35-45 років); 1988-2000 р.н. – покоління «Y» або «покоління Міленіум» (у нашому дослідженні це зимівники 22-34 років) (Крутій & Зданевич, 2017: 58-59).

Спочатку вивчалася спрямованість особистості – на себе, на колектив, на справу (за методикою Б. Басса). В табл. 1 подано результати вивчення видів спрямованості особистості у представників різних вікових груп.

Таблиця 1

**Результати дослідження спрямованості особистості
у представників різних вікових груп (за методикою Б. Басса)**

Спрямованість	Старша група зимівників		Середня група зимівників		Молодша група зимівників	
	середній бал в групі	% від максим. кількості балів за шкалою	середній бал в групі	% від максим. кількості балів за шкалою	середній бал в групі	% від максим. кількості балів за шкалою
на себе	8,1	33,8	9,1	37,9	10,0	41,7
на колектив	10,9	45,4	11,5	47,9	9,4	39,2
на справу	11,9	49,6	12,2	50,8	11,1	46,3

Як видно з табл. 1, у представників старшої групи зимівників (14 осіб віком від 46-ти до 62-х років) переважає спрямованість на справу, а відсоток спрямованості на себе найменший з усіх груп. У представників середньої групи досліджуваних (25 осіб віком від 35-ти до 45-ти років) порядок розташування показників, як і в старшій групі: на справу, на колектив, на себе, хоча всі показники є вищими відносно старшої групи. Це говорить про більшу активність представників «покоління X» у порівнянні з представниками старшої групи. Молодша вікова група вміщує 31 особу віком від 22-х до 34-х років, і в ній перевага надається також спрямованості на справу, проте, на другому місці знаходиться спрямованість на себе, а на останньому – на колектив. Це свідчить, на нашу думку, про те, що у представників молодого покоління більш яскраво виявляються індивідуалізм, егоїзм молодості, бажання бути оригінальними, неповторними. Важливим є і вплив соціальних змін у суспільстві: адже більшою мірою, ніж раніше, у сучасному соціумі розвивається індивідуалізм, підприємливість, індивідуальна діяльність.

За допомогою методики О. Потьомкіної вивчалися соціально-психологічні установки особистості в мотиваційно-потребовій сфері, які спонукають учасників українських антарктичних експедицій до діяльності в екстремальних умовах. Результати дослідження подано у табл. 2.

Таблиця 2

Результати дослідження соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері у представників різних вікових груп (за методикою О. Потьомкіної)

Соціально-психологічні установки	Старша група зимівників		Середня група зимівників		Молодша група зимівників	
	середній бал в групі	% від максим. кількості балів за шкалою	середній бал в групі	% від максим. кількості балів за шкалою	середній бал в групі	% від максим. кількості балів за шкалою
на результат	6,8	68	6,7	67	7,1	71
на працю	7,8	78	6,9	69	5,6	56
на процес	6,6	66	7,2	72	6,6	66
на свободу	7,2	72	8,1	81	7,1	71
на альтруїзм	7,6	76	6,6	66	6,0	60
на владу	4,5	45	4,0	40	3,8	38
на егоїзм	2,6	26	4,1	41	4,5	45
на гроші	2,8	28	2,2	22	4,2	42

Проаналізувавши дані, подані в табл. 2, можемо зробити такі висновки. У представників старшого покоління зимівників основними установками, які ми трактуємо як готовність до реалізації актуальних потреб, виступають установки на працю, альтруїзм і свободу. Показник установки на егоїзм є найменшим у представників усіх груп. Такі установки є результатом суспільного виховання покоління «Дітей переможців», їх діяльність зумовлена потребами і ідеалами часу їхньої молодості. У представників середньої групи найвищі показники мають установки на свободу (найвищий показник з усіх груп – прикмета часу їхньої молодості), на працю та на результат своєї діяльності. Найнижчий показник – установка на гроші: це свідчення того, що в цій групі найбільший

відсоток романтиків, які їдуть в експедицію за новими враженнями, бажанням пізнати нові обрії та себе. У представників молодшої групи найбільший відсоток мають установки на результат діяльності, свободу і процес. Представники «Покоління Y» хочуть вільно діяти та мати результат. У них найвищі з усіх груп показники установок на егоїзм і гроші, що також є прикметою часу і установок сучасного суспільства.

Висновки

Дослідження психологічних характеристик особистості займають ключові позиції в системі обстеження фахівців екстремальних видів діяльності та є основою прогнозування готовності до життєдіяльності в умовах соціальної ізоляції й перманентного впливу надзвичайної сили факторів навколишнього середовища, що є характерним для суворой Антарктиди. Вивчення готовності кандидатів на участь у зимових експедиціях до життєдіяльності в умовах Антарктики уможливило висновок про те, що перевага надається кандидатам, які мають показники сильної, зрівноваженої нервової системи, професійно-результативну та соціальну спрямованість й установку на діяльність, що сприяє більш ефективній адаптації на антарктичній станції та ефективному виконанню професійної діяльності. Результати проведеного дослідження засвідчили, що показники готовності до життєдіяльності в умовах Української антарктичної станції «Академік Вернадський» найбільшою мірою виявляються у представників вікової групи середньої дорослості, 35-45 рр. Представники цієї групи складають близько 40% учасників Українських антарктичних експедицій, що свідчить про достатній рівень психологічної стабільності команд зимівників. Отже, можна стверджувати, що українські зимівники загалом готові до життєдіяльності на антарктичній станції (в особистісному аспекті), мають відмінності у сферах спрямованості та установках на діяльність у різних вікових групах, що створює своєрідне поєднання індивідуальності молодості, активності дорослості та зваженості зрілості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці типології особистості українського зимівника з урахуванням його індивідуально-типологічних особливостей, а також мотивації до діяльності в екстремальних умовах.

Література

1. Васильев, Я.В. (2009). *Структура и функции целевого компонента направленности личности*. (Дисс. д-ра. психол. наук). Николаев.
2. Корольчук, М.С., & Крайнюк, В.М. (2006). *Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах*. Київ : Ніка-Центр.
3. Крутій, К.Л., & Зданевич, Л.В. (2017). Огляд емпіричних досліджень щодо стратифікації сучасного дошкільного дитинства. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: collective monograph* (с. 56-71). Lublin : Baltija Publishing. Vol. 2.
4. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва : Политиздат.
5. Мірошніченко, О.А. (2016). Роль темперамента зимовщика в процесі адаптації к условиям жизнедеятельности в Антарктике. *Наука і освіта*, 7, 126-132. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-21>
6. Мірошніченко, О.А., Гуцуляк, О.П., & Марченко, О.В. (2018). Впровадження діагностичних процедур і тренінгових програм у психологічну підготовку та реабілітацію зимівників. *Український антарктичний журнал*, 16, 178-187.
7. Мірошніченко, О.А., Моїсеєнко, Є.В., & Литвинов В.А. (2015). *Основи психофізіологічних та психологічних умов діяльності*. Житомир : Рута.

8. Налчаджян, А.А. (2010). *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. Москва : Эксмо.
9. Райгородский, Д.Я. (2008). *Практическая диагностика. Методики и тесты: учеб. пособие*. Самара : «БАХРАХ-М».
10. Рубинштейн С.Л. (1997). *Человек и мир*. Москва : Наука.
11. Смирнов, Б.А., & Долгополова, Е.В. (2008). *Психология деятельности в экстремальных ситуациях*. Харьков : Гуманитарный Центр.
12. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. Ottawa, Ontario, Canada. Vol. 36 No 6. 48-55.
13. Mehta, M., & Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56(4).
14. Moiseyenko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, G., Mankovska, I., Rozova, K., Miroshnichenko, O. et al. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian «Akademik Vernadsky» station. *EPMA Journal*. Vol. 7. Issue 1. Article 11.
15. Sannikov, O. (2016). Information system operator: the structure and components of personal choice. *Наука і освіта*, 7, 133-143. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-22>

References

1. Vasylev, Ya.V. (2009). *Struktura y funktsyy tselevoho komponenta napravlennosti lychnosti* [Structure and functions of the target component of personality orientation]. *Doctor's thesis*. Nykolaev [in Russian].
2. Korol'chuk, M.S., & Kraynyuk, V.M. (2006). *Social'no-psykholohichne zabezpechennya diyal'nosti v zvychaynykh ta ekstremal'nykh umovakh*. [Socio-psychological support of activities in the ordinary and extreme conditions]. Kyiv : Nika-Tsentr [in Ukrainian].
3. Krutii, K.L., & Zdanevych, L.V. (2017). Ohliad empiyrychnykh doslidzhen shchodo stratyfikatsii suchasnoho doshkilnoho dytynstva [Review of empirical research on the stratification of modern preschool childhood]. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: collective monograph*. (Vols. 2), (pp. 56-71). Lublin : Baltija Publishing [in Ukrainian].
4. Leont'ev, A.N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva : Politizdat [in Russian].
5. Miroshnychenko, O.A. (2016). Rol temperamenta zymovshchyka v protsesse adaptatsyy k uslovnyam zhyznedeiatelnosti v Antarktyke [The role of the temperament of the winterer in the process of adaptation to the conditions of life in the Antarctic]. *Nauka i osvita – Science and Education* 7, 126-132 [in Russian]. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-21>
6. Miroshnychenko, O.A., Hutsuliak, O.P., & Marchenko, O.V. (2018). Vprovadzhennia diahnostychnykh protsedur i treninhovykh prohram u psykholohichnu pidhotovku ta reabilitatsiiu zymivnykiv [Implementation of diagnostic procedures and training programs in the psychological preparation and rehabilitation of wintering grounds]. *Ukrainskyi antarktychnyi zhurnal. – Ukrainian Antarctic Journal*, 16, 178-187 [in Ukrainian].
7. Miroshnychenko, O.A., Moiseienko, Ye.V., & Lytvynov, V.A. (2015). *Osnovy psykhoфизиологических та психологических умов diialnosti* [Fundamentals of psychophysiological and psychological conditions of activity]. Zhytomyr : Ruta [in Ukrainian].
8. Nalchadzian, A.A. (2010). *Psykholohycheskaya adaptatsyia: mekhanyzmy y stratehyy* [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies]. Moskva : Eksmo [in Russian].
9. Rajgorodskij, D.Ja. (2008). *Prakticheskaja diagnostika. Metoliki i testy* [Practical diagnostics. Procedures and tests]. Samara : «BAHRAH-M» [in Russian].
10. Rubinshtejn, S.L. (1997). *Chelovek i mir* [Man and world]. Moskva : Nauka [in Russian].
11. Smirnov, B.A., & Dolgopолова, E.V. (2008). *Psikhologiya deyatel'nosti v e'kstremal'ny'kh situacziyakh* [Psychology of activity is in extreme situations]. Khar'kov : Gumanitarnyj j Czentr [in Russian].
12. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. Vol. 36 No 6, 48-55.

13. Mehta, M. & Chugh, G. (2011). Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 56(4).
14. Moiseyenko, E., Sukhorukov, V., Pyshnov, G., Mankovska, I., Rozova, K., Miroshnichenko, O. et al. (2016). Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian Akademik Vernadsky station. *EPMA Journal*. Vol. 7. Issue 1. Article 11.
15. Sannikov, O. (2016). Information system operator: the structure and components of personal choice. *Nauka i osvita – Science and Education* 7, 133-143. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-22>

READY FOR REPLACEMENTS TO EXECUTIVE PROFESSIONAL OBLIGATIONS IN THE UKRAINIAN ANTARCTIC EXPEDITION

Olena Miroshnychenko

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

perspektiva-z@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-5712-3752>

Igor Pasichnyk

Doctor of Science in Psychology, Professor, Rector of Ostroh Academy

National University of Ostroh Academy

2, Seminarska Str., Ostroh, Rivneregion, Ukraine, 35800

oa@oa.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0001-7785-2584>

Abstract

The article is devoted to the study of winter camps' readiness of Ukrainian winterers to life at the Ukrainian Antarctic station "Academician Vernadsky". Actuality of research of willingness of winterers to work in the severe terms of Antarctic is reasonable, as Ukraine is a country that has the constantly operating Antarctic station and conducts scientific supervisions during 25 years. Scientific developments of home and foreign researchers that engage in the problem of readiness to the vital functions in extreme terms are analysed. The concept of readiness is specified to the vital functions in extreme terms; the age-old limits of the investigated groups of the Ukrainian winterers are certain; the methodological tool of psychological research is presented. There are presented theoretical bases and practical results of researches of age peculiarities of psychological adaptation of Ukrainian winterers to life in Antarctic conditions on the example of 9 expeditions to Antarctica. Such aspects of readiness of personality are distinguished to activity in the conditions of Antarctic: physiology, personality, socialpsychological. The peculiarities of psychological preparation of winter camps for extreme conditions of life are considered. The complex of methods of psychological researches of peculiarities of readiness of personality of three age categories was used. So, the results of empirical studies on the readiness indicators of winterers of different age groups for previous wintering are presented. During the expedition the comparison of survey results are revealed the presence of changes in psychological characteristics. So, the most adapted age group for life in the Antarctic is middle-aged adults between the ages of 35 and 45. Representatives of this group make up about 40% of participants of the Ukrainian Antarctic expeditions, which testifies to the sufficient level of psychological stability of wintering teams. Such results allowed us to define new criteria for psychophysiological and psychological prognosis, and also confirmed the need to apply psychological training to Antarctic hibernators.

Keywords: readiness for extreme conditions of life, vitality in the Antarctic, preparation for extreme activity, age groups of adulthood.

Подано 15.04.2020

Рекомендовано до друку 27.05.2020

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО І ДОРОСЛОГО ВІКУ В НЕФОРМАЛЬНІЙ СУБКУЛЬТУРІ

Наталія Мужанова

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

zelenu@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0072-6816>

Анотація

У статті подано результати дослідження, які дозволяють розширити наукове розуміння адаптації та розглядати її не лише, як процес пристосування до нових обставин, а й як важливий процес особистісного зростання і розвитку. Презентоване дослідження мало на меті виявлення особливостей соціально-психологічної адаптації особистості юнацького та дорослого віку чоловічої й жіночої статі в неформальній субкультурі, порівняно з респондентами, які до неї не належать. Метод дослідження – опитувальник соціально-психологічної адаптації (СПА) К. Роджерса та Р. Даймонд. Вибірка складалася з юнацького і дорослого віку чоловічої й жіночої статі. За допомогою процедур рандомізації було створено дві групи респондентів, кожна з яких складалася зі 160 осіб, які були представниками, відповідно, неформальних і формальних груп.

Розкрито результати вивчення інтегральної соціально-психологічної адаптації учасників неформальних і формальних груп та її окремих складників. За переважною більшістю складових соціально-психологічної адаптації, активні учасники неформальних угруповань мають вищі показники, порівняно з пересічними респондентами, зокрема, за шкалами «адаптивність», «прийняття себе», «емоційний комфорт», «внутрішній контроль», «прагнення до домінування», «конформність», «ескапізм», проте нижчі показники за шкалою «прийняття інших». Емпірично визначено вікові особливості соціально-психологічної адаптації, а, саме, труднощі й переваги перебігу адаптаційних процесів представників юнацького та дорослого віку, що належать/не належать до неформальних субкультур. Достовірно найбільш дезадаптивними є пересічні юнаки, порівняно з пересічними дорослими чоловіками ($p \leq 0,05$) і хлопцями-неформалами ($p \leq 0,01$). В юнацькому віці кращі адаптаційні властивості в неформальному субкультурному середовищі виявили хлопці, порівняно з дорослими чоловіками, а в дорослому – жінки, порівняно з юними дівчатами. Здійснено статеву диференціацію особливостей перебігу адаптації в юнацькому та дорослому віці, з урахуванням впливу на цей процес неформальної субкультури. Виявлено негативну вікову динаміку інтегральної адаптації у представників чоловічої статі та позитивну – у представниць жіночої статі, які належать до неформальної субкультури. Загалом юнаки й дорослі жінки є більш адаптивними, порівняно з юнками і дорослими чоловіками. Доведено, що активні учасники неформальних груп соціально і психологічно краще адаптовані до цих груп, порівняно з адаптацією учасників формальних груп.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, неформальні групи, формальні групи, неформальна субкультура, юнацький вік, дорослий вік.

Вступ

Особистість є багатокомпонентним феноменом й потребує комплексного підходу до його наукового вивчення. Цей феномен презентує, як соціальну природу людини, її індивідуальність, так і соціокультурну суб'єктність: соціальні стосунки, спілкування, предметну діяльність, систему психічних якостей, залученість до культури та конкретного історичного періоду. Особистість, яка перебуває у неформальній субкультурі, вимушена знаходитися в системі міжособистісної взаємодії не лише з учасниками неформальних груп, а й з іншими людьми, які до них не належать (Feng, 2009). Така ситуація детермінує маргінальність соціального статусу та поведінки учасників неформальних груп. За таких обставин ускладнюється процес їх адаптації, який регламентує особливості взаємодії особистості з навколишнім середовищем, зокрема, успішність кінцевого результату цієї взаємодії (Dunlap, Golub, Johnson & Wesley, 2002). Саме адаптаційний процес дозволяє встановити відповідність загального рівня актуальних потреб особистості з рівнем їх задоволеності, що формує базис для постійного особистісного розвитку (Paterline & Orr, 2016). Неформальна група, яка має внутрішньогрупові етичні норми й відповідні ціннісні орієнтації, є одним із домінуючих чинників особистісного розвитку її учасників (Hogg & Ridgeway, 2003). Велике різноманіття і динамічність неформальних субкультур актуалізує дослідження специфіки соціально-психологічної адаптації особистості, яка є активним учасником неформальних груп.

Значна кількість досліджень, спрямованих на вивчення адаптації в субкультурному середовищі, не презентує цілісну картину цього процесу, оскільки вони мають фрагментарний характер і найчастіше є орієнтованими на підлітковий та юнацький вік (Голуєва, 2010). Нестача робіт, присвячених адаптаційним можливостям дорослих представників неформальної субкультури, зумовила вибір теми дослідження.

Критерії позитивної адаптованості багато в чому співпадають зі складовими особистісної зрілості, а, саме, з почуттям власної гідності, поваги і самоповаги, здатністю до практичного втілення своєї діяльності та відкритістю до стосунків, розумінням власних проблем, а також з діями, спрямованими на їх вирішення (Мужанова, 2020).

Традиційно соціальну адаптацію розглядають як етап соціалізації, що полягає в пристосуванні до усталених норм суспільства, зразків поведінки, цінностей, традицій, моди й культури (Zhang, 2009). Адаптація є результатом процесу змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних, демографічних відносин між людьми, пристосування до соціального середовища (Попович, 2013). Наразі серед різноманітних підходів до визначення процесу адаптації найбільш поширеними є ідеї про універсальний характер тенденцій щодо встановлення рівноваги між компонентами реальних систем (Мотков, 2019) і про феномени, які зумовлюють зміцнення в живій системі антиентропійних процесів: самовідновлення, стабілізації та прогресу, здатності створювати в собі механізми і моделі для активного перетворення середовища, в якому вона власне перебуває (Попович, 2013).

На думку О. І. Зотової та І. К. Кряжевої, зміна життєвих умов чи діяльності передбачає розвиток особистості, а не лише просте звикання до нової ситуації (Зотова &

Кряжева, 2000). Вплив соціальних факторів завжди позначається на розвитку морально-ціннісних та естетичних почуттів, освоєнні нових соціальних ролей, на вмінні встановлювати міжособистісні взаємини (Журавльова & Коломієць, 2013).

Отже, адаптаційний процес, передбачає зміну суб'єкта внаслідок впливу оточуючого середовища (Яровенко, 2010). Процес адаптації зумовлено такими чинниками, як: суспільно регламентована поведінка, діяльність, внутрішня структура особистості (інтереси, ціннісні орієнтації, індивідуальні, типологічні властивості та ін.) (Зотова & Кряжева, 2000). З-поміж великої кількості соціально-психологічних чинників особистісного розвитку неформальна субкультура є одним із найбільш яскравих та активних, оскільки декларує та популяризує нові й альтернативні загальній культурі цінності та смисли (Гавриловська & Фурман, 2016). За цих обставин адаптаційні процеси представників неформальної субкультури відбуваються з «додатковим навантаженням» (Мужанова, 2016). Зважаючи на зазначене вище, об'єктом нашого дослідження є соціально-психологічна адаптація особистості, а предметом – особливості соціально-психологічної адаптації особистості, що належить до неформальної субкультури.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей соціально-психологічної адаптації представників неформальних груп дорослого та юнацького віку чоловічої й жіночої статі. В процесі дослідження вирішувалися такі **завдання**: 1) дослідити особливості соціально-психологічної адаптації особистості, приналежної до неформальної субкультури; 2) встановити динаміку вікової та статевої диференціації учасників неформальних груп дорослого та юнацького віку, порівняно з учасниками формальних.

Методи дослідження

Всього дослідженням було охоплено 160 учасників неформальних і 160 – формальних груп. Кількість респондентів дорослого (23-60 рр.) та юнацького (18-22 рр.) віку – однакова, чоловічої та жіночої статі також. Формування вибірки відбувалося за такими критеріями: стать, вік, освітній, економічно-фінансовий статус, участь у неформальній/формальній групі. База дослідження: місця дозвілля представників різних субкультурних течій м. Києва (спортивні бари – BeerCity і BigBen, байкерський клуб «Crazy Nohols MFC» та організація Cosplay Stuff), а також Інтернет-ресурси (соціальні мережі Facebook, Telegram, Twitter, Linkdn). Участь у дослідженні брали активні (дійсні) учасники неформальних субкультур, а саме: «Хіп-хоп» (репери) – 16 осіб; Готи – 20 осіб; футбольні фанати – 30 осіб; Геймери – 36 осіб; Емо-кід – 6 осіб; Байкери – 18 осіб; «АУЄ» – 9 осіб; Толкієністи – 7 осіб; Скінхеди – 8 осіб; Косплей – 10 осіб.

Для досягнення мети дослідження застосовувався опитувальник соціально-психологічної адаптації (СПА) К. Роджерса і Р. Даймонд (Rogers & Dymond) в адаптації О. К. Осницького (Осницкий, 2004). Опитувальник містить 101 знеособлене твердження. Респонденту пропонується висловити свою згоду або незгоду щодо кожного твердження за 7-бальною шкалою. 37 тверджень стосуються ознак адаптованості особистості, 37– дезадаптованості, 26 є нейтральними. Загалом опитувальник містить шість інтегральних шкал: «Адаптація», «Прийняття інших», «Інтернальність», «Самоприйняття», «Емоційна комфортність», «Прагнення до домінування». Для визначення достовірності виявлених відмінностей соціально-психологічної адаптації респондентів було застосовано

обчислення t-критерію Ст'юдента чи U-критерію Манна Уїтні, з огляду на нормальність розподілу змінних.

Результати та дискусії

Одержані результати щодо соціально-психологічної адаптації учасників неформальних і формальних груп подано в табл. 1.

Таблиця 1

Середні показники адаптованості респондентів

Шкали	Неформальні групи				Формальні групи			
	Ч n=40	Х n=40	Ж n=40	Д n=40	Ч n=40	Х n=40	Ж n=40	Д n=40
Інтегральна адаптація	53,02	57,12	52,50	50,47	53,97	49,40	50,85	49,65
Адаптивність	114,22	122,80	116,25	110,10	116,77	110,95	110,97	110,17
Деадаптивність	100,12	93,30	104,77	107,10	99,52	112,37	106,70	110,45
Інтегральне самоприйняття	53,52	55,32	51,60	51,10	51,27	45,55	48,70	46,05
Прийняття себе	36,20	38,60	36,32	35,97	36,60	34,15	34,80	34,30
Неприйняття себе	19,65	19,87	21,47	21,90	22,02	25,50	22,97	25,15
Інтегральне прийняття інших	51,15	54,55	51,77	51,22	53,37	51,35	52,37	52,02
Прийняття інших	19,35	21,87	20,65	19,55	20,95	20,75	20,02	20,30
Неприйняття інших	21,05	21,30	22,10	21,57	21,22	22,65	21,27	21,62
Інтегральний емоційний комфорт	55,45	59,62	54,32	51,67	56,60	48,40	53,02	50,42
Емоційний комфорт	21,75	21,92	21,35	21,90	21,32	20,45	20,90	20,52
Емоційний дискомфорт	18,62	17,37	19,07	21,10	17,65	22,12	19,57	20,60
Інтегральна інтернальність	59,75	65,97	58,45	55,97	60,75	56,75	56,92	55,50
Внутрішній контроль	49,95	54,47	51,37	47,07	52,27	50,87	49,20	49,35
Зовнішній контроль	23,87	21,05	25,75	25,35	24,15	26,30	25,95	26,65
Інтегральне прагнення до домінування	49,30	52,90	49,52	48,32	52,32	45,87	48,27	47,25
Домінування	9,10	9,25	9,47	9,12	9,42	7,92	8,72	8,52
Конформність	17,72	14,70	18,12	18,40	15,82	17,05	17,27	17,55
Ескапізм	16,52	12,00	15,75	16,20	13,60	14,25	15,02	15,02

Примітки: Ч – чоловіки; Х – хлопці; Ж – жінки; Д – дівчата.

Як видно з табл. 1, встановлені показники соціально-психологічної адаптації всіх респондентів знаходяться в межах «середніх» значень норми за шкалою «адаптивність». Найвищі результати було виявлено у представників неформальних груп («неформалів»), а саме, у жінок середнього дорослого віку та юнаків, порівняно, відповідно, з чоловіками і дівчатами. Рівень адаптованості у респондентів дорослого віку (чоловіки та жінки), які належать до формальних груп, вищий, порівняно з юнацтвом (хлопці та дівчата). Значуща відмінність за адаптаційною ознакою ($U=-2,240$; $p \leq 0,05$) спостерігалася між пересічними юнаками і «неформалами», на користь останніх. Отже, особистість, приналежна до

неформальної субкультури, ймовірно краще в ній адаптується, рефлексує свої проблеми, прагне їх зрозуміти і вирішити, натомість респондентам, які не належать до такої субкультури, складніше адаптуватися до традиційного соціуму.

Шкала дезадаптивності складається з протилежних позитивній адаптації компонентів: неприйняття себе та інших, наявність перешкод в осмисленні життєвого досвіду, ригідність у вирішенні проблем. У «неформалів» за цією шкалою результати нижчі, порівняно з пересічними респондентами. Серед представників неформальної субкультури вищі результати встановлено у жінок (середнього та юнацького віку), порівняно з чоловіками (чоловіки та юнаки). У представників формальних груп найбільш дезадаптивними виявилися респонденти юнацького віку (юнаки та дівчата), а з-поміж досліджуваних дорослого віку жінки виявились більш дезадаптованими, порівняно з чоловіками, які взагалі отримали найнижчий показник дезадаптованості. Достовірно найбільш дезадаптивними є пересічні юнаки, порівняно з пересічними дорослими чоловіками ($U=-2,293$; $p\leq 0,05$) та хлопцями-«неформалами» ($U=-2,585$; $p\leq 0,01$).

Згідно зі шкалою «прийняття себе», яка ілюструє рівень схвалення власного «Я», самоповагу, члени неформальної субкультури більш позитивно налаштовані щодо власної особистості, порівняно з пересічними респондентами. Виключенням є лише чоловіки дорослого віку, які не є представниками неформальних груп. В середовищі «неформалів» найбільш схвально до власного «Я» налаштовані жінки і хлопці, порівняно з чоловіками й дівчатами. Аналогічне внутрішньогрупове порівняння респондентів, що не належать до неформальних угруповань, виявило переважання кількості позитивно налаштованих на власне Я дорослих чоловіків і жінок над юними хлопцями і дівчатами. Зазначені вище тенденції на статистично значущому рівні підтвердились у переважанні кількості юнаків-«неформалів», порівняно з їх пересічними ровесниками, за ознакою «прийняття себе» ($U=-2,470$; $p\leq 0,01$). Отже, юнаки, які належать до неформальних угруповань, менш критично ставляться до себе, більшою мірою готові до безумовного прийняття власної сутності, порівняно зі своїми пересічними ровесниками.

Шкала «неприйняття себе» презентує відсутність любові до себе, відчуття власної неповноцінності, орієнтована на існуючі чи уявні особистісні недоліки, низьку самооцінку та самозвинувачення. Оскільки ця шкала протилежна за своїм змістом попередній, очевидним є те, що пересічні респонденти отримали більшу кількість балів, порівняно з представниками неформальної субкультури. Підтвердженням такого результату є зміна домінанти серед юнаків: першість за ознакою належить пересічним хлопцям ($t=-2,990$; $p\leq 0,05$), а не хлопцям-«неформалам». Установлено, що серед «неформалів» частка жінок і дівчат, що виявляють схильність до незадоволення власною особою, неприйняття себе є більшою, порівняно з чоловіками та юнаками. Серед представників формальних груп самозвинувачення більш притаманне юнацтву (хлопці й дівчата), порівняно з респондентами дорослого віку (чоловіки та жінки).

Шкала «прийняття інших» дозволяє виявити особистісний рівень приязності або ворожості, спрямованої на оточуючих людей і навколишній світ. У середовищі неформальної субкультури найбільш приязними й позитивно налаштованими виявились жінки і юнаки, порівняно з чоловіками та дівчатами. Серед учасників формальних груп найбільш приязно ставляться до інших респонденти дорослого віку (чоловіки та жінки), порівняно з юнацьким (хлопці і дівчата). Критерій-антипод (неприйняття інших) більшою

мірою виявляється у жінок і дівчат, що належать до неформальних груп, порівняно з чоловіками й хлопцями, що свідчить про більш критичне ставлення неформального жіноцтва до інших. Серед пересічних респондентів роздратування та негативні очікування від значущих інших більшою мірою виявлено у юнацькому віці, порівняно з дорослим.

За шкалою емоційного комфорту «неформали» виявилися більш позитивно налаштованими, порівняно з пересічними респондентами. А саме, юнаки з неформального середовища частіше, порівняно зі своїми пересічними ровесниками ($t=2,101$; $p\leq 0,05$), перебувають у стані емоційної рівноваги та спокою, більшою мірою переживають захищеність, безпеку, благополуччя, задоволеність своїм буттям. Аналіз вікової динаміки емоційного благополуччя «неформалів» засвідчив негативні тенденції в його розвитку: хлопці та дівчата мають вищі показники, порівняно з респондентами дорослого віку (чоловіки і жінки). Серед пересічних респондентів вікова динаміка емоційного комфорту позитивна: дорослі продемонстрували вищі показники, порівняно з юнацтвом.

За шкалою емоційного дискомфорту були помічені прояви негативних емоційних станів у досліджуваних. У неформальному субкультурному середовищі більшою мірою виявляються статеві відмінності: негативні емоційні стани більшою мірою властиві жінкам і дівчатам, порівняно з чоловіками і хлопцями. Серед пересічних респондентів – вікові: більша інтенсивність прояву негативних емоцій виявлена у юнацтва, порівняно з дорослими. Проте підтвердження такої диференціації на достовірному рівні констатовано лише між показниками «емоційного дискомфорту» представників чоловічої статі: юнаками і дорослими ($t=-2,629$; $p\leq 0,01$). Порівняння неформальних і формальних груп засвідчило, що «неформали»-чоловіки дорослого віку й дівчата юнацького отримали вищі показники за цією шкалою, порівняно з пересічними чоловіками і дівчатами, натомість жінки і хлопці, що є активними членами неформальних угруповань, продемонстрували нижчі результати, порівняно з жінками й хлопцями з формальних груп.

Аналіз показників шкали «внутрішній контроль» (інтернальний локус контролю) дозволив встановити статево-вікову диференціацію: з-поміж «неформалів» жінки дорослого віку і хлопці юнацького віку більшою мірою схильні брати відповідальність за події, які з ними відбуваються, порівняно з чоловіками дорослого віку та дівчатами. Жінки та хлопці «неформали» більш відповідальні за свої дії, ніж пересічні жінки та хлопці, натомість чоловіки та дівчата з неформальної субкультури менш відповідальні, порівняно з пересічними чоловіками і дівчатами. Щодо вікових і статевих особливостей внутрішнього контролю, то в формальних групах інтернальний локус контролю є більш притаманний чоловікам дорослого віку, порівняно з юнаками. Між аналогічними показниками представниць жіночої статі цього не помічено. Серед представників неформальних угруповань спостерігаємо позитивну вікову динаміку інтернального локусу контролю у жінок і негативну – у чоловіків.

Шкала «зовнішній контроль» (екстернальний локус контролю) дозволила виявити рівень суб'єктивного значення впливу зовнішніх сил на життєві події досліджуваних (випадок, чужорідний вплив, фатум). Респонденти формальних груп надають більшого значення зовнішнім факторам, порівняно з «неформалами». «Неформальні» представниці жіночої статі більш схильні розцінювати події свого життя крізь призму зовнішніх впливів, порівняно з чоловіками. Серед пересічних респондентів юнацтво надає велике значення зовнішнім чинникам, порівняно з дорослими.

У прагненні відчувати перевагу над іншими (шкала «домінування») першість продемонстрували: в субкультурному середовищі жінки та хлопці, порівняно з чоловіками та дівчатами; в звичайному суспільстві – чоловіки та жінки середнього віку, порівняно з юнацьким віком. Максимальна кількість балів виявлена, як і попереднього разу у чоловіків з контрольної групи (єдина підгрупа, що є виключенням). Загалом, «неформали» мають більшу кількість балів за цим критерієм, порівняно з пересічними респондентами.

Схильність до підкорення, м'якість і покірність (шкала «конформність») також більшою мірою виявляються у представників неформальної субкультури, порівняно з пересічними респондентами, крім чоловіків. Безпосередньо поміж «неформалів» покірність більш притаманна жінкам і дівчатам, порівняно з чоловіками і хлопцями. В звичайному суспільстві схильність до конформної поведінки більшою мірою виявляється в юнацтва, ніж у респондентів дорослого віку. Серед представників чоловічої статі більш конформними виявилися чоловіки-«неформали», порівняно з юнаками ($t=2,621$; $p\leq 0,01$) та пересічні хлопці, порівняно з дорослими чоловіками ($t=-2,446$; $p\leq 0,01$).

За показниками шкали «ескапізм» найбільш практичними й готовими до реального вирішення життєвих проблем виявилися хлопці з неформальних угруповань, порівняно з іншими респондентами. Решта представників неформальної субкультури більшою мірою виявляють тенденції втечі від реальності, порівняно з пересічними респондентами. Очевидно, однією з форм такої втечі та є вибір та активна участь у відповідному субкультурному угрупованні. Наш умовивід відповідає поглядам на ескапізм В. І. Белова, який вважає, що це явище є «...втечею від буденної реальності як свідомий творчий акт, який супроводжується залежністю від засобів його здійснення, відчуженістю від соціального оточення ...» (Белов, 2017: 275). Найбільшою мірою у «неформалів» цей показник виявився у чоловіків і дівчат, порівняно з жінками та хлопцями. До того ж, дорослі чоловіки-«неформали» домінують за цією ознакою, як над хлопцями-«неформалами» ($t=3,330$; $p\leq 0,01$), так і над пересічними чоловіками ($t=2,161$; $p\leq 0,05$). 3-поміж звичайних громадян прагнення уникати проблем більшою мірою виявляється у жіноцтва (жінки і дівчата), порівняно з чоловіками (чоловіки і хлопці).

Зіставлення вище вказаних біполярних тенденцій репрезентується у відповідних інтегральних показниках (див. табл. 1). Вищий інтегральний показник адаптації спостерігався у чоловіків із неформального субкультурного середовища (чоловіки та хлопці), порівняно з жінками (жінки і дівчата). У представників формальних груп цей показник (інтегральна адаптація) був найвищим у чоловіків і жінок середнього віку, порівняно з респондентами юнацького віку (юнаки та дівчата). Серед звичайних громадян дорослі чоловіки виявилися більш адаптованими ($U=-2,055$; $p\leq 0,05$), порівняно з юнаками. Загалом, показники «неформалів» за цією ознакою порівняно вищі, ніж у пересічних респондентів. Це особливо помітно в юнацькому віці: хлопці та дівчата з неформального субкультурного середовища успішніше адаптуються, ніж їх пересічні однолітки (відповідно, $U= -2,788$; $p\leq 0,05$ та ($t=1,989$; $p\leq 0,05$)).

Інтегральний показник самоприйняття у представників неформальної субкультури також є вищим, порівняно з пересічними респондентами. На статистично значущому рівні це виявляється у хлопців-«неформалів», порівняно з пересічними ровесниками ($U=-2,116$; $p\leq 0,05$). Безпосередньо у «неформалів» за цим критерієм домінують представники

чоловічої статі над жіночою, натомість серед представників формальних груп респонденти старшого віку – над молодшим.

Очікуваними є інтегральні показники шкали «прийняття інших». Учасники формальних груп виявилися більш толерантними до інших людей, порівняно з представниками субкультурних угруповань, для яких, можливо, саме неприйняття інших є чинником втечі до неформального середовища. В неформальних групах вищі бали за цією шкалою демонструють жінки дорослого та хлопці юнацького віку, порівняно з чоловіками дорослого та дівчатами юнацького віку. В формальних групах дорослі чоловіки та жінки за цією ознакою домінують над хлопцями та дівчатами юнацького віку.

Інтегральний показник емоційного комфорту дозволив визначити характер та інтенсивність переважаючих емоцій у повсякденному житті досліджуваних. Інтенсивність позитивних емоційних проявів у представників неформальної субкультури вища, порівняно з тими, хто до неї не належить, за виключенням дорослих чоловіків. Безпосередньо в самому субкультурному середовищі цей показник більший у чоловіків, на противагу жінкам. Натомість у суспільстві прояв вище вказаного показника більший у респондентів дорослого віку, порівняно з юнацтвом. Зазначимо, що за цією ознакою була виявлена статистично значуща відмінність між показниками пересічних респондентів чоловічої статі, а саме дорослих чоловіків і хлопців ($t=2,629$; $p\leq 0,01$).

Інтегральний показник інтернальності дозволив встановити міру усвідомлення особистістю себе активним суб'єктом власної життєдіяльності. Цей показник вищий у всіх представників неформальної субкультури, порівняно з учасниками формальних груп. Виключенням є чоловіки-«неформали», у яких виявляється дещо менша тенденція до інтернального контролю, порівняно з їхніми пересічними ровесниками. Аналіз статевих відмінностей інтернальності в неформальному середовищі засвідчив вищі прояви суб'єктності у представників чоловічої статі, порівняно з жінками. З-поміж учасників формальних груп найвищу інтернальність виявляють дорослі, порівняно з юнацтвом.

Максимальні бали за інтегральною шкалою «прагнення до домінування», виявлено в юнаків з неформальних груп, порівняно з іншими досліджуваними групами. Загалом, усі групи респондентів-«неформалів», крім дорослих чоловіків, виявляють тенденції до більшого домінування, порівняно з відповідними категоріями досліджуваних з формальних груп. В останніх прагнення до домінування достовірно більш притаманне дорослим чоловікам, порівняно з юнаками ($t=2,226$; $p\leq 0,05$).

Висновки

1. В юнацькому та дорослому віці існують достовірні відмінності між складовими соціально-психологічної адаптації учасників неформальних субкультур та їх ровесників, що належать до традиційної культури (пересічні респонденти). За переважною більшістю складових соціально-психологічної адаптації активні учасники неформальних угруповань мають вищі показники, порівняно з пересічними респондентами, зокрема, за шкалами «адаптивність», «прийняття себе», «емоційний комфорт», «внутрішній контроль», «прагнення до домінування», «конформність», «ескапізм». Пересічні респонденти юнацького та дорослого віку є більш толерантно налаштованими до інших людей (шкала «прийняття інших») і схильні до екстернального локусу контролю (шкала «зовнішній контроль»).

2. Констатовано негативну вікову динаміку інтегральної адаптації у представників чоловічої статі та позитивну – у представниць жіночої статі, які належать до неформальної субкультури. 3-поміж учасників формальних груп більш адаптованими є чоловіки та жінки, порівняно з хлопцями та дівчатами.

3. Помічено статеву диференціацію в особливостях адаптаційних процесів хлопців й дівчат та чоловіків і жінок. Юнаки та жінки виявляють кращі адаптаційні властивості, порівняно з чоловіками та дівчатами, відповідно.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні специфіки ціннісно-сміслової сфери представників неформальної субкультури, яка зумовлює їх позитивну соціально-психологічну адаптацію.

Література

1. Белов, В.І. (2017). Эскапизм: причины, функции и границы. *Международный научный журнал «Инновационная наука»*, 3(1), 270-276.
2. Голуева, М.М. (2010). Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка. *Вестник ТГПУ*, 5(95), 153-158.
3. Гавриловська, К.П., & Фурман, О.І. (2016). Особливості Я-концепції осіб, що перебувають у неформальних релігійних організаціях. *Наука і освіта*, 5, 78-83. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-11>
4. Журавльова, Л.П., & Коломієць, Т.В. (2013). Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 18(2), 17-24.
5. Зотова, О.И., & Кряжева, И.К. (2000). Содержание и показатели адаптации личности. Винокурова, Л.В., & Скрипника, И.И. (Ред.) *Организационная психология* (с. 248-256). Санкт-Петербург : Питер.
6. Мужанова, Н.В. (2016). Вікові особливості смислової сфери представників неформальних субкультур. *Наука і освіта*, 5, 228-232. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-37>
7. Мужанова, Н.В. (2020). Особенности личностной зрелости представителей неформальной субкультуры. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII(90), 62-66.
8. Мотков, С.О. (2019). Адаптаційні механізми особистості. *Психологія і особистість*, 1(15), 22-36.
9. Осницкий, А.К. (2004). Определение характеристик социальной адаптации. *Психология и школа*, 1, 43-56.
10. Попович, О.В. (2013). Сутність і зміст адаптації: філософський аналіз. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 56, 228-239.
11. Яровенко, С.А. (2010). «Бегство от реальности»: аутомифологизация как гармонизация «Я-бытия» через принятие иллюзии. *Вестник Тамбовского университета*, 331, 50-55.
12. Dunlap, E., Golub, A., Johnson, B.D., & Wesley, D. (2002). Intergenerational transmission of conduct norms for drugs, sexual exploitation and violence: a case study. *British Journal of Criminology*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.1093/bjc/42.1.1>
13. Feng, Yingjuan. (2009). Composition of Regional Advanced Culture Forces and Its Implement Approaches. *Asian Social Science*, 5, 38-43.
14. Hogg, M., & Ridgeway, C. (2003). «Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives». *Social Psychology Quarterly*, 66(1), 97-100. Режим доступу: <https://www.jstor.org/stable/1519841>
15. Paterline, B. & Orr, D. (2016). Adaptation to Prison and Inmate Self-Concept. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 4, 70-79. <https://doi.org/10.15640/jpbs.v4n2a6>
16. Zhang, Nan. (2009). On Assortment and Implementation of Modern Mass Customization of Apparel. *Asian Social Science*, 5, 72-77. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n2p72>

References

1. Belov, V.I. (2017). Eskapizm: prichinyi, funktsii i granitsyi [Escapism: causes, functions and boundaries]. *Mezhdunarodnyiy nauchnyiy zhurnal «Innovatsionnaya nauka» – International Scientific Journal «Innovation Science»*, 3(1), 270-276. [in Russian].
2. Golueva, M.M. (2010). Spetsifika negativnogo vliyaniya subkulturyi na razvitie lichnosti podrostka [The specifics of the negative impact of subculture on the development of the personality of a teenager]. *Vestnik TGPU – Bulletin of the TSPU*, 5(95), 153-158. [in Russian].
3. Havrylovska K.P. & Furman, O.I. (2016). Osoblyvosti Ya-kontseptsii osib, shcho perebuvaiut u neformalnykh relihiinykh orhanizatsiiakh [Features of self-conception of persons who are in informal religious organizations]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 78-83. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-11> [in Ukrainian].
4. Zhuravl'ova, L.P., & Kolomiets, T.V. (2013). Strukturno-dynamichna model mizhosobystisnoi vziaiemodii [Structural-dynamic model of interpersonal interaction]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Psykholohiia – Bulletin of the Odessa National University. Psychology*, 18(2), 17-24. [in Ukrainian].
5. Zotova, O.I. & Kryazheva, I.K. (2000). Soderzhanie i pokazateli adaptaczii lichnosti [Content and indicators of personality adaptation]. In Vinokurova, L.V. & Violinist, I.I. (Eds) *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology* (pp. 248-256). Sankt-Peterburh : Pyter. [in Russian].
6. Muzhanova, N.V. (2016). Vikovi osoblyvosti smyslooi sfery predstavnykiv neformalnykh subkultur [Semantic sphere age features among representatives of informal subcultures]. *Nayka i osvita – Science and education*, 5, 228-232. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-37> [in Ukrainian].
7. Muzhanova, N.V. (2020). Osobennosti lichnostnoy zrelosti predstaviteley neformal'noy subkultury [Features of personal maturity of representatives of the informal subculture]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII(90), 62-66. [in Russian].
8. Motkov, C.O. (2019). Adaptatsiini mekhanizmy osobystosti [Adaptation mechanisms of personality]. *Psykhologhiia i osobystist – Psychology and personality*, 1(15), 22-36. [in Ukrainian].
9. Osniczkiy, A.K. (2004). Opredelenie kharakteristik soczial'noj adaptaczii [Characterization of social adaptation]. *Psikhologiya i shkola – Psychology and school*, 1, 43-56. [in Russian].
10. Popovich, O.V. (2013). Sutnist i zmist adaptatsii: filosofskyi analiz [The essence and content of adaptation: a philosophical analysis]. *Humanitarian Bulletin of ZDIA – Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 56, 228-239. [in Ukrainian].
11. Yarovenko, S.A. (2010). «Begstvo ot realnosti»: avtomifologizatsiya kak garmonizatsiya «Ya-byitiya» cherez prinyatie illyuzii [“Escape from reality”: automythologization as a harmonization of “I-being” through the adoption of illusion]. *Vestnik Tambovskogo universiteta – Bulletin of the Tambov University*, 331, 50-55. [in Russian].
12. Dunlap, E., Golub, A., Johnson, B.D., & Wesley, D. (2002). Intergenerational transmission of conduct norms for drugs, sexual exploitation and violence: a case study. *British Journal of Criminology*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.1093/bjc/42.1.1>
13. Feng, Yingjuan. (2009). Composition of Regional Advanced Culture Forces and Its Implement Approaches. *Asian Social Science*, 5, 38-43.
14. Hogg, M. & Ridgeway, C. (2003). “Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives”. *Social Psychology Quarterly*, 66(1), 97-100. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1519841>
15. Paterline, B. & Orr, D. (2016). Adaptation to Prison and Inmate Self-Concept. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 4, 70-79. <https://doi.org/10.15640/jpbs.v4n2a6>
16. Zhang, Nan. (2009). On Assortment and Implementation of Modern Mass Customization of Apparel. *Asian Social Science*, 5, 72-77. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n2p72>

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUTH AND ADULTS PERSONALITY IS IN AN INFORMAL SUBCULTURE

Nataliia Muzhanova

Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology and Counseling

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

zelenu@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0003-0072-6816>

Abstract

The article presents the results of the study, which allow to expand the scientific vision of adaptation and consider it not only as a process of adaptation to new circumstances, but also as an important process of personal growth and development. The presented study aimed to identify the features of socio-psychological adaptation of adolescents of male and female gender in the informal subculture, compared with respondents who do not belong to it. The research method is a questionnaire of socio-psychological adaptation (SPA) by K. Rogers and R. Diamond. The sample consisted of males and females in adolescence and adulthood. With the help of randomization procedures, two groups of respondents were created, each consisting of 160 individuals representing informal and formal groups, respectively.

The results of studying the integrated socio-psychological adaptation of participants of informal and formal groups and its individual components are revealed. According to the vast majority of components of socio-psychological adaptation, active members of informal groups have higher scores compared to average respondents, in particular, on the scales of “adaptability”, “self-acceptance”, “emotional comfort”, “internal control”, “desire for dominance”. “Conformity”, “escapism”, but lower rates on the scale of “acceptance of others”. The age peculiarities of social and psychological adaptation are empirically determined, namely, the difficulties and advantages of the course of adaptation processes of the representatives of youth and adulthood, which belong / do not belong to informal subcultures. Significantly the most maladaptive are average young men, compared to average adult men ($p \leq 0.05$) and informal boys ($p \leq 0.01$). In adolescence, the best adaptive properties in the informal subcultural environment were found by the boys, compared to adult men, and in adulthood by women compared to young girls. Gender differentiation of peculiarities of adaptation course in adolescence and adulthood is carried out taking into account the impact on this process of informal subculture. Negative age dynamics of integral adaptation in males, and positive – in females belonging to the informal subculture, were revealed. In general, young men and adult women are more adaptable than young women and adult men. It is proved that active participants of informal groups are socially and psychologically better adapted to these groups, compared to the adaptation of participants of formal groups.

Keywords: socio-psychological adaptation, informal groups, formal groups, informal subculture, personality, youth, adulthood.

Подано 25.04.2020

Рекомендовано до друку 10.06.2020

UDC 159.922.8

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).08)

STRUCTURAL COMPARISON OF INTELLIGENCE OF POLISH AND AMERICAN CHILDRENS OF MIDCHILDHOOD

Bogdan Pietrulewicz

**Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Full professor of
the Department of Health Psychology**

Medical University of Gdansk

15, Tuwima Str., Gdańsk, Poland, 80-210

bogdan.pietrulewicz@gum.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-0229-0382>

Larysa Zhuravlova

**Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Head of
the Department of Developmental Psychology and Counseling**

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

lpz2008@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

Abstract

The present study is devoted to the examination of the factor structure of intelligence measured with WISC and WISC-R derived from the testing of the sample of Polish children. The differences in the structure of intelligence that was measured with WISC and WISC-R (developed by Pietrulewicz) were investigated for a group of 30 Polish fourth-grade students (mean age 10.6). Consistent with the results of a number of other investigations, the results of this study demonstrate the considerable factorial similarity of two scales derived through the use of WISC and WISC-R and these results appear to be consistent with the results of American studies that indicate the superiority of the two-factor solution with non-Anglo-American children. Consistent with American findings, the WISC Verbal, Performance, and Full Scale IQs were higher than those on the WISC-R. On both measures, structural results favor for two-factor solution, which approximates Wechsler's Verbal and Performance scales. A third factor, failed to simulate Freedom from Distractibility, accounted for approximately 10% of the explained variance. On this factor, Coding was heavily weighted, but Arithmetic and Digit Span loadings ranged from modest to negative. Results provide support for the application of the Wechsler intelligence tests for children in cross-cultural settings and for interpreting the third factor according to the dynamics of specific cultures. Today WISC-R continue to be applied still in Poland for diagnostic and research purposes. Despite limitations of the present study which include the small sample size and the restriction of demographic information to rural-urban differences the results of the present study indicate that replicative studies may clarify further the characteristics of the third factor with varying populations and cultures, while still generating hypotheses with regard to formulations for enhancing learning opportunities for individual children irrespective of their ethnicity or ecological backgrounds.

Keywords: primary school age, children's intelligence, structure of intelligence, intelligence tests, cross-cultural research WISC, WISC-R.

Introduction

The use of psychological and educational tests with culturally different children has been challenged since the initiation of the Larry P. vs. Riles (1972) litigation in the early 1970s. In that litigation, Judge Robert Peckham issued an injunction against the use of IQ tests in appraising placement considerations for Black children with respect to classes for the educationally mentally retarded. This reflects this conclusion, based on expert testimony, that conventional IQ tests do not measure adequately the intellectual functioning, or the future school performance, of minority children. Judge Peckham therefore forbade the state to employ IQ tests for placement of Black children into EMR classes without prior court approval and required that California's EMR classes reflect the Black statistics of the state. In 1984, Judge Peckham's decision was upheld by an appellate court (Snyderman & Rothman, 1986).

Stimulated by the educational and equity of Larry P., researchers have examined extensively validity and reliability questions that concern IQ tests. In general, and with respect to the Wechsler scales, a number of investigations have failed to demonstrate substantial differences associated with ecosystem, ethnicity and social class on such topics as test reliability (Sandoval, 1979), the pattern of item difficulties (Sandoval, Zimmerman & Woo-Sam, 1983), and age-raw score correlation across groups (Reynolds, 1980).

Various investigators also have employed factor analysis in order to identify the structure of human intelligence and to appraise the predictive value of Wechsler factor scores for diverse populations (Bernier & Pietrulewicz, 2010). For example, most researchers assume that similarities of factors across cultures and ethnicity would be an indicator that a test is culturally fair. Thus Hilard (1979) has stated that "If the IQ test is valid and reliable test of innate abilities or abilities, then the factors which emerge on a given test are the same from one population to another" (Hilard, 1979: 53). Judged by this criterion, the WISC-R appears to be essentially unbiased: Factor analyses invariably attribute most of the test's variance to two factors, which provide reasonable approximations of Wechsler's Verbal and Performance scales (Hill, Reddon & Jackson, 1985). However, some debate persists with regard to the third factor, frequently labeled Freedom from Distractibility (FFD), which a number researchers consider to heavily weighted in Arithmetic, Digit Span, and Coding (Sattler, 1982: 154-156).

Kaufman's (Kaufman, 1975) principal factor analysis of the WISC-R standardization has served as the initial basis for assuming the viability of the third factor. While Kaufman proposed three-factor solution as a most appropriate, his data revealed that three factors with eigenvalues that exceeded one emerged for only 5 of the test's 11 age levels. Since then, other studies have reported mixed results concerning generalizability of the three-factor approach (Carlson, Reynolds & Gutkin, 1983; Gutkin & Reynolds, 1980; Hill et al., 1985; Silverstein, 1977). Some research indicates that empirical support for the three-factor approach may be stronger with Anglo-American than with minority American or West European youth.

Reschly (Reschly, 1978) concluded that Anglos clearly fit the three-factor solution, but that this appeared not to be case with American minority youth. Chicano subjects were described acceptably by either a two or three-factor solution; Black and Native American subjects were described best by a two-factor solution. Sandoval (Sandoval, 1982) obtained a WISC-R factor structure for groups of Anglo, Black, and Chicano children and reported factorial structures highly similar across groups. Nonetheless, a three-factor solution appeared only for the Anglos and not for the minority groups. From this, he concluded that ethnic differences lacked

psychological significance because the third factor explained only 8% of the variance, and inclusion or exclusion of the third factor appeared not to change factor profiles fundamentally.

The researchers of the present paper are aware only one published study of WISC-R factor analysis with a European sample. This inquiry (Kubinger, Formann & Schubert, 1980) reported that the scores of German students produced two factors, similar to Verbal Comprehension (VC) and Perceptual Organization (PO). The present study examined the factor structure of WISC and WISC-R derived from the testing of Polish students.

The **aim** of the presented research is to reveal the factor structure of the intelligence of non-Anglo-American children measured with WISC and WISC-R. **Tasks** of the research: 1) to carry out a theoretical analysis of the existing researches devoted to the factor structure of children's intelligence; 2) to organize and conduct the research the factor structure of intelligence measured with WISC and WISC-R derived from the testing of the sample of Polish children; 3) to conduct a comparative analysis of the factor structure of the intelligence of non-Anglo-American and Anglo-American children measured with WISC and WISC-R.

Research methods

The original pool of subjects consisted of all 87 children who were attending fourth grade at Elementary School № 119, Warsaw. In order to screen out gifted or retarded children, the Short Scale of Intelligence (Choynowski, 1980) was administered to all 87 children, and 7 were eliminated because they scored at or above the top or bottom 5% of the test. One further screening measure was employed in an effort to assure a nonclinical and typical sampling of Polish subjects. All fourth-grade teachers in this school were interviewed and, consequently 4 children who had been provided special programing (behavioral disorders and learning disabilities) also were dropped from the pool of eligible subjects. Each of the remaining 76 potential subjects was assigned a number, and 30 subjects were selected randomly. Of these, 14 were girls and 16 boys; the mean CA was 10.6.

All subjects were tested individually in a small private room of elementary schoolboy four graduate students of the Faculty of Psychology, University of Warsaw. Each examiner had established requisite testing competences on the Polish adaptation of the WISC and WISC-R as developed by Pietrulewicz (Pietrulewicz, 1981). Examiners were assigned randomly to subjects, and no examiner tested the same subject on both scales.

Data analysis employed the Varimax principal factor method. Subjects' scores were rotated orthogonally, and factor analyses were extracted.

Results and discussion

Table 1 summarizes the means and standard deviations for both scales. In general subjects' scores are somewhat higher than those reported for American subjects. On both scales, especially high scores appear on Vocabulary, low scores on Digit Span. Consistent with other reported studies, WISC Verbal, Performance, and Full Scale IQs are somewhat higher than those on the WISC-R.

Results on the WISC Varimax solution are summarized in table 2 and 3. These tables show that the first two factors reasonably approximate Wechsler's Verbal and Performance scales and together account for 54% of the explained variance; it seems accurate to describe the two-factor solution by the terms VC and PO.

Table 1

Mean Scaled Scores and Standard Deviations on the WISC and WISC-R

SD	WISC		WISC-R	
	M	SD	M	SD
Information	12.4	2.8	12.3	1.7
Comprehension	12.3	2.5	10.5	1.8
Arithmetic	11.8	3.1	11.2	2.5
Similarities	13.2	2.6	11.4	3.1
Vocabulary	16.1	3.3	13.9	2.8
Digit Span	8.5	1.5	8.7	1.9
Picture Completion	12	2.3	11.5	2.3
Picture Arrangement	9.4	2.5	10.5	2.5
Block Design	13.2	3.6	12.3	3.3
Object Assembly	10.7	3.8	12.0	3.7
Coding	11.3	3.5	9.1	3.2
Mazes	10	2.6	11.8	3.7
Verbal Scale	114.8	11.5	107.8	10
Performance Scale	107.8	15.7	109.2	15.4
Full Scale	112.3	12.4	109.2	10.9

However, the third factor is difficult to explain. It accounts for approximately 10% of the explained variance and is loaded heavily on Coding and, to a lesser extent on Picture Arrangement, Mazes, and Picture Completion. Essentially, the third factor is associated with Performance Scale subtests. Only moderate and negative loadings appear on the two subtests associated with FFD, Digit Span and Arithmetic, respectively.

Table 2

Varimax solutions of the WISC

	1	2	3
Information	0.9	0.13	0.07
Comprehension	0.68	0.2	0.1
Arithmetic	0.36	0.66	-0.07
Similarities	0.77	0.05	0.09
Vocabulary	0.83	-0.05	0.16
Digit Span	0.47	-0.64	0.31
Picture Completion	0.4	0.47	0.42
Picture Arrangement	0.24	0.26	0.58
Block Design	0.14	0.83	0.23
Object Assembly	0.07	0.75	0.31
Coding	0.12	-0.01	0.88
Mazes	-0.09	0.52	0.48

Table 3

Characteristics of the Three-factor Solution on the WISC

	Coefficient Lambda	Percent of explained variance	Percent of cumulative explained variance
1	4.13	34.4	13.4
2	2.37	19.71	54.11
3	1.2	10.03	64.14

Factor results on the WISC-R appear in Table 4 and 5. Again, the VC and PO factors appear and account for over half (53%) of the explained variance. As was the case with the WISC, the third factor accounts for about 10% of the explained variance and is not easy to interpret. Similar to WISC observations, composition of the third factor is affected significantly by a high positive loading on Coding; the only other significant subtest weightings occur with respect to Arithmetic and Information.

Table 4

Varimax solutions of the WISC-R

	1	2	3
Information	0.73	-0.05	-0.48
Comprehension	0.74	0.13	-0.02
Arithmetic	0.29	0.03	-0.8
Similarities	0.8	0.13	-0.08
Vocabulary	0.72	0.04	-0.23
Digit Span	0,57	-0.4	0.02
Picture Completion	0.52	0.51	0.05
Picture Arrangement	0.6	0.35	0.05
Block Design	0.07	0.87	-0.18
Object Assembly	0.2	0.86	0.18
Coding	0.52	0.12	0.64
Mazes	-0.02	0.79	0.05

Table 5

Characteristics of the Three-factor Solution on the WISC-R

	Coefficient Lambda	Percent of explained variance	Percent of cumulative explained variance
1	4.03	33.5	33.5
2	2.37	19.73	53.28
3	1.33	11.08	64.36

The findings of this investigation reveal substantial congruence with regard to the factor structures, and the extent of variability associated with the specific factors, of the WISC and WISC-R. This finding is consistent with American studies that have found strong similarities in the characteristics of the two scales, which perhaps is not surprising because the scales draw upon the same organization, and 84% of WISC items were retained in the WISC-R (Wechsler,

1974). Also consistent with American findings is the observation that the Polish subjects secured higher Verbal, Performance, and Full Scale IQs on the WISC than on the WISC-R (Sattler, 1982: 151). The mean IQ for the Polish children on the Performance Scale was slightly higher than on the WISC despite higher WISC-R scores on two subtests, Picture Arrangement and Object Assembly, which are likely to produce elevated scores on retesting.

On both scales the two-factor solution emerges and provides an approximation of the Wechsler Verbal and Performance scales; this is consistent with virtually all WISC and WISC-R factor analyses (Hill et al., 1985). However, the psychological significance of the third factor is puzzling. On both scales only Coding loads heavily on this factor; the other two subtests normally associated with the third factor load only modestly (Digit Span) or negatively (Arithmetic).

Because results from this study indicate not only the quasi-uniqueness but also the psychological significance of the third factor, which on both scales accounted for approximately 10% of the explained variance, the theoretical rationale of Coding deserves specific consideration. In some respects, Coding is maverick. The poorest measure of *g*, it demonstrates subtest specificity along the entire CA spectrum measured by both scales (Sattler, 1982: 186). Further, Evans and Stroebel (Stroebel, 1986) have noted that children designated as learning disabled often have unusual difficulty on this measure, which appears dependent on memory, writing, speed and paired associate learning rate. Sattler (Sattler, 1982) notes that although success in Coding requires that children comprehend the task, skill with paper and pencil is also significant. Further investigation may reveal factors within the Polish culture, such as availability of paper and pencil for visual-spatial activities at home and school, that may account for the emergence of Coding as an important and relatively independent IQ component.

The results also suggest that ongoing efforts are warranted to clarify the relationship between the third factor and cultural specificity. In one of the few published studies that employed factor analysis on the WISC-R with West Europeans, Digit Span scores were relatively high and operated with approximately the same degree of independence as did Coding with the Polish subjects of this study (Kubinger et al., 1980). The researchers are aware of very different environmental circumstances in Eastern and Western Europe and hypothesize that the low Digit Span scores of the Polish subjects may reveal the impact of cultural factors, especially because depressed scores on this measure often are associated with excessive anxiety (Sattler, 1982: 178).

Limitations of the present study include the small sample size and the restriction of demographic information to rural-urban differences; also and in retrospect, it would have been advisable to administer the scales immediately in counterbalanced order.

Conclusions

Consistent with a number of other investigations, result of this study demonstrate considerable factorial similarity of two scales, provide evidence consistent with American studies that indicate the superiority of the two-factor solution with non-Anglo-American children, and suggest that replicative studies may clarify further the characteristics of the third factor with varying populations and cultures, while still generating hypotheses with regard to formulations for enhancing learning opportunities for individual children irrespective of their

ethnicity or ecological backgrounds. The replicative studies devoted to clarification of the characteristics of the third factor are needed.

These future researches should be done with varying populations and cultures of children with respect to their ethnicity and ecological background.

References

1. Bernier, J.J., & Pietrulewicz, B. (2010). *La psychometrie traite de mesure appliquee*. Montreal-Paris-Casablanca : Gaetan Morin Editeur.
2. Carlson, L., Reynolds, C.R., & Gutkin, T.B. (1983). Consistency of the factorial validity of the WISC-R for upper and lower SES groups. *Journal of School Psychology, 21*, 319-326.
3. Choynowski, M. (1980). Podręcznik do Krótkiej Skali Inteligencji. In *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Warszawa : PWN.
4. Evans, J., & Stroebe, S. (1986). A standardization of two measures that supplement WISC-R Coding subtest results. *Journal of Clinical Psychology, 42*, 654-657.
5. Gutkin, T.B., & Reynolds, C.R. (1980). Factorial similarity of the WISC-R for Anglos and Chicanos referred for psychological services. *Journal of School Psychology, 18*, 34-39.
6. Hill, T.D., Reddon, J.R., & Jackson, D.N. (1985). The factor structure of the Wechsler Scales: A brief review. *Clinical Psychology Review, 5*, 287-306.
7. Hillard, G.I. (1979). Standardization and cultural bias as impediments to the scientific study and validation of "intelligence". *Journal of Research and Development in Education, 12*, 47-58.
8. Kaufman, A.S. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 6 and 16 years. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 135-147.
9. Kubinger, K.D., Formann, A.K., & Schubert, M. (1980). WISC-R faktor analysis: Untersuchung Zwei und Drei Faktor Ergebnisse. *Zeitschrift fur Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1*, 117-126.
10. *Larry P. vs. Riles*, 343 F. Supp.1306 (N.D. Cal. 1972) aff' d502 F. 2d. 963 (9th Cir. 1974) (Preliminary injunction): No. C-71-2270 RFP slip op. (Oct. 16, 1979) (decision on merits).
11. Pietrulewicz, B. (1981). Polska adaptacja Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne, 7*, 3-6.
12. Reschly, D.J. (1978). WISC-R factor structures among Anglos, Blacks, Chicanos and Native American Papagos. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 417-422.
13. Reynolds, C. (1980). Differential construct validity of intelligence as popularly measured: Correlations of age with raw scores on the WISC-R for Blacks, Whites, males and females. *Intelligence, 4*, 374-379.
14. Sandoval, J. (1979). The WISC-R and internal evidence of test bias with minority groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 919-927.
15. Sandoval, J. (1982). The WISC-R factorial validity for minority groups and Spearman's hypothesis. *Journal of School Psychology, 20*, 198-204.
16. Sandoval, J., Zimmerman, I., & Woo-Sam, J. (1983). Cultural differences on the WISC-R verbal items. *Journal of School Psychology, 21*, 198-204.
17. Sattler, J. M. (2018). *Assessment of children's intelligence and special abilities, sixth edition*. Boston : Jerome Sattler Editor.
18. Silverstein, A.B. (1977). Alternative factor analytic solutions for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. *Educational and Psychological Measurement, 37*, 12-24.
19. Snyderman, M., & Rothman, S. (1986). Science, politics and the IQ controversy. *Public Interest, 83*, 79-97.
20. Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York : Psychological Corporation.

СТРУКТУРНЕ ПОРІВНЯННЯ ІНТЕЛЕКТУ ПОЛЬСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Богдан Петрулевич

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології здоров'я

Гданський медичний університет

80-210, Польща, м. Гданськ, вул. Тувіма, 15

bogdan.pietrulewicz@gum.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-0229-0382>

Лариса Журавльова

доктор психологічних наук, професор,

завідувач кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

lpz2008@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-4020-7279>

Анотація

Дослідження присвячено вивченню факторної структури інтелекту, діагностованої за допомогою WISC та WISC-R (шкала інтелекту Векслера для дітей), за результатами тестування вибірки польських дітей. Відмінності в структурі інтелекту, які вивчалися за допомогою методик WISC і WISC-R (Б. Петрулевич), було досліджено в групі з 30 польських учнів четвертого класу (середній вік – 10,6 років). Результати проведеного дослідження узгоджуються з результатами американських досліджень у цьому напрямку та демонструють значну факторну схожість двох шкал, отриманих за допомогою WISC і WISC-R, що може свідчити про перевагу двофакторного рішення при аналізі структури інтелекту не англо-американських дітей. Отримані показники діагностики структури інтелекту відповідають таким результатам американських досліджень: VIQ, PIQ та FSIQ за WISC були вищими, порівняно з показниками WISC-R. В обох випадках структурні показники свідчать на користь двофакторного рішення, яке близьке до VIQ та PIQ шкал Векслера. За допомогою третього фактора, який описує майже 10% дисперсії, не вдалося змодельювати шкалу «Свобода від відволікання». Результати за цим фактором виявилися досить вагомими, проте навантаження арифметичних і цифрових діапазонів коливалися у проміжку від незначних додатніх до від'ємних значень. Результати свідчать про виправданість застосування тестів інтелекту Векслера для дітей у міжкультурних умовах і про необхідність інтерпретації третього фактора, згідно з динамікою конкретних культур. На сьогодні WISC-R продовжують застосовуватися у Польщі для діагностичних і дослідницьких цілей. Незважаючи на обмежуючі особливості проведеного дослідження, а саме: невеликий розмір вибірки й обмеження демографічної інформації про групи сільського і міського населення, отримані результати засвідчують, що реплікативні дослідження можуть додатково уточнити характеристики третього фактора в демографічному й культурному зрізах і сприятимуть формулюванню гіпотез про можливість підвищення ефективності навчання окремих дітей, незалежно від їх етнічної належності та екологічного походження.

Ключові слова: молодший шкільний вік, дитячий інтелект, структура інтелекту, тести інтелекту, крос-культурні дослідження, WISC, WISC-R.

Подано 26.04.2020

Рекомендовано до друку 08.06.2020

УДК 159.9.072.432

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).09)

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Ганна Пирог

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка
10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
sevtur73@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5139-0286>

Наталія Шикирава

методист з психологічної служби науково-методичного центру

Департамент освіти Житомирської міської ради
10014, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 7
shukurava1976@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-8903-1027>

Анотація

Дослідження емпатії практичних психологів та її трансформацій на різних стадіях професійного становлення є важливим для попередження емоційного вигорання фахівців, збереження їхнього психологічного здоров'я. Метою статті стало вивчення особливостей емпатії у практичних психологів системи освіти на різних етапах професіогенезу. Для емпіричного вивчення показників емпатії було використано «Тест на визначення емпатії» Л. Журавльової, для з'ясування особливостей суб'єктивного переживання різних етапів професійного розвитку досліджуваних – методика «Професійний шлях» Г. Пирог.

Результати дослідження засвідчили, що для практичних психологів системи освіти найбільш характерними є середній і високий рівні емпатійності. Серед форм емпатії домінують активні емпатійні ставлення, пов'язані з емоційною і дієвою підтримкою людини. Прояви емпатії пов'язані з віком – чим старшим є психолог, тим вища його загальна емпатійність, хоча при цьому він менше переживає з приводу почуттів іншого. Зв'язок емпатії зі стажем виявлено лише в групі «молодих фахівців»: на початку професійної діяльності відбуваються досить інтенсивні зміни в проявах емпатії у напрямку зменшення її загального прояву і збільшення антиемпатії. Це пояснюється особливостями професійного становлення, а саме: змінами в емоційних оцінках професійно значущих подій, їх підсумках, характері труднощів, що призводить до усвідомлення власних проблем і зниження емпатійності. Після періоду професійної адаптації ставлення психологів системи освіти до власної професії починає мати менш емоційний і більш «інструментальний» характер. Вищий рівень емпатійності виявляється у тих досвідчених психологів, які в професійній діяльності орієнтуються на інших людей і мають високу емоційність. Подальші дослідження плануються у напрямі вивчення зв'язку емпатії практичних психологів з локусом контролю, а також розробці програми розвитку оптимальних емпатійних ставлень для попередження емоційного вигорання.

Ключові слова: емпатія, емпатійне ставлення, професійне становлення, практичні психологи, система освіти, професійний шлях.

Вступ

Трансформації сучасного суспільства актуалізують проблеми постійного розвитку та самовизначення особистості у професійній сфері. Для професій з деонтологічним статусом, до яких належать і психологи, основним інструментом професійної реалізації є особистісні якості. Однією з основних характеристик ефективного психолога є емпатія – складне психологічне утворення, що одночасно належить до особистісної та професійної сфери практичного психолога. Дослідження емпатії практичних психологів системи освіти, особливостей їх змін на різних стадіях професійного розвитку є необхідним для визначення стратегій супроводу фахівців у процесі їх професійного становлення, для підвищення якості праці, попередження емоційного вигорання, збереження психологічного здоров'я.

Емпатія розглядається у різних наукових галузях, які вивчають проблеми взаємодії між людьми. В психологічних дослідженнях переважають два підходи до розуміння емпатії (Журавльова, 2007): у першому емпатія трактується як процес або стан, наприклад, у роботах G. Barrett-Lennard (Barrett-Lennard, 1981), В. Бойка (Бойко, 2004) та ін.; у другому – як здатність чи стійка властивість особистості, наприклад, у роботах Т. Гаврилової (Гаврилова, 1974) та ін. Науковці трактують емпатію, переважно, у трьох основних напрямках: як когнітивний феномен, тобто інтелектуальний процес пізнання іншої людини, наприклад, J. Nakansson (Nakansson, 2003), О. Бодальов (Бодалев, 1996); як афективний, тобто емоційний стан здатності співпереживання іншій особі, наприклад, A. Goldstein, G. Michaels (Goldstein & Michaels, 1985), В. Бойко (Бойко, 2004); як поведінковий, тобто активну взаємодію та сприяння іншим особам, наприклад, Ю. Гіппенрейтер, Т. Карягина, О. Козлова (Гіппенрейтер & etc., 1993). Л. Журавльова (Журавльова, 2007) виокремила п'ять основних тенденцій у розумінні феноменології емпатії та визначила емпатію, як складний афективно-когнітивний процес; взаємодію емоційних, когнітивних і конативних компонентів; цілісне утворення когнітивних, емоційних і моторних компонентів (синергетичний рівень розвитку емпатії). В сучасній науці переважає думка, що емпатія – це складний і багатовимірний феномен, який потребує міждисциплінарного підходу з використанням психологічних, соціологічних, освітніх, нейрологічних моделей і розробки надійних методів дослідження (Neumann & etc., 2009).

У сучасних дослідженнях часто вивчається вплив емпатії на якість допомоги фахівців у сферах психології, психотерапії, медицини, соціальної роботи. Результати досліджень доводять, що емпатія досить сильно впливає на результати терапії (Elliott & etc., 2011), вона має глибокий терапевтичний потенціал у стосунках із пацієнтом (клієнтом) і визначає високу якість допомоги (Neumann & etc., 2009), знижує занепокоєність і стрес у пацієнтів, тим самим забезпечує підвищення їхніх ресурсів і рівня задоволеності (Derksen & etc., 2013).

Розвинену емпатію вважають одним із визначальних чинників успішної професійної діяльності практичних психологів (Василюк, 2007; Роджерс, 1995). Вміння проникати та приймати світ іншої людини, приєднатися до клієнта, подивитися на

проблему і ситуацію, наче зсередини, є необхідною професійною якістю психотерапевта, психолога-консультанта (Горностаї, 2018).

В дослідженнях, що присвячені проблемам професіогенезу психологів, науковці звертають увагу на важливість емпатії під час підготовки до професії (Бражникова, 2012; Дерев'яно, 2015; Чаплак, 2018). Основою для формування професійної емпатії є особистий досвід психологів, який усвідомлюється та «оформлюється» під час навчання (Карягіна, 2010). Для розвитку емпатії дуже важливим є забезпечення фахівців відповідними вміннями допомоги (Hong & Han, 2020), зокрема навчання певним навичкам розуміння і співчуття до людей, що відрізняються за своїми характеристиками (Lu & etc., 2020).

В процесі професійної діяльності в емпатії практичних психологів та інших фахівців, які працюють з людьми, відбуваються зміни. Тривала робота з травмованими клієнтами може привести психологів і соціальних працівників до виснаження, втоми або «задоволення від співчуття» (Craig & Sprang, 2009). Дослідження свідчать, що емпатія найменшою мірою виявляється у молодих лікарів з малим стажем роботи й у лікарів з великим професійним досвідом (Мітіна, 2017); у молодих психологів і соціальних працівників більш високий рівень вигорання, а у досвідчених – більш високий рівень задоволеності співчуттям (Craig & Sprang, 2009), водночас у менш досвідчених фахівців емпатія сильніше впливає на результати терапії, ніж у більш досвідчених (Elliott & etc., 2011). Зі зростанням професійного стажу цінність емпатії для професійної діяльності психологів збільшується, при цьому фахівці починають оцінювати себе, як більш емпатійних (Немолот & Зубова, 2013).

Загалом дослідники вважають, що для емпатійних проявів провідними факторами є багаторічний досвід і вік (Craig & Sprang, 2009), інтеграція біографічного досвіду фахівця і ситуаційних факторів (Neumann & etc., 2009). Проте, в окремих дослідженнях відзначено, що рівні прояву емпатії у психологів-консультантів, які лише починають працювати за фахом, і в досвідчених фахівців практично не відрізняються (Goussakovski & Sizikova, 2017).

Отже, огляд досліджень емпатії підтверджує її важливість для професійної діяльності практичних психологів, для надання ними якісної психологічної допомоги. Ключовими факторами для розвитку емпатії є досвід (професійний та особистий) і вік фахівця, однак дані про зіставлення емпатії й досвіду в професійній діяльності мають протиріччя. Тому питання змін, які відбуваються в емпатії практичних психологів на різних етапах професійного становлення, залишається дискусійним і потребує додаткових досліджень.

Метою дослідження є визначення особливостей емпатії практичних психологів системи освіти на різних етапах їхнього професійного становлення. Для досягнення мети дослідження визначено такі **завдання**: 1) з'ясувати рівень емпатійності в психологів закладів освіти; 2) провести порівняльний аналіз показників емпатії в групах психологів із різним стажем практичної діяльності; 3) визначити наявність зв'язку проявів емпатії з віком і стажем практичних психологів; 4) з'ясувати особливості розвитку емпатійності в контексті суб'єктивного переживання професійного становлення досліджуваних.

Методи дослідження

Дослідження проводилося з урахуванням вікових особливостей і стажу роботи (досвідченості) психологів закладів освіти. У дослідженні взяли участь 56 психологів закладів дошкільної та загальної середньої освіти Житомира (Україна) з різним стажем практичної діяльності – від 0,5 до 26 років. Всі досліджувані – жінки.

Для вирішення завдань дослідження вибірка була поділена на три групи за критерієм тривалості професійної діяльності. Розуміючи, що формування професіоналізму та майстерності відбувається з різною швидкістю і за індивідуальними траєкторіями, все ж групам було надано умовні назви, що відповідають етапам професійного розвитку та самовизначення: «молоді фахівці», «професіонали» і «майстри». В першу групу респондентів («молодих фахівців») увійшло 13 психологів (23% від всієї вибірки) з професійним стажем від 0,5 до 3 років, у віці від 24 до 45 років. До другої групи респондентів («професіоналів») увійшло 22 психологи (39% вибірки) з професійним стажем від 4 до 14 років, у віці від 30 до 49 років. До третьої групи респондентів («майстрів») увійшов 21 психолог (38% вибірки) з професійним стажем від 15 до 26 років, у віці від 34 до 66 років.

Для емпіричного дослідження показників емпатії використовувався «Тест на визначення емпатії» Л. Журавльової, який дозволяє виявити загальний показник емпатійності, її окремі форми та рівні розвитку (Журавльова, 2011). А саме такі форми: антиемпатію, індіферентність (пасивне споглядання ситуації), співпереживання (егоцентричне емпатійне ставлення), співчуття (суб'єктноцентричне емпатійне ставлення), внутрішнє сприяння (пасивне емпатійне ставлення), реальне сприяння не на шкоду собі (активне емпатійне ставлення), реальне сприяння на шкоду собі (дієве трансцендентне емпатійне ставлення). За сумою показників всіх форм емпатії визначається інтегральна емпатія і рівень її розвитку: дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий.

Для з'ясування особливостей суб'єктивного переживання професійного становлення досліджуваних було використано методику «Професійний шлях» (Пирог, 2020), яка дозволяє визначити етапи професійного розвитку, професійні події та кризи, емоційні переживання, професійні труднощі та способи їх подолання.

Обробка, аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження проводилися з використанням методів математичної статистики. Для з'ясування загального рівня емпатії психологів, форм емпатії та їхнього зіставлення було застосовано описативну статистику – обчислення середнього арифметичного і середнього квадратичного відхилення. Для порівняльного аналізу показників емпатії у групах із різним стажем практичної діяльності використовувалося обчислення статистично значущих відмінностей за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні. Психологічні особливості розвитку емпатії на різних етапах професіоналізації визначались за допомогою виявлення та інтерпретації кореляційних зв'язків показників емпатії з віком і стажем (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена).

Результати та дискусії

Аналіз описативної статистики вибірки психологів закладів освіти за віком і стажем (табл. 1) засвідчив, що середній вік всіх учасників дослідження – 37,87 років при середньому стажі роботи психологом 10,66 років, у групі «молодих фахівців» – 31 рік при

середньому стажі роботи 1,55 років, у групі «професіоналів» – 37,05 років при середньому стажі роботи 9,44 років, у групі «майстрів» – 43,53 роки при середньому стажі роботи 17,59 років.

Таблиця 1

Характеристики вибірки психологів освітніх закладів

Вибірка (за стажем)	Вік		Стаж	
	М	σ	М	σ
0,5-3 років	31	6,73	1,55	1,05
4-14 років	37,05	5,72	9,44	2,51
15-26 років	43,53	9,1	17,59	3,21
0,5-26 років (вся вибірка)	37,87	8,64	10,66	6,7

Примітка: М – середнє значення, σ – середнє квадратичне відхилення

Визначення рівня інтегральної емпатії у вибірці засвідчило, що для психологів закладів освіти найбільш характерним є середній (71,4%) і високий (23,2%) рівні емпатії. Низький рівень мають 5,4% досліджуваних. Аналіз емпатії за її формами показав, що найчастіше досліджувані демонструють «реальне сприяння не на шкоду собі» (79%). Для частини психологів характерні змішані варіанти емпатійного ставлення: «реальне сприяння не на шкоду собі» в поєднанні з «реальним сприянням на шкоду собі» (5,5%), зі «співчуттям» (2%), «антиемпатією» (2%). У 5,5% досліджуваних переважає «реальне сприяння на шкоду собі», ще у 2% ця форма поєднується з «індиферентністю». По 2% психологів у ситуаціях взаємодії виявляють «індиферентність» і «співчуття».

Для з'ясування особливостей прояву і загального рівня різних форм емпатії («антиемпатія», «індиферентність», «співпереживання», «співчуття», «внутрішнє сприяння», «реальне сприяння не на шкоду собі», «реальне сприяння на шкоду собі», «інтегральна емпатія») у психологів із різним професійним стажем був проведений порівняльний аналіз їхніх статистичних показників (див. табл. 2).

Таблиця 2

Показники форм емпатії психологів закладів освіти з різним професійним стажем

Форми емпатії	Вся вибірка		Групи психологів (за стажем)					
			0,5-3 років		4-14 років		15-26 років	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Антиемпатія	0,71	0,69	0,62	0,82	0,64	0,47	0,86	0,77
Індиферентність	0,73	0,74	0,85	1,33	0,68	0,5	0,71	0,5
Співпереживання	0,79	1,24	0,69	0,5	0,82	0,47	0,81	2,03
Співчуття	0,98	1,6	0,92	0,76	1	1,59	1	2,13
Внутрішнє сприяння	1,29	1,09	1,08	0,89	1,18	0,62	1,52	1,5
Реальне сприяння не на шкоду собі	4,89	1,64	4,46	2,03	4,77	1,34	5,29	1,65
Реальне сприяння на шкоду собі	2,18	1,09	2,46	1,05	2,14	1,20	2,05	1,05
Інтегральна емпатія	30,2	7,87	30,3	9,78	30,3	6,67	30	8,14

Примітка: М – середнє значення, σ – середнє квадратичне відхилення

Як видно з табл. 2, середні показники інтегральної емпатії як для всієї вибірки, так і для різних за стажем груп відповідають середньому рівню, ближче до межі з високим рівнем, і практично не відрізняються між собою. Найбільшу кількість балів має форма емпатії «реальне сприяння не на шкоду собі» (М=4,89, σ =1,64). Це засвідчує, що, зазвичай,

психологи під час взаємодії виявляють активне емпатійне ставлення, що пов'язане з емоційною і дієвою підтримкою людини, та водночас адекватно оцінюють власні можливості й здатні усвідомлювати міру шкоди для себе.

Меншою мірою презентовано форму емпатії «реальне сприяння на шкоду собі» ($M=2,18$, $\sigma=1,09$) – альтруїстична поведінка, «дієве трансцендентне емпатійне ставлення» (Журавльова, 2011), якщо інтереси, проблеми іншої особи ставляться вище за власні. Наступним за проявом є «внутрішнє сприяння» ($M=1,29$, $\sigma=1,09$) – пасивне емпатійне ставлення до іншого, що пов'язано з його розумінням і моделюванням поведінки.

Найменшою мірою виявляються: «співчуття», як здатність поділяти почуття з іншим ($M=0,98$, $\sigma=1,60$); «співпереживання», як реакція на емоційний стан іншого ($M=0,79$, $\sigma=1,24$); «індиферентність», як байдужість до емоцій іншої людини ($M=0,73$, $\sigma=0,74$); «антиемпатія», яка характеризується навмисним проявом полярних емоцій до емоційного стану іншого ($M=0,71$, $\sigma=0,69$). Такі показники, в яких спостерігається більший прояв активних форм емпатії, презентують значущість емпатії для професійної діяльності психолога та її сформованість у психологів закладів освіти.

У зіставленні різних форм емпатії психологів виокремлених груп спостерігаються деякі відмінності. Для форм емпатії («реальне сприяння не на шкоду собі», «реальне сприяння на шкоду собі», «внутрішнє сприяння» і «співчуття»), які виявляються найбільшою мірою, зіставлення залишається ідентичним для всіх досліджуваних груп. Однак, зіставивши форми емпатії, які психологи демонструють нечасто, встановлено такі відмінності: «молоді фахівці» частіше демонструють «індиферентність» ($M=0,85$, $\sigma=1,33$), рідше – «співпереживання» ($M=0,69$, $\sigma=0,50$), найрідше – «антиемпатію» ($M=0,62$, $\sigma=0,82$); «професіонали» частіше демонструють «співпереживання» ($M=0,82$, $\sigma=0,47$), потім – «індиферентність» ($M=0,68$, $\sigma=0,50$), найрідше – «антиемпатію» ($M=0,64$, $\sigma=0,47$); «майстри» частіше демонструють «антиемпатію» ($M=0,86$, $\sigma=0,77$), рідше «співпереживання» ($M=0,81$, $\sigma=2,03$), найрідше – «індиферентність» ($M=0,71$, $\sigma=0,50$).

Зважаючи на одержані результати, можна припустити, що у складних, неприємних ситуаціях взаємодії психологи з невеликим стажем виявляють байдужість, відстороненість, психологи зі стажем 4-14 років все ж будуть співпереживати, а психологи з великим стажем дозволять собі переживати негативні емоції, ворожість і небажання розуміти й підтримувати іншу людину.

Результати порівняльного аналізу форм емпатії психологів освітніх закладів із різним стажем професійної діяльності подано в табл. 3.

Порівняльний аналіз показників емпатії у групах із різним стажем практичної діяльності за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні (див. табл. 3) засвідчив, що статистично значущих відмінностей у формах емпатії між виокремленими групами психологів закладів освіти немає. Ці результати не відповідають сталій ідеї про те, що емпатія більш досвідчених практичних психологів виявляється на більш високому рівні, порівняно з психологами-«початківцями». Розуміння переживань іншого, прояви співчуття та дії з підтримки іншої людини виявляються майже однаково у психологів із різним стажем роботи за фахом, що узгоджується з результатами інших досліджень (Goussakovski & Sizikova, 2017).

Таблиця 3

**Результати порівняльного аналізу форм емпатії психологів освітніх закладів із
різним професійним стажем**

Форми емпатії	Групи психологів (за стажем)	Групи психологів (за стажем)			
		4-14 років		15-26 років	
		U	p	U	p
Антиемпатія	0,5-3 років	127,5	0,6	106	0,28
	4-14 років			203,5	0,5
Індиферентність	0,5-3 років	140,5	0,93	131	0,85
	4-14 років			225,5	0,89
Співпереживання	0,5-3 років	118	0,39	130,5	0,83
	4-14 років			183	0,24
Співчуття	0,5-3 років	133	0,73	117	0,49
	4-14 років			215	0,7
Внутрішнє сприяння	0,5-3 років	130	0,66	113	0,4
	4-14 років			214,5	0,69
Реальне сприяння не на шкоду собі	0,5-3 років	131	0,68	105	0,26
	4-14 років			188	0,3
Реальне сприяння на шкоду собі	0,5-3 років	122,5	0,48	109	0,33
	4-14 років			224	0,86
Інтегральна емпатія	0,5-3 років	125,5	0,55	124,5	0,67
	4-14 років			228,5	0,95

Примітка: U – значення U-критерію Манна-Уїтні, p – рівень статистичної значущості

Для більш глибокого аналізу динаміки емпатії на різних етапах професіоналізації було розраховано зв'язок показників різних форм емпатії зі стажем і віком досліджуваних за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (табл. 4).

Таблиця 4

**Кореляція показників різних форм емпатії зі стажем і віком
психологів освітніх закладів**

Форми емпатії	Коефіцієнт кореляції Спірмена			
	зі стажем		з віком	
	Spearman R	p	Spearman R	p
Антиемпатія	0,22	0,12	-0,03	0,82
Індиферентність	0,06	0,64	-0,13	0,34
Співпереживання	-0,02	0,86	-0,15	0,29
Співчуття	-0,16	0,24	-0,39	0,003
Внутрішнє сприяння	0,12	0,39	0,07	0,63
Реальне сприяння не на шкоду собі	0,08	0,57	0,18	0,2
Реальне сприяння на шкоду собі	-0,14	0,31	0,07	0,62
Інтегральна емпатія	-0,10	0,46	0,3	0,03

Примітка: Spearman R – значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, p – рівень статистичної значущості

Аналіз даних кореляції різних форм емпатії зі стажем досліджуваних (для всієї вибірки) засвідчує їх слабкий зв'язок або відсутність зв'язку між ними. Проте, аналіз показників кореляції форм емпатії з віком досліджуваних демонструє помірний обернений

зв'язок між віком і співчуттям ($p \leq 0,01$) і слабкий прямий зв'язок між віком та інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$). Тобто, чим старший психолог, тим вищий рівень його емпатії, хоча при цьому він менше співчуває іншим, менше виявляє здатність поділяти почуття з іншим, менше переживає з приводу почуттів іншого, менше стає на позицію партнера по спілкуванню в оцінці його почуттів.

Дані кореляції різних форм емпатії зі стажем у групах психологів, відмінних за стажем, демонструють досить цікаві результати (табл. 5). Якщо у групі «професіоналів» і «майстрів» зв'язок між емпатією і стажем відсутній, то у групі «молодих фахівців» існує тісний обернений ($p \leq 0,01$) зв'язок між стажем та інтегральною емпатією і прямий суттєвий ($p \leq 0,05$) – між стажем та антиемпатією.

Таблиця 5

**Кореляція показників форм емпатії зі стажем досліджуваних
(у групах психологів, відмінних за стажем)**

Форми емпатії	Коефіцієнт кореляції Спірмена					
	0,5-3 років		4-14 років		15-26 років	
	Spearman R	p-level	Spearman R	p-level	Spearman R	p-level
Антиемпатія	0,59	0,03	0,19	0,4	-0,0004	0,99
Індиферентність	0,37	0,21	0,129	0,59	-0,04	0,85
Співпереживання	0,25	0,42	-0,109	0,65	0,05	0,83
Співчуття	-0,32	0,292	-0,119	0,62	-0,19	0,41
Внутрішнє сприяння	-0,42	0,152	0,22	0,33	0,03	0,89
Реальне сприяння не на шкоду собі	-0,32	0,282	-0,3	0,17	-0,21	0,37
Реальне сприяння на шкоду собі	-0,37	0,212	-0,21	0,36	0,19	0,41
Інтегральна емпатія	-0,79	0,001	-0,19	0,39	0,14	0,54

Примітка: Spearman R – значення коефіцієнту рангової кореляції Спірмена, p – рівень статистичної значущості

Як видно з табл. 5, у перші три роки професійної діяльності практичного психолога відбуваються досить інтенсивні зміни у розвитку емпатії, а саме – зменшення її загального прояву, водночас прояви антиемпатії збільшуються. На нашу думку, це можна пояснити тим, що в перші три роки роботи у закладах освіти відбувається адаптація фахівців до специфічних умов діяльності, інтенсивних соціальних контактів, частої взаємодії з клієнтами різного віку з різними проблемами, і молоді психологи можуть реагувати на таке «комунікативне» навантаження зростанням неприйняття іншої людини, її особливостей і проблем заради збереження власного психічного здоров'я. З огляду на невеликий професійний досвід, психолог-«початківець» не завжди може вибрати форми взаємодії з клієнтами, адекватні ситуації, в складних ситуаціях може виявляти ворожість.

У групах психологів з більшим стажем («професіоналів» і «майстрів») кореляції емпатії зі стажем не виявлено. Відсутність подібного зв'язку можна пояснити так. По-перше, 1-3 роки практичної діяльності надають змогу психологам зрозуміти наскільки ця сфера діяльності підходить їм і змінити її у випадку, якщо вона не відповідає їхнім особистісним і професійним можливостям, унаслідок чого фахівці з низькою емпатійністю не залишаються у професії. По-друге, в результаті адаптації до професійних

умов, психологи знаходять баланс між своїми можливостями та необхідністю розуміння й прийняття клієнта. По-третє, досвід роботи дозволяє фахівцю виробити індивідуальний стиль діяльності, враховуючи свої «сильні» якості та уникаючи ситуацій, з якими він не може впоратися. Це узгоджується з висновками інших дослідників про те, що на етапах професіоналізації й майстерності «психологи, що залишаються у професії, набувають навиків інтеграції, здатні до ефективного самовіддачі без переживання втрати власного «Я»» (Немолот & Зубова, 2013 : 41).

Проаналізуємо детальніше особливості розвитку емпатійності психологів системи освіти у контексті суб'єктивного переживання професійного становлення, звертаючись до результатів, отриманих за методикою «Професійний шлях». У всіх досліджуваних, які працюють у закладах освіти перший рік, рівень емпатії високий або на межі з високим. Емоційний фон всіх подій, значущих для професійного становлення, позитивний, навіть ейфорійний. Водночас типовими труднощами їхнього професійного становлення частіше виступають: емоційні проблеми, наприклад, тривога, особистісні страхи, а також відсутність досвіду роботи, великий обсяг роботи, нове оточення, бар'єри у спілкуванні. Підсумками значущих професійних подій досліджувані вважають нові знайомства, налагодження стосунків з колегами, набуття професійних навичок і знань, новий досвід, професійне зростання, аж до «розуміння власного призначення», «відчуття безмежних ресурсів любові до дітей» тощо.

На другому році роботи характер висловлювань психологів змінюється – вони розповідають про різні події без емоційного піднесення. Результатом цих подій називають підвищення професійного рівня, зокрема, отримання різноманітних сертифікатів, набуття навичок ведення документації, консультації у досвідчених спеціалістів з приводу роботи тощо. На третьому році роботи емоційні оцінки професійно значущих подій часто мають амбівалентний характер. Професійні проблеми найчастіше пов'язані з власне виконанням діяльності, наприклад, «спочатку важко було визначити характер проблематики, потім виникли складнощі у налагодженні взаємодії з дитиною, а коли проводились заняття, результату не було». Серед підсумків подій, поряд із професійним зростанням, з'являються сумніви щодо продовження роботи («Я до кінця не знаю, чи хочу працювати за спеціальністю»). Отож, у суб'єктивних переживаннях професійного становлення у перші три роки роботи психологом у системі освіти спостерігається зміна емоцій від піднесених, ейфорійних до амбівалентних, характеру труднощів – від емоційних до виконавчих, суб'єктивних підсумків – від нового досвіду до сумнівів щодо своєї діяльності. Такі переживання призводять до зниження інтегральної емпатії й окремих проявів неприйняття інших людей, їх проблем на тлі власних труднощів.

Результати вивчення суб'єктивного переживання професійного становлення психологами зі стажем 4-14 років свідчать, що вони часто сприймають свій професійний шлях обмежено, розпочинаючи з пошуку роботи, працевлаштування і не згадуючи про вибір професії, навчання у виші. Емоційні оцінки професійно значущих подій часто мають амбівалентний і негативний характер. У формулюванні труднощів і підсумків подій виявляється інтернальний локус контролю, орієнтація на себе, свої особливості, якості, потреби, можливості.

Психологам зі стажем 15-26 років власний професійний шлях уявляється цілісним і включає вибір професії, професійне навчання, початок роботи, її зміни, підвищення

кваліфікації, а також сімейні події. Серед підсумків професійних подій часто зазначалося про досягнення, наприклад, «тренер та спікер на фестивалях арт-терапії», «створення власного продукту – авторських метафоричних карт» та ін.

У групах «професіоналів» і «майстрів» респонденти з високим рівнем емпатії відрізняються високою емоційністю та орієнтацією на інших людей. Професійні події у них часто пов'язані з невпевненістю, сумом, іноді страхом. Серед професійних труднощів зазначено: вимоги роботодавців, невеликий досвід, неадекватність керівника, необхідність завоювати авторитет у колег, адміністрації. Результатами подій часто є дії з боку інших, їхнє схвалення, наприклад, «теплі посмішки, інтерес в очах присутніх», «повага колег».

Отже, після періоду професійної адаптації ставлення до власної професії у психологів системи освіти вже має менш емоційний, більш реалістичний та «інструментальний» характер, з подальшою інтеграцією її складових і життя загалом. Емпатія досвідчених психологів носить досить сталий характер. Її зависокий рівень, можливо, пов'язаний із екстернальним локусом контролю та високою емоційністю, що є певними факторами ризику для виникнення емоційного вигорання.

Висновки

Отже, результати проведеного дослідження надали можливість визначити особливості емпатії практичних психологів освітніх закладів на різних етапах їхнього професійного становлення. Найбільш характерним для них є середній і високий рівень емпатійності. Серед форм емпатії домінують активні емпатійні ставлення, пов'язані з емоційною і дієвою підтримкою іншої людини. Прояви емпатії певною мірою пов'язані з віком: чим старший психолог, тим вища його загальна емпатійність. Між групами психологів з різним стажем практичної діяльності статистично значущих відмінностей у проявах емпатії не було виявлено. Зв'язок емпатії зі стажем виявлено лише в групі «молодих фахівців» – у перші три роки роботи в закладах освіти у психологів емпатійність зменшується і збільшуються прояви антиемпатії. Трансформація емпатії на різних етапах професіогенезу пов'язана зі змінами в емоційних переживаннях професійно значущих подій, оцінках їх наслідків, характері труднощів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зв'язку емпатії психологів з їхнім локусом контролю, а також розробці та апробації програми розвитку оптимальних емпатійних ставлень для попередження емоційного вигорання, збереження психічного здоров'я.

Література

1. Бодалев, А.А. (1996). *Психология общения*. Москва : Ин-т практ. психологии.
2. Бойко, В.В. (2004). *Энергия эмоций*. Санкт-Петербург : Питер.
3. Бражникова, А.Н. (2012). Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала. *Психологическая наука и образование*, 4. Режим доступу: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3152.phtml>
4. Гаврилова, Т.П. (1974). Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. *Вопросы психологии*, 5, 107-114.
5. Гиппенрейтер, Ю.Б., Карягина, Т.Д., & Козлова, Е.Н. (1993). Феномен конгруэнтной эмпатии. *Вопросы психологии*, 4, 61-68.
6. Горностай, П.П. (2018). *Консультативная психология: Теория и практика проблемного подхода*. Киев : Ника-Центр.
7. Дерев'янку, С.П. (2015). Характеристики емпатії студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*, 126, 70-74.

8. Журавльова, Л.П. (2007). *Психологія емпатії*. (Монографія). Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.
9. Журавльова, Л.П. (2011). Діагностика емпатії особистості зрілого віку. *Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Психологічні виміри українського соціокультурного простору*, 12-19.
10. Карягина, Т.Д. (2010). Проблема формирования эмпатии. *Консультативная психология и психотерапия*, 1, 38-54.
11. Мітіна, С.В. (2017). Емпатія як професійно важлива якість медичного фахівця. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 1(1), 83-88.
12. Немолот, Е.В., & Зубова, С.И. (2013). Возможности изучения самооценки профессионально важных качеств педагогов-психологов. *Вестник ТГПУ*, 9(137), 37-43.
13. Пирог, Г.В. (2020). Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства*. (Монографія). Житомир : Вид. О.О. Євенок.
14. Чапак, Я.В. (2018). Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological Journal*, 5(15), 24-39. <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15>
15. Штих, І.І. (2015). Здатність до емпатії як компонент професійних здібностей психолога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 2(2), 177-180.
16. Barrett-Lennard, G.T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91-100. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.2.91>
17. Craig, C.D., & Sprang, G. (2009). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 319-339.
18. Derksen, F., Bensing, J., & Lagro-Janssen, A. (2013). Effectiveness of empathy in general practice: a systematic review. *British Journal of General Practice*, 63(606): 76-84. <https://bjgp.org/content/63/606/e76>
19. Elliott, R., Bohart, A.C., Watson, J.C., & Greenberg, L.S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48(1), 43-49. <https://doi.org/10.1037/a0022187>
20. Goldstein, A.P., Michaels, G.Y. (1985). *Empathy development training, consequences*. New Jersey, London.
21. Goussakovski, V., & Sizikova, M. (2017). Paradoxical Findings Regarding Therapist Empathy Based on Length of Professional Experience. *Transactional Analysis Journal*, 47(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/0362153717691976>
22. Hakansson, J. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. Doctoral Dissertation, Stockholm University. Retrieved from <http://www.emotionalcompetency.com/papers/empathydissertation.pdf>
23. Hong, H., & Han, A. (2020). A systematic Review on Empathy Measurement Tools for Care Professionals. *Educational Gerontology*, 46(2), 72-83. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1712058>
24. Lu, Y., Hill, C.E., Hancock, G.R., & Keum, B.T. (2020). The effectiveness of helping skills training for undergraduate students: Changes in ethnocultural empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 67(1), 14-24. <https://doi.org/10.1037/cou0000404>
25. Neumann, M., Bensing, J., Mercer, S., Ernstmann, N., Ommen, O., & Pfaff, H. (2009). Analyzing the «Nature» and «Specific Effectiveness» of Clinical Empathy: A Theoretical Overview and Contribution Towards a Theory-based Research Agenda. *Patient Education and Counseling*, 74(3), 339-346.
26. Rogers, C. (1995). *Empatic: an unappreciated way of being*. Houghton Mifflin Harcourt.

References

1. Bodalev, A.A. (1996). *Psihologiya obscheniya [Psychology of communication]*. Moskva : In-t prakt. psikhologii [in Russian].
2. Boyko, V.V. (2004). *Energiya emotsiy [Energy of emotions]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
3. Brazhnikova, A.N. (2012). Empatiya kak npravstvennoe kachestvo budushego professionala [Empathy as the moral quality of a future professional]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 4. Retrieved from <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3152.phtml> [in Russian].

4. Gavrilova, T.P. (1974). Eksperimental'noye izucheniye empatii u detey mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta [An experimental study of empathy in children of primary and secondary school age]. *Voprosyi psikhologii – Psychology Issues*, 5, 107-114 [in Russian].
5. Gippenreyter, Yu.B., Karyagina, T.D., & Kozlova, E.N. (1993). Fenomen kongruentnoy empatii [The phenomenon of congruent empathy]. *Voprosyi psikhologii – Psychology Issues*, 4, 61-68 [in Russian].
6. Gornostay, P.P. (2018). *Konsultativnaya psikhologiya: Teoriya i praktika problemnogo podhoda [Consultatory Psychology: Theory and Practice of the Problematic Approach]*. Kiev [in Ukrainian].
7. Derev'yanko, S.P. (2015). Kharaktery'sty'ky` empatiyi studentiv-psy`xologiv [Characteristics of empathy of students-psychologists]. *Visny`k Chernigivs`kogo nacional'nogo pedagogichnogo universy`tetu. Seriya: Psy`xologichni nauky` – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Sciences*, 126, 70-74 [in Ukrainian].
8. Zhuravlova, L.P. (2007). *Psykhohohiia empatii [Psychology of empathy]*. Zhytomyr : ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
9. Zhuravlova, L.P. (2011). Diahnostyka empatii osobystosti zriloho viku [Diagnosis of mature personality empathy]. *Psykhohohichni perspektyvy. Spetsialnyi vypusk. Psykhohohichni vymiry ukrainskoho sotsiokulturnoho prostoru – Psychological Perspectives. Special Issue. Psychological Dimensions of the Ukrainian Socio-cultural Space*, 12-19 [in Ukrainian].
10. Karyagina, T.D. (2010). Problema formirovaniya empatii [The problem of empathy development]. *Konsultativnaya psikhologiya i psihoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 1, 38-54 [in Russian].
11. Mitina, S.V. (2017). Empatiya yak profesijno vazhly`va yakist` medy`chnogo faxivcyia [Empathy as a professionally important quality of a medical professional]. *Naukovy`j visny`k Xersons`kogo derzhavnogo universy`tetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, 1(1), 83-88 [in Ukrainian].
12. Nemolot, E.V., & Zubova, S.I. (2013). Vozmozhnosti izuchenija samoocenki professional'no vazhnykh kachestv pedagogov-psihologov [Opportunities for studying self-esteem of professionally important qualities of educational psychologists]. *Vestnik TGPU – TSPU Bulletin*, 9(137), 37-43 [in Russian].
13. Pyroh, H.V. (2020). Psykhohohichni osoblyvosti ta problemy profesiinoho stanovlennia studentiv-psykhohohiv [Psychological features and problems of professional formation of psychology students]. *Osobystisne zrostannia v umovakh transformatsii suchasnoho suspilstva – Personal growth in the conditions of transformation of modern society*. Zhytomyr : Vyd. O.O. Yevenok [in Ukrainian].
14. Chaplak, Y. (2018). Problema empatiyi v psy`xologiyi ta yiyi vazhly`vist` u profesijnomu stanovlenni psy`xologa [The problem of empathy in psychology and its importance in the professional development of a psychologist]. *Psychological Journal*, 5(15), 24-39. <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15> [in Ukrainian].
15. Shty`x, I.I. (2015). Zdatnist` do empatiyi yak komponent profesijnyn`x zdibnostej psy`xologa [The ability to empathize as a component of the professional abilities of a psychologist]. *Naukovy`j visny`k Mukachivs`kogo derzhavnogo universy`tetu. Seriya «Pedagogika ta psy`xologiya» – Scientific Bulletin of Mukachev State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 2(2), 177-180 [in Ukrainian].
16. Barrett-Lennard, G.T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91-100. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.2.91>
17. Craig, C.D., & Sprang, G. (2009). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 23(3), 319-339.
18. Derksen, F., Bensing, J., & Lagro-Janssen, A. (2013). Effectiveness of empathy in general practice: a systematic review. *British Journal of General Practice*, 63(606): 76-84. <https://bjgp.org/content/63/606/e76>
19. Elliott, R., Bohart, A.C., Watson, J.C., & Greenberg, L.S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48(1), 43-49. <https://doi.org/10.1037/a0022187>
20. Goldstein, A.P., & Michaels, G.Y. (1985). *Empathy development training, consequences*. New Jersey, London.
21. Goussakovski, V., & Sizikova, M. (2017). Paradoxical Findings Regarding Therapist Empathy Based on Length of Professional Experience. *Transactional Analysis Journal*, 47(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/0362153717691976>
22. Hakansson, J. Exploring the phenomenon of empathy. Doctoral Dissertation, Stockholm University, 2003. Retrieved from <http://www.emotionalcompetency.com/papers/empathydissertation.pdf>

23. Hong, H., & Han, A. (2020). A systematic Review on Empathy Measurement Tools for Care Professionals. *Educational Gerontology*, 46(2), 72-83. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1712058>
24. Lu, Y., Hill, C.E., Hancock, G.R., & Keum, B.T. (2020). The effectiveness of helping skills training for undergraduate students: Changes in ethnocultural empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 67(1), 14-24. <https://doi.org/10.1037/cou0000404>
25. Neumann, M., Bensing, J., Mercer, S., Ernstmann, N., Ommen, O., & Pfaff, H. (2009). Analyzing the «Nature» and «Specific Effectiveness» of Clinical Empathy: A Theoretical Overview and Contribution Towards a Theory-based Research Agenda. *Patient Education and Counseling*, 74(3), 339-346.
26. Rogers, C. (1995). *Empatic: an unappreciated way of being*. Houghton Mifflin Harcourt.

PECULIARITIES OF EMPATHY AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL FORMATION OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS OF THE EDUCATION SYSTEM

Hanna Pyroh

PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Counseling

Zhytomyr Ivan Franko State University,
40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10008
sevtur73@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5139-0286>

Nataliia Shykyrava

Methodologist of the Psychological Service of the Scientific and Methodological Center

Department of Education of Zhytomyr City Council
7, Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10014
shukurava1976@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-8903-1027>

Abstract

Research on empathy and its changes at different stages of professional development is important for preventing the emotional burnout of specialists, preserving their psychological health. The purpose of our research was to study the features of empathy in practical psychologists of the education system at different their professional formation stages. “Test on empathy determination” by L. Zhuravliova was used to study indicators of empathy empirically. Technique “Professional pathway” by H. Pyroh was applied to find out the peculiarities of the subjective experience of the different professional development stages.

The results of the study showed that the most typical empathy level for the education system psychologists is the medium and high levels. Active empathic attitudes related to emotional and effective support dominate among other forms of empathy. Empathy is connected with age – older psychologists have higher overall empathy, however, they are less concerned about the feelings of others. The connection between empathy and work experience is displayed only in the group of “young professionals”. At the beginning of the psychologist's practical professional activity there is a quite intense transformation in the manifestation of empathy towards diminishing its overall expression and increasing of antiempathy. This is explained by changes in the emotional evaluations of professionally significant events, their outcomes, the nature of the difficulties, leading to awareness of one's own problems, and a decrease in empathy. An attitude of psychologists to their profession after a professional adaptation begins to have a less emotional and more “instrumental” character. A high level of empathy is manifested among experienced psychologists who are professionally oriented to other people and have high emotionality. Further research is planned to investigate the connection of the practical psychologists' empathy with the locus of control and to create a program for developing optimal empathy attitudes to prevent emotional burnout.

Keywords: empathy, empathic attitude, professional formation, practical psychologists, education system, professional pathway.

Подано 25.04.2020

Рекомендовано до друку 10.06.2020

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ВЕДЕННЯ ПЕРЕГОВОРІВ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Валентина Санжаровець

кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальних технологій

Національний авіаційний університет

03058, Україна, м. Київ, проспект Любомира Гузара, 1

valyasan@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-5213-9093>

Юлія Шатило

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальних технологій

Національний авіаційний університет

03058, Україна, м. Київ, проспект Любомира Гузара, 1

yuliyashatylo89@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-5021-2787>

Анотація

Статтю присвячено аналізу особливостей ефективного професійного спілкування майбутнього фахівця соціальної сфери. Кваліфікація майбутніх соціальних працівників передбачає сформованість багатьох компетентностей, якими повинен володіти випускник факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці. До таких компетентностей належать: здатності референта, консультанта й експерта, вміння ведення переговорів з різних питань клієнтів соціальної роботи, надання соціальної допомоги, відстоювання інтересів дитини. Конкурентоспроможність на ринку праці також багато в чому залежить від здатності фахівця адаптуватися до умов, які часто змінюються. Успіх переговорів залежить від ефективності комунікативної поведінки майбутнього фахівця із соціальної роботи. Здатності до здійснення якісного ділового спілкування у різних (зокрема і проблемних) ситуаціях професійної взаємодії, вміння вести переговори на різних рівнях із представниками державних і недержавних організацій, професійно переконувати клієнтів, співрозмовників, встановлювати емоційний контакт, уважно слухати є необхідними компонентами фахівця соціальної служби. Однак, недостатній рівень розвитку в майбутніх соціальних працівників комунікативних навичок ведення переговорів, які є важливим елементом у системі їхньої комунікативної компетентності, призводить до збільшення тривалості адаптації майбутнього фахівця в професійному середовищі і зниження успішності його діяльності. В результаті проведеного дослідження у багатьох досліджуваних виявлено досить високий показник агресії як домінуючої стратегії психологічного захисту; схильність до переважного застосування миролюбства як стратегії психологічного захисту, які, хоч і є позитивними стратегіями, проте їх застосування у деяких ситуаціях професійної діяльності може свідчити про недостатню здатність майбутніх соціальних працівників відстоювати власну позицію, про зайву поступливість їх у спілкуванні з клієнтами. Визначено досить велику кількість досліджуваних із низьким рівнем комунікативного

контролю, що, вочевидь, знижує ефективність їх професійного спілкування через зайву прямолінійність і нав'язливість.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, фахівці соціальної сфери, інформаційно-комунікативний компонент, експресивно-перцептивний компонент, міжособистісний компонент.

Вступ

Сьогодні, в умовах динамічного розвитку українського суспільства, інтенсивного виходу вітчизняних соціальних служб на зовнішній ринок, що впливає на розвиток та підвищення авторитету України на міжнародній арені, виникає нагальна потреба у підготовці висококваліфікованих фахівців із соціальної роботи, що є запорукою ефективності соціокультурного розвитку держави. Зазначене зумовлює необхідність зміни спрямованості сучасної освіти на активне навчання, підвищення відповідальності студента, розширення його автономії, розвиток у студентів спеціальності «Соціальна робота» таких компетентностей, що відповідають стратегічним планам соціальних служб, як вітчизняного, так і світового ринку праці. Ефективність досягнення мети у професійній діяльності потребує, передусім, розвитку особистості соціального працівника (Петренко & Санжаровець, 2018). Основним інструментом майбутньої професійної діяльності досліджуваних є робота з клієнтами, що потрапили в складні життєві обставини.

Досить часто у соціальних працівників виникає боротьба між силою та безсиллям перед клієнтами, яким вони прагнуть допомогти (Bundy-Fazioli, 2004; Pitcher, 2008). Bar-On у своїх дослідженнях стверджує, що професія соціального працівника «опанувала дискурс влади та ефективно її використовувала» (Bar-On, 2002: 998). Соціальний працівник повинен розуміти, що клієнту відмовитися від звичного життя, відомого з дитинства, і зробити крок до чогось нового – важко; це вимагає зусиль (Koval, Sanzharovets & Shatylo, 2020). Щоб виконати таке завдання, викладачі повинні залучати студентів до критичного мислення щодо їх сприйняття та розуміння професійної сили на практиці (Bundy-Fazioli, Quijano & Bubar, 2013).

Вихід із таких обставин залежить від ефективності комунікативної поведінки фахівця, його здатності спілкуватися в усіх ситуаціях професійної взаємодії (зокрема і проблемних); підтримувати діалог на різних рівнях із кожним клієнтом; здатності переконувати, встановлювати емоційний контакт, активно слухати. Структура почуттів особистості презентує ступінь засвоєння соціального досвіду і визначає провідні мотиваційні орієнтації й особливості самовідчуття (Kagiaka, 2017). Недостатній рівень розвитку у майбутніх фахівців соціальної сфери комунікативних навичок ведення діалогу призводить до збільшення тривалості адаптації молодого спеціаліста в професійному середовищі й зниження успішності його діяльності.

Наукова спільнота надає велику увагу дослідженню психологічних закономірностей спілкування в процесі ведення переговорів як таких (Jonsson, 1990; Stein, 1998), а також і вивченню їхніх проявів, зокрема: особливостям переговорів в екстремальних умовах (Thomson, 1990); переговорам, як засобу запобігання і розв'язання конфліктів (Анцупов, 2002, Хасан, 2008); психологічним особливостям прояву рефлексії в процесі переговорів (Brett & Thompson, 2016); формування та розвитку комунікативних умінь і навичок ведення переговорів (Спинова, 2007; Якимчук, 2008; McGuire, 2004) та ін.

Велику кількість досліджень було присвячено значенню впливу особистісних особливостей на поведінку під час переговорів і результати (Bazerman, Curhan, Moore & Valley, 2000; Cellich, 2012; Sharma, Bottom & Elfenbein, 2013; Блінов, 2013; Шатило, 2016).

Аналіз наукових досліджень з обраної теми засвідчує, що проблема переговорів отримала своє висвітлення в працях учених, однак, недостатньо вивченим залишається питання розвитку комунікативних навичок ведення переговорів, зокрема й у майбутніх соціальних працівників.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості розвитку комунікативних навичок ведення переговорів у майбутніх соціальних працівників. Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**: 1) виокремити і дослідити компоненти підготовки майбутніх соціальних працівників до ведення переговорів; 2) виявити психологічні особливості розвитку та визначити рівні сформованості комунікативних навичок ведення переговорів у майбутніх соціальних працівників.

Методи дослідження

В емпіричному дослідженні брали участь 32 особи (студенти 4 курсу спеціальності «Соціальна робота» Національного авіаційного університету, м. Києва): 12 чоловіків (віком від 19 до 21 років) та 20 жінок (віком від 19 до 22 років).

Для емпіричного дослідження були обрано методики, які спрямовані на діагностику психологічних чинників підготовки майбутніх соціальних працівників до ведення переговорів, а саме: 1) методика виявлення комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2) В. В. Синявського, Б. А. Федоришина (Фетискин, Козлов & Мануйлов, 2002); 2) методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні за В. В. Бойком (Бойко, 2001); 3) «Тест оцінки самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера (Карелин, 2007); 4) тест «Чи вмієте Ви слухати співрозмовника?» Д. Я. Райгородского (Райгородский, 1998).

Методика виявлення комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2). Застосування цієї методики дозволило оцінити здатність майбутніх соціальних працівників чітко і швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, діагностувати вміння брати участь в суспільних і групових заходах, вміння впливати на людей.

«Тест оцінки самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера. Застосування цього тесту в дослідженні дозволило виявити здатність студентів до самоконтролю у спілкуванні. Ця здатність є важливою для майбутніх соціальних працівників, адже нестримана, імпульсивна поведінка викликає в оточуючих психічний дискомфорт, може провокувати міжособистісні конфлікти у їх професійній взаємодії.

Тест «Чи вмієте ви слухати співрозмовника?» Д. Я. Райгородского. Застосування цього тесту в дослідженні дозволило оцінити вміння слухати майбутніх соціальних працівників. Особливо необхідно таке вміння соціальному працівнику, оскільки вміння слухати – найважливіша складова частина його комунікативної компетентності.

Результати та дискусії

Для фахівців соціальної сфери, крім комунікативної компетентності, важливе місце займає міжкультурна комунікативна компетентність. В. І. Нароліна стверджує, що міжкультурна комунікація – це здатність досягати взаєморозуміння між представниками різних культур, навіть, якщо рівень володіння мовою партнера знаходиться на низькому рівні, що відбувається на основі знань, розуміння та дотримання правил й норм поведінки, які складають основу міжнародного етикету спілкування (Нароліна, 2008).

Майбутній фахівець соціальної сфери повинен володіти: умінням системно і креативно мислити; здатністю виявляти ініціативу; визначати проблеми, які з'являються у професійній діяльності; готовністю брати відповідальність за свої дії у рамках компетенції та приймати нестандартні рішення; вирішувати життєві ситуації клієнтів; виявляти лідерські та менеджерські якості (Абрамович, 2018).

Професійно-комунікативна компетентність є невід'ємною частиною майбутньої професійної діяльності студентів-соціальних працівників. Адже вона віддзеркалює всі особистісні якості та властивості фахівця, за допомогою яких він самостійно й ефективно реалізує завдання професійної діяльності (Шломенко, 2008).

Аналіз результатів методики КОС-2 дозволив визначити рівень комунікативних та організаторських схильностей досліджуваних, а саме уміння чітко і швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, брати участь у суспільних і групових заходах, впливати на людей, а також прагнення до поширення сфери контактів та прояву ініціативи (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кількість досліджуваних майбутніх соціальних працівників з різними рівнями комунікативних та організаторських схильностей (за методикою КОС-2)

Схильності	Рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей					
	Низький		Середній		Вищий	
	Кількість осіб	Кількість осіб у %	Кількість осіб	Кількість осіб у %	Кількість осіб	Кількість осіб у %
Комунікативні	14	44	10	31	8	25
Організаторські	15	47	9	28	8	25

Аналіз результатів вивчення комунікативних і організаторських схильностей за допомогою методики КОС-2 (табл. 1) засвідчив, що 31% досліджуваних мають середній рівень комунікативних здібностей і 28% – середній рівень організаторських схильностей. Це свідчить про те, що вони, зазвичай, прагнуть до контактів із людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють власну думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не вирізняється високою сталістю. Переважна більшість досліджуваних мають низький рівень комунікативних та організаторських схильностей (44% і 47% осіб, відповідно). На нашу думку, знижений рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей негативно позначається на ефективності виконання досліджуваними їх професійних обов'язків, тому потребує відповідної корекційної роботи.

Зовсім невелика частина досліджуваних мають високий рівень комунікативних та організаторських схильностей (25% і 25% осіб, відповідно), а, отже, для них характерні відсутність страху першого контакту і незнайомої обстановки, вміння швидко знаходити контакт, прагнення займатися громадською діяльністю, допомагати іншим.

Потреба психологічного захисту визначається, на думку Е. І. Киршбаум і А. І. Єремєєвої (Киршбаум & Єремєєва, 1990), суб'єктивною значущістю події для людини. Такий спосіб застосовується в ситуаціях ускладнення або перешкод, а, отже, психологічний захист ініціюється винятковими, гострими ситуаціями.

Отримані результати за методикою діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (за методикою В. В. Бойка) подано на рис. 1.

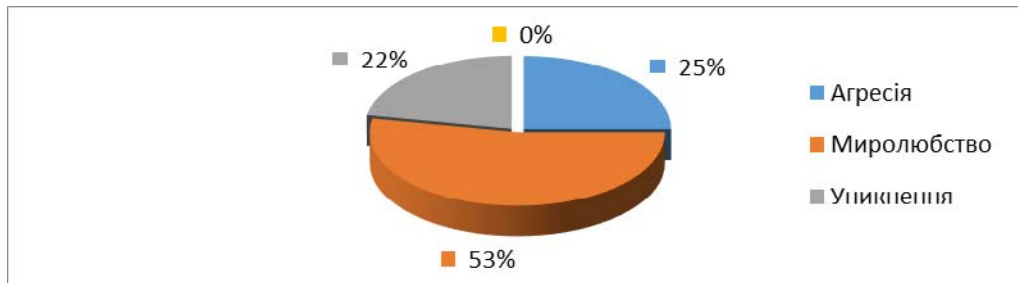


Рис. 1. Домінуючі стратегії психологічного захисту в спілкуванні майбутніх соціальних працівників (дані у %)

Як видно з рис. 1, найбільша кількість студентів (53%) осіб надає перевагу миролюбству, тобто психологічній стратегії захисту суб'єктивної реальності особистості, в якій провідну роль виконують інтелект і характер. Досліджувані, у яких домінуючою стратегією є миролюбство, припускають партнерство й співробітництво, вміють йти на компроміси. На нашу думку, ця стратегія виявляється в професійному спілкуванні з клієнтами і партнерами, в процесі переговорів, як здатність до співробітництва та пошуку компромісних рішень у розв'язанні суперечливих питань.

Привертають увагу дані, що в четвертій частини студентів (25%) переважає агресія, тобто така психологічна стратегія захисту суб'єктивної реальності особистості, що діє на основі інстинкту. Це свідчить про те, що такі досліджувані схильні до конфліктної поведінки у складних ситуаціях професійної взаємодії. Найменша кількість студентів (22%) надає перевагу уникненню – психологічній стратегії захисту суб'єктивної реальності, заснованій на економії інтелектуальних й емоційних ресурсів. Згідно інтерпретації цієї методики, такі особи зазвичай уникають або «без бою» залишають зони конфліктів і напруг, якщо їхнє Я піддається атакам. При цьому вони відкрито не витрачають енергію емоцій і мінімально напружують інтелект. Така поведінка у складних умовах професійної взаємодії може призводити до відмови від захисту власної позиції у суперечливих питаннях, що знижує ефективність виконання ними професійних обов'язків.

Для оцінки самоконтролю студентів у спілкуванні застосовувався тест М. Снайдера (див. рис. 2). Як видно з рис. 2, переважна кількість досліджуваних (41%) має високий комунікативний контроль, що свідчить про їх здатність легко виконувати будь-яку роль, гнучко реагувати на зміну ситуації, передбачити враження, яке вони справляють на інших. Студенти з високим комунікативним контролем постійно стежать за собою, добре керують своїми емоційними проявами. Водночас вони мають значні труднощі в спонтанності самопрояву, не люблять непрогнозованих ситуацій. На нашу думку, високий комунікативний контроль у роботі майбутніх соціальних працівників є умовою професійної ефективності, адже більшість їх робочого часу витрачається на різні види

спілкування. Значна частина студентів має середній комунікативний контроль (31%), а, отже, їм властива щирість, але недостатня стриманість у своїх емоційних проявах. Однак недостатня стриманість у емоційних проявах може призвести до появи помилок у вирішенні стратегічних питань.

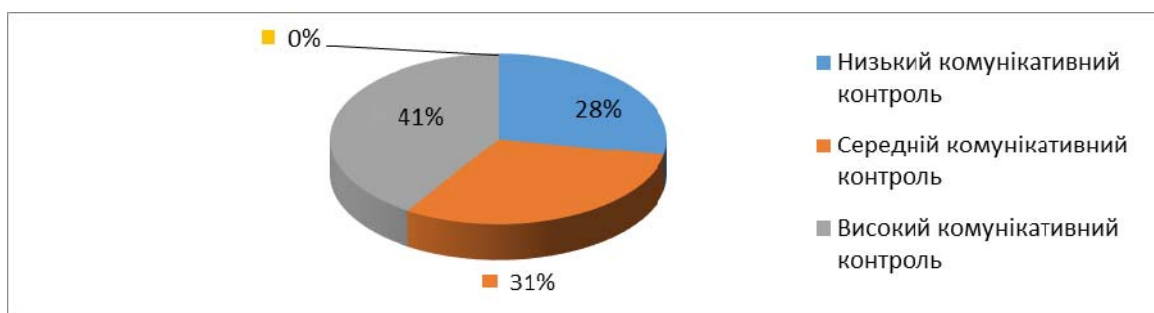


Рис. 2. Особливості комунікативного контролю майбутніх соціальних працівників (дані у %)

Дещо менша кількість досліджуваних (28%) має низький комунікативний контроль. Їм властива стійка поведінка, вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Низький рівень комунікативного контролю, на нашу думку, може негативно позначатися на професійній діяльності, передусім, у взаємодії з клієнтами, зумовлювати виникнення міжособистісних конфліктів через високий рівень імпульсивності у спілкуванні. Надто вільна поведінка в процесі переговорів також може засвідчувати невиразні уявлення про моральні норми особистості.

Аналіз результатів тесту «Чи вмієте ви слухати співрозмовника?». Середній показник вміння слухати у досліджуваних складає 48,4 бали. Зважаючи на те, що більше 62 балів – це слухач «вище середнього рівня», а середній бал слухачів – 55, можна констатувати недостатньо задовільний рівень розвитку уміння слухати у більшості студентів загалом. Тобто, майбутнім соціальним працівникам властиві неухважність, схильність робити передчасні висновки, нездатність зрозуміти співрозмовника.

Отже, результати емпіричного дослідження свідчать про незадовільний стан комунікативних і організаторських схильностей, як основних елементів комунікативних здібностей майбутніх соціальних працівників до проведення переговорів, з урахуванням того, що для майбутніх соціальних працівників міжособистісне спілкування виступає основною формою взаємодії з клієнтами чи з колегами або керівництвом, а, отже, вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації і вибору саме тих засобів спілкування, які є для її розв'язання найбільш ефективними. Виявлено досить велику частину досліджуваних з переважанням агресії, домінуючої стратегії психологічного захисту, як цілеспрямованої руйнівної, наступальної поведінки, що порушує норми і правила співіснування людей у суспільстві, викликає в інших психічний дискомфорт, негативні переживання страху, напруженості, пригніченості. Також встановлено досить велику кількість майбутніх соціальних працівників із низьким рівнем комунікативного контролю, що, вочевидь, знижує ефективність їх професійного спілкування через зайву прямолінійність, імпульсивність у спілкуванні. Незадовільними також є показники вміння слухати, як базового складника комунікативних здібностей майбутніх соціальних працівників до проведення переговорів. Отже, результати емпіричного дослідження

підтвердили необхідність подальшої серйозної й планомірної роботи з розвитку комунікативних здібностей майбутніх соціальних працівників.

Залежною змінною у дослідженні є стратегія спілкування: миролюбство, уникнення або агресія (методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В. В. Бойком).

Оскільки непараметричний критерій Колмогорова-Смірнова за усіма шкалами методик, використаних у роботі, засвідчив, що розподіл змінних за шкалами комунікативні схильності (рівень значущості 0,082), організаторські схильності (рівень значущості 0,096), самоконтроль (рівень значущості 0,340), вміння слухати (рівень значущості 0,516), миролюбство (рівень значущості 0,435), уникнення (рівень значущості 0,595) та агресія (рівень значущості 0,538) в студентів відповідає нормальному, то для кореляційного аналізу застосовувався критерій Пірсона (див. табл. 2). Цей критерій використовується при нормальному розподілі вибірки, кількість досліджуваних якої не менше 30 чоловік.

Таблиця 2

Показник значущих зв'язків «стратегії агресії» із «організаторськими здібностями» та «самоконтролем» у майбутніх соціальних працівників

	За критерієм Пірсона	Організаторські здібності	Самоконтроль
Стратегія агресії	Показник кореляції	0,535*	-0,617**
	Показник значущості	0,022	0,006

Примітка. **Кореляція значуща на рівні 0,01. *Кореляція значуща на рівні 0,05.

З табл. 2 видно, що існує прямий кореляційний зв'язок (рівень значущості 0,022) між вибором стратегії агресії та організаторськими схильностями майбутніх соціальних працівників (показник кореляції 0,535). Це свідчить про те, що чим більше у респондента розвинені організаторські схильності, чим більше він орієнтується у новій компанії, шукає нові знайомства і не боїться вирішувати проблеми, здатен приймати рішення у складних, нестандартних ситуаціях, тим більше він використовуватиме стратегію агресивну психологічного захисту. Для агресивної стратегії психологічного захисту притаманні високий рівень інтелекту, вміння відстоювати власну думку і межі особистості, прямолінійність. Також встановлено тісний непрямий (показник кореляції -0,617) взаємозв'язок між рівнем самоконтролю та проявом стратегії агресії (показник значущості 0,006). Тобто, чим більше відсутній самоконтроль у респондента, тим більше він застосовуватиме стратегію агресії в переговорах.

Зв'язки показників «стратегії миролюбства» із «вмінням слухати» у майбутніх соціальних працівників подано в табл. 3.

Таблиця 3

Показник значущих зв'язків показників «стратегії миролюбства» із «вмінням слухати» у майбутніх соціальних працівників

	За критерієм Пірсона	Вміння слухати
Стратегія миролюбства	Показник кореляції	0,881**
	Показник значущості	0,001

Примітка. **Кореляція значуща на рівні 0,01.

З табл. 3 помітно, що наявний прямий статистичний взаємозв'язок (показник кореляції 0,881) стратегії миролюбства із вмінням слухати (показник значущості 0,001). Це означає, що чим більше досліджуваний здатен бути хорошим слухачем, сприймати нову інформацію, зокрема негативну, тим більше в нього розвинена стратегія миролюбства. Для людини із стратегією миролюбства властиві партнерство і співробітництво, вміння йти на компроміси, здійснювати вчинки і бути податливим.

Досліджено, які саме компоненти впливають на стратегію агресії та миролюбства у веденні переговорів майбутніх соціальних працівників (див. табл. 4).

Таблиця 4

Показники коефіцієнтів регресійного аналізу значущого впливу комунікативних чинників на домінуючу стратегію поведінки майбутніх соціальних працівників

Шкала	Вета	Рівень значущості	В домінуючої стратегії	В (показника)
Самоконтроль	0,832	0,001	3,430	-0,055
Вміння слухати	0,679	0,001	2,691	0,074

Як помітно з табл. 4, щодо стратегії миролюбства, великий вплив на рівень її застосування має показник «вміння слухати» (рівень значущості 0,001). За стандартизованим показником (Вета 0,679) відзначимо, що вплив доволі значущий.

Регресійну модель міри впливу вміння слухати на стратегію миролюбства подано формулою $Y_2: Y_2 = 2,691 + 0,074$ (вміння слухати). З формули Y_2 зрозуміло, що вміння слухати позитивно впливає на розвиток стратегії миролюбства, партнерства, партнерства та взаєморозуміння. Проводячи загальний аналіз отриманих регресивних моделей ($Y_2 - Y_2$), можемо відзначити, що на стратегію агресії у переговорах обернено впливає здатність самоконтролю особистості в процесі спілкування. Тобто, аби зменшувати власні агресивні, нестримні, вибухові прояви, варто вміти стримуватись, керувати власним настроєм, емоціями, реакціями на обставини.

На стратегію миролюбства у веденні переговорів майбутніми соціальними працівниками прямо впливає їх вміння слухати, бути уважним у спілкуванні, не перебивати партнера, намагатися його зрозуміти. За допомогою методу регресійного аналізу було встановлено, що на стратегію агресії впливає рівень самоконтролю респондента, на стратегію миролюбства впливає вміння слухати партнера на переговорах, на що варто зважати в процесі розробки програми з розвитку комунікативних навичок ведення переговорів у майбутніх соціальних працівників.

Висновки

Враховуючи теоретичний аналіз професійно-комунікативної компетентності студентів-міжнародників та особливостей ведення ділових переговорів у руслі нашого дослідження, під комунікативними навичками ведення переговорів розуміємо особистісні ресурси майбутніх фахівців з міжнародних відносин, які є результатом набуття у навчально-професійній діяльності індивідуального досвіду, необхідного для встановлення ефективної взаємодії на всіх етапах ведення переговорного процесу.

Виявлено, що досить велика кількість студентів мають низький рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей, а, отже, не здатні чітко орієнтуватися в професійній ситуації і обирати саме ті засоби спілкування, що є найбільш ефективними

для її розв'язання. Ці досліджувані відчують труднощі у встановленні контактів із клієнтами, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, уникають прийняття самостійних рішень, а прояв ініціативи у професійній діяльності у них вкрай занижений.

Встановлено, що у багатьох студентів досить високий показник агресії, як домінуючої стратегії психологічного захисту. Водночас у більшості студентів виявлено схильність до переважного застосування миролюбства, як стратегії психологічного захисту, що сповнена позитивного змісту. Проте її застосування у деяких ситуаціях професійної діяльності може свідчити про недостатню здатність майбутніх соціальних працівників відстоювати власну позицію, про їхню зайву поступливість у спілкуванні з клієнтами. Помічено досить велику кількість студентів із низьким рівнем комунікативного контролю, що знижує ефективність їх професійного спілкування через зайву прямолінійність і нав'язливість. Низький рівень і показників уміння слухати, як базового складника комунікативних здібностей майбутніх соціальних працівників.

Перспективи дослідження вбачаємо в розробці психолого-педагогічної програми розвитку комунікативних навичок ведення переговорів у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Література

1. Абрамович, Т.В. (2018). *Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Рівне.
2. Анцупов, А.Я. (2002). *Конфликтологія* (2-е изд.). Москва : ЮНИТИДИ-ДАНА.
3. Блінов, О.А. (2013). *Психологічне забезпечення переговорного процесу*. Київ : НАУ.
4. Бойко, В.В. (2001). *Методика діагностики домінуючої стратегії психологічної захисту в общении*. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М».
5. Карелин, А. (2007). *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва : Эксмо.
6. Киршбаум, Э.И., & Еремеева, А.И. (1990). *Психические состояния*. Владивосток : Из-во Дальневосточного университета.
7. Наролина, В.И. (2008). Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста. *Высшее образование сегодня*, 5, 23-25.
8. Петренко, Т.В., & Санжаровець, В.М. (2018). Сучасні технології у підготовці фахівців соціальної сфери. *Вісник Національного авіаційного університету*, 13, 131-136. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.13.13408>
9. Райгородский, Д.Я. (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М».
10. Спэнг, М., & Айзенхарт, М. (2009). *Переговоры. Решение проблем в разном контексте*. Харьков : Гуманитарный Центр.
11. Спинова, Е.А. (2007). *Формирование умений ведения переговоров при языковой подготовке специалистов внешней торговли: английский язык, старший этап обучения экономического вуза*. (Дисс. канд. пед. наук). Москва.
12. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., & Мануйлов, Г.М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва : Изд-во Института Психотерапии.
13. Хасан, Б.И., & Сергоманов П.А. (2008). *Психология конфликта и переговоры* (4-е изд.). Москва : Академия.
14. Шатило, Ю.П. (2016). *Розвиток комунікативних навичок ведення переговорів у студентів-міжнародників*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
15. Шломенко, Е.Б. (2008). Формирование и развитие профессиональной направленности студентов – будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна освіта творчо обдарованої молоді: ідеї, технології, перспективи» (м. Кривий Ріг, 16-18 квітня 2008 р.)*. (с. 144-149). Кривий Ріг : АПН України, Ін-т обдар. дитини АПН України, Криворіз. держ. пед. ун-т.
16. Якимчук, Ю.В. (2008). *Психологічні особливості інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Хмельницький.

17. Bar-On, A. (2002). Restoring power to social work practice. *British Journal of Social Work*, 32(8), 997-1014. <https://doi.org/10.1093/bjsw/32.8.997>
18. Bazerman, M.H., Curhan, J.R., Moore, D.A., & Valley, K.L. (2000). Negotiation. *Annual Review of Psychology*, 51, 279-314. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.279>
19. Brett, J., & Thompson, L. (2016). Negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.06.003>
20. Bundy-Fazioli, K. (2004). *Exploring the distribution of power in child welfare practice: Who holds the power to create change? A qualitative study*, (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3148025)
21. Bundy-Fazioli, K., Quijano, M.L., & Bubar, R. (2013). Graduate Students' Perceptions of Professional Power in Social Work Practice. *Journal of Social Work Education*, 49(1), 108-121. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.755092>
22. Cellich, C., & Jain S. (2012). *Practical Solutions to Global Business Negotiations*. New York : Business Expert Press.
23. Jonsson, Ch. (1990). *Communication in International Bargaining*. London: Pinter Publishers.
24. Kariaka, I. (2017). Value-semantic orientations as a factor of students-psychologists' behavior forming. *Наука і освіта*, 11, 146-150. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-19>
25. Koval, G., Sanzharovets, V., & Shatylo, Yu. (2020). Social Works in Certain Areas of Donetsk and Lugansk Regions. *Atlantis Press. Advances in Economics, Business and Management Research*, 129, 361-369. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200318.045>
26. McGuire, R. (2004). Negotiation: An important life skill. *The Pharmaceutical Journal (PJ)*, 273, 23-25. Retrieved from <https://www.pharmaceutical-journal.com/careers-and-jobs/careers-and-jobs/career-feature/negotiation-an-important-life-skill/10997072.article>
27. Pitcher, D. (2008). Social work and power [Review of the book Social work and power, by R. Smith]. *British Journal of Social Work*, 38, 1660-1662. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn158>
28. Sharma, S., Bottom, W.P., & Elfenbein, H.A. (2013). On the role of personality, cognitive ability, and emotional intelligence in predicting negotiation outcomes. *Organizational Psychology Review*, 3(4), 293-336. <https://doi.org/10.1177/2041386613505857>
29. Stein, J.G. (1988). International Negotiation: A Multidisciplinary Perspective. *Negotiation Journal*, 4, 221-231. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.1988.tb00467.x>
30. Thomson, L. (1990). Negotiation behavior and outcomes: Empirical evidence and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, 108(3), 515-532. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.515>

References

1. Abramovych, T.V. (2018). Rozvytok profesiinnoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha u systemi pisladyplomnoi osvity [Development of professional competence of social teacher in the system of postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Rivne [in Ukrainian].
2. Antsupov, A.Ya. (2002). *Konfliktologiya [Conflictology]* (2nd. en). Moskva : YUNITIDI-DANA [in Russian].
3. Blinov, O.A. (2013). *Psykhologichne zabezpechennia perehovornoho protsesu [Psychological support of the negotiation process]*. Kyiv : NAU [in Ukrainian].
4. Bojko, V.V. (2001). *Metodika diagnostiki dominirujushhej strategii psihologicheskoy zashhity v obshhenii [Diagnostic technique for the dominant strategy of psychological defense in communication]*. Samara : Izdatel'skiy Dom «BAKHRACH-M» [in Russian].
5. Karelin, A. (2007). *Bol'shaya entsiklopediya psihologicheskikh testov [Big encyclopedia of psychological tests]*. Moskva : Eksmo [in Russian].
6. Kirshbaum, E.I., & Yeremeyeva, A.I. (1990). *Psikhicheskiye sostoyaniya [Mental states]*. Vladivostok : Iz-vo Dal'nevostochnogo universiteta [in Russian].
7. Narolina, V.I. (2008). Razvivajushhij jeffekt processa formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti specialista [Developing effect of the process of formation of intercultural communicative competence of a specialist]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher education today*, 5, 23-25. [in Russian].
8. Petrenko, T.V., & Sanzharovets', V.M. (2018). Suchasni tekhnolohiyi u pidhotovtsi fakhivtsiv sotsial'noyi sfery [Modern technologies in training social specialists]. *Visnyk Natsional'noho aviatsynoho universytetu – Bulletin of the National Aviation University*, 13, 131-136. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.13.13408> [in Ukrainian].

9. Rajgorodskij, D.Ja. (1998). *Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy* [Psychodiagnosics of staff. Methodology and tests]. Samara : Izdatel'skiy Dom «Bakhrakh» [in Russian].
10. Speng, M., & Ayzenkhart, M. (2009). *Peregovory. Resheniye problem v raznom kontekste* [Conversation. Problem solving in a different context.]. Kharkiv : Gumanitarnyy Tsentr [in Ukrainian].
11. Spinova, Ye.A. (2007). *Formirovaniye umeniy vedeniya peregovorov pri yazykovoy podgotovke spetsialistov vneshney trgovli: angliyskiy yazyk, starshiy etap obucheniya ekonomicheskogo vuza* [Formation of negotiation skills in the language training of foreign trade specialists: English, the senior stage of study at an economic university]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
12. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., & Manuylov, G.M. (2002). *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups]. Moskva : Izd-vo Instituta Psikhoterapii [in Russian].
13. Khasan, B.I., & Sergomanov, P.A. (2008). *Psikhologiya konflikta i peregovory* [The Psychology of Conflict and Negotiation] (4th ed.). Moskva : Akademiya [in Russian].
14. Shatylo, Yu.P. (2016). *Rozvytok komunikatyvnykh navychok vedennia perehovoriv u studentiv-mizhnarodnykiv* [The development of communication skills in negotiation of international students.]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
15. Shlomenko, E.B. (2008). *Formirovaniye i razvitiye professional'noy napravlenosti studentov – budushchikh ekonomistov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku* [The formation and development of the professional orientation of students – future economists in the process of teaching a foreign language]. *Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Suchasna osvita tvorcho obdarovanoyi molodi: ideyi, tekhnolohiyi, perspektyvy» – Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference "Contemporary Education of Creatively Gifted Youth: Ideas, Technologies, Prospects" (Kryvyy Rih, April 16-18, 2008)*. (pp. 144-149). Kryvyy Rih : APN Ukrayiny, Int obdar. dytyny APN Ukrayiny, Kryvoriz. derzh. ped. un-t. [in Ukrainian].
16. Yakymchuk, YU.V. (2008). *Psyhologichni osoblyvosti intensyfikatsiyi rozvytku komunikatyvnykh zdibnostey maybutnikh fakhivtsiv mizhnarodnykh vidnosyn* [Psychological peculiarities of intensification of development of communicative abilities of future specialists of international relations]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
17. Bar-On, A. (2002). Restoring power to social work practice. *British Journal of Social Work*, 32(8), 997-1014. <https://doi.org/10.1093/bjsw/32.8.997>
18. Bazerman, M.H., Curhan, J.R., Moore, D.A., & Valley, K.L. (2000). Negotiation. *Annual Review of Psychology*, 51, 279-314. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.279>
19. Brett, J., & Thompson, L. (2016). Negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.06.003>
20. Bundy-Fazioli, K. (2004). *Exploring the distribution of power in child welfare practice: Who holds the power to create change? A qualitative study*, (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3148025)
21. Bundy-Fazioli, K., Quijano, M.L., & Bubar, R. (2013). Graduate Students' Perceptions of Professional Power in Social Work Practice. *Journal of Social Work Education*, 49(1), 108-121. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.755092>
22. Cellich, C., & Jain, S. (2012). *Practical Solutions to Global Business Negotiations*. New York : Business Expert Press.
23. Jonsson, Ch. (1990). *Communication in International Bargaining*. London : Pinter Publishers.
24. Kariaka, I. (2017). Value-semantic orientations as a factor of students-psychologists' behavior forming. *Nauka i osvita – Science and Education*, 11, 146-150. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-11-19>
25. Koval, G., Sanzharovets, V., & Shatylo, Yu. (2020). Social Works in Certain Areas of Donetsk and Lugansk Regions. *Atlantis Press. Advances in Economics, Business and Management Research*, 129, 361-369. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200318.045>
26. McGuire, R. (2004). Negotiation: An important life skill. *The Pharmaceutical Journal (PJ)*, 273, 23-25. Retrieved from <https://www.pharmaceutical-journal.com/careers-and-jobs/careers-and-jobs/career-feature/negotiation-an-important-life-skill/10997072.article>
27. Pitcher, D. (2008). Social work and power [Review of the book Social work and power, by R. Smith]. *British Journal of Social Work*, 38, 1660-1662.

- <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn158>
28. Sharma, S., Bottom, W.P., & Elfenbein, H.A. (2013). On the role of personality, cognitive ability, and emotional intelligence in predicting negotiation outcomes. *Organizational Psychology Review*, 3(4), 293-336. <https://doi.org/10.1177/2041386613505857>
29. Stein, J.G. (1988). International Negotiation: A Multidisciplinary Perspective. *Negotiation Journal*, 4, 221-231. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.1988.tb00467.x>
30. Thomson, L. (1990). Negotiation behavior and outcomes: Empirical evidence and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, 108(3), 515-532. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.515>

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE NEGOTIATION SKILLS IN FUTURE SOCIAL WORKERS

Valentyna Sanzharovets

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Social Technologies

National Aviation University

1, Lubomir Husar Avenu, Kyiv, Ukraine, 03058

valyasan@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-5213-9093>

Juliia Shatylo

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Technologies

National Aviation University

1, Lubomir Husar Avenu, Kyiv, Ukraine, 03058

yuliyashatylo89@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-5021-2787>

Abstract

The article is devoted to the analysis of features of effective professional communication of the future specialist of the social sphere. Qualification of future social workers presupposes the formation of many competencies that a graduate of the Faculty of Linguistics and Social Communications must possess in order to be competitive in the labor market. Such competencies include: the ability of a consultant, consultant and expert, the ability to negotiate on various issues of clients of social work, social assistance, advocacy of the child. Competitiveness in the labor market also largely depends on the ability of the specialist to adapt to often changing conditions. The success of negotiations depends on the effectiveness of communicative behavior of the future social worker. Ability to conduct quality business communication in various (including problematic) situations of professional interaction, the ability to negotiate at various levels with representatives of governmental and non-governmental organizations, professionally persuade clients, interlocutors, establish emotional contact, listen carefully are necessary components of social services. However, the insufficient level of development of future social workers' communication skills, which are an important element in the system of their communicative competence, leads to an increase in the duration of adaptation of the future specialist in the professional environment and reduce the success of his work. As a result of the study, many subjects found a fairly high rate of aggression as the dominant strategy of psychological protection; tendency to predominant use of peace as a strategy of psychological protection, which, although positive strategies, but their use in some situations of professional activity may indicate a lack of ability of future social workers to defend their position, their excessive flexibility in communicating with clients. A large number of subjects with a low level of communicative control have been identified, which obviously reduces the effectiveness of their professional communication due to excessive straightforwardness and obsession.

Keywords: communicative negotiation skills, professional-communicative competence, specialists in the social sphere, psychological characteristics, information-communicative component, expressive-perceptual component, interpersonal component.

Подано 21.04.2020

Рекомендовано до друку 29.04.2020

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТОРНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ходикіна Юлія

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри філософсько-психологічної антропології

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

61000, Україна, м. Харків, вул. Валентинівська, 2

xodikina2@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0246-5421>

Анотація

Статтю присвячено дослідженню психологічних особливостей розвитку моторної пам'яті у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. В дослідженні розкрито вікову динаміку об'єму, точності та оперативності моторної короткочасної пам'яті дітей у проміжку від старшого дошкільного віку до закінчення молодшого шкільного віку; виявлено статеву специфіку цієї динаміки. Отримано результати щодо вікового зниження помилок відтворення нещодавно зафіксованих у пам'яті рухів за часовим, просторовим і силовим параметрами; встановлено факт гетерохронності прогресу короткочасної моторної пам'яті на м'язове зусилля у досліджуваних різної статі. Доведено значущість об'єму, точності й оперативності моторної короткочасної пам'яті дітей для ефективного запам'ятовування і відтворення руху за його часовим, просторовим і силовим параметрами; виявлено, що взаємозв'язки параметрів моторної пам'яті з показниками відтворення руху мають вікову та статеву специфіку. Уточнено пояснювальні категорії, що належать до концепції пам'яті, за допомогою яких розкриваються психологічні особливості механізмів моторного навчання та засвоєння рухових і трудових навичок. Розглянуто психологічні особливості структурування образу руху, що запам'ятовується у старших дошкільників і молодших школярів під впливом таких чинників, як просторовий аналіз і синтез (конструктивний праксис), рівень концентрації уваги, здатність до навчання, рівень довільності психічної активності дитини. Розкрито вікові особливості структури моторної пам'яті та фактори її ефективності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Надійність і достовірність одержаних результатів і висновків забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження, відповідністю використаних методів і методик предмету, меті та завданням дослідження, а також критеріям надійності й валідності, репрезентативністю вибірки, поєднанням методів якісного і кількісного аналізу, використанням методів математико-статистичної обробки емпіричних даних.

Ключові слова: пам'ять, моторна пам'ять, руховий акт, параметри руху, розвиток пам'яті, дошкільники, молодші школярі.

Вступ

Рухові навички та вміння поруч з руховими якостями (здібностями) утворюють два основних блоки психомоторної сфери людини (Ильин, 2003). Психомоторика містить в

собі образ, думку та емоцію (Бернштейн, 1990; Клименко, 2013; Schmidt, 2011). Робочі рухи і дії – одні з основних проявів психомоторики (Загравская, Сосуновский & Зальмеж, 2018). Для дитини вони є засобами інтенсивного розвитку всіх сфер психіки – когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційної, особистісної (Максименко, 2013; Рубинштейн, 2015; Сосуновский, 2015; Хохліна, 2017; Эльконин, 2007). Темпи психомоторного розвитку в певні психічні періоди мають істотні відмінності, які можуть бути зумовлені початком сенситивних періодів, мірою їх інтенсивності, особливостями протікання тощо (Іващенко & Прокопенко, 2015; Ревенко, 2015; Khudolii & Titarenco, 2013).

Взаємодія і взаємозв'язок різних операційних компонентів діяльності забезпечуються пам'яттю (Корнеев & Ломакин, 2017; Hurlstone, Hitch & Baddeley, 2014; Hurlstone & Hitch, 2015; Verwey, Shea & Wright, 2015). У дослідженнях з психології пам'яті відзначається її істотна роль в організації діяльності, її сенсорних, інтелектуальних і моторних компонентів (Бочарова, 2016; Кузнецов, Заїка & Ходикіна, 2019; Ляудис, 2011; Логинова, Осорина, Холодная & Чередникова 2018; Наследов, Мирошников, Защиринская & Ткачева, 2018; Иванова, 2009; Хомуленко & Бужинська, 2011; Черемошкіна, 2009).

Останнім часом підкреслюється обмеженість моделей пам'яті, що будуються на основі досліджень запам'ятовування та відтворення лише «когнітивного» матеріалу. Значне місце стали займати дослідження, в яких пам'ять виявляється у своєму продуктивному аспекті – як чинник побудови та регуляції діяльності, що виконується. В дослідженнях психології розвитку відбувається перехід від пошуку універсальних закономірностей до вивчення їх індивідуального прояву, унікальності психічного розвитку (Мищенко, 2013; Сергиенко, 2019).

В останні десятиліття проблема діагностики розвитку рухів у дошкільників стає однією з важливіших, вона дозволяє виявляти актуальний рівень освоєння рухів і «зону найближчого розвитку» в становленні людської моторики способів рухової поведінки (Горшкова & Рыжова, 2019). Але, незважаючи на значну кількість досліджень, залишається недостатньо з'ясованою продуктивна роль пам'яті в організації та здійсненні практичних, зокрема, рухових і трудових актів.

Моторна пам'ять не функціонує ізольовано, поза зв'язком із іншими видами пам'яті та психічними процесами. Вона включена в цілісну мнемічну систему, що є базовим компонентом діяльності (Бочарова, 2016; Гончаров, 2014) і забезпечує відтворення сенсорно-перцептивних, інтелектуальних, моторних і емоційно-оцінних операцій діяльності під час вирішення рухової та конструктивно-технічної задачі (Корлякова, 2017; Кузнецов, Заїка & Ходикіна, 2019). Тому, актуальним, як в науковому, так і в практичному плані, є дослідження особливостей розвитку пам'яті в її продуктивному аспекті при побудові рухів і трудових актів.

У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці, в контексті ігрової, навчальної, спортивної, художньо-образотворчої діяльності дитина вчиться свідомо аналізувати різномодальні сигнали про власні рухи, освоює прийоми їх моделювання, вирішує рухові завдання, що стимулюють довільно та творчо будувати складні рухові програми, спрямовані на конкретні результати в предметному світі та зміни в собі самому (Акинина, Сухоставская & Колпашникова, 2019; Савина, 2015; Сосуновский, Сухоставская & Верёвкина, 2018; Біла, 2011). Однак досліджень, у яких формування

рухових і трудових навичок дітей було б здійснено з урахуванням положень сучасної психології пам'яті, проведено недостатньо. Необхідна також заснована на надійних емпіричних даних послідовна систематизація психологічних особливостей, що сприяють розвитку моторної пам'яті дітей.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали принципи аналізу психічних явищ із позицій діяльнісного, системно-генетичного підходів і вчення про психологічні закономірності розвитку психіки дитини (Ельконин, 2007).

Мета дослідження полягає в розкритті психологічних особливостей розвитку моторної пам'яті старших дошкільників і молодших школярів. **Завдання** дослідження: 1) узагальнити теоретичні підходи до розуміння продуктивних функцій моторної пам'яті та проаналізувати основні чинники її розвитку, які виявляються в процесі вирішення дошкільниками та молодшими школярами рухових і конструктивно-технічних завдань; 2) виявити вікові та статеві особливості розвитку об'єму, точності й оперативності моторної пам'яті дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку; 3) розкрити вікові та статеві особливості відтворення дітьми силового, просторового й часового параметрів руху, що запам'ятовувався; 4) дослідити вікові та статеві особливості взаємозв'язку основних параметрів моторної пам'яті дітей (об'єму, точності, оперативності) із показниками ефективності відтворення ними руху, що запам'ятовувався за силовим, просторовим і часовим параметрами; 5) вивчити вікові особливості впливу на параметри функціонування моторної пам'яті та ефективність відтворення рухів за силовим, просторовим і часовим параметрами таких чинників як рівень конструктивного праксису, здатності до навчання, концентрації уваги, довільності психічної активності дітей; 6) виявити вікові особливості структури моторної пам'яті та факторів, що стимулюють її розвиток у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Методи дослідження

Нами застосовано комплекс теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів, вибір і об'єднання яких відповідає змісту проблеми та меті дослідження:

- теоретичні – аналіз, теоретичне узагальнення, порівняння, систематизація психологічних даних з проблеми дослідження;
- емпіричні – спостереження, бесіда, тестування, психолого-педагогічний експеримент у формі констатувального (визначення показників ефективності функціонування моторної пам'яті дітей і параметрів відтворення рухів);
- математико-статистичні (первинна описова статистика; кореляційний аналіз (коефіцієнт r_{xy} лінійної кореляції Пірсона); виявлення відмінностей у розподілі ознак (критерій χ^2 Пірсона); аналіз відмінностей у розподілі ознак у незалежних (за допомогою критерію U Манна-Уїтні) і в залежних (за допомогою критерію T Вілкоксона) групах; двофакторний дисперсійний аналіз ANOVA і його непараметричний аналог - критерій H Крускала-Уоллеса; експлораторний факторний аналіз). Математична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 8.0.

Використано такі методики: 1) «Розстановка та зняття кубиків» – для діагностики об'єму і точності моторної короткочасної пам'яті; 2) методика діагностики оперативності моторної пам'яті; 3) «Зсув каретки по треку» – для оцінки ефективності запам'ятовування

й відтворення руху за часовим і просторовим параметром; 4) «Динамометр» – для оцінки ефективності запам'ятовування і відтворення руху за силовим параметром; 5) «Графічний диктант» - для вивчення рівня довільності психічної активності; 6) «Кубики Кооса» – для вивчення конструктивного праксису, просторового аналізу і синтезу; 7) «Концентрація уваги» за П'єроном-Рузером – для діагностики рівня концентрації уваги, 8) «Навчальний експеримент Іванової» – для діагностики здатності до навчання та чутливості дитини до допомоги з боку дорослого у вирішенні інтелектуальних завдань (Кузнецов, Заїка & Ходикіна, 2019).

Вибірка складалася з: 1) 48 дошкільників (23 дівчинки й 25 хлопчиків у віці від 5,7 до 6,4 років), 2) 53 першокласника (27 хлопчиків і 26 дівчаток у віці від 6,5 до 7,7 років; 3) 44 учня четвертих класів (20 хлопчиків і 24 дівчинки у віці від 9,4 до 10,3 років). Загальна кількість досліджуваних – 145 осіб.

Результати та дискусії

Аналіз результатів першого теоретичного етапу дослідження засвідчив, що в руслі основних психологічних підходів до пам'яті в тій чи іншій мірі розвивалося уявлення про два аспекти пам'яті: когнітивний (трактування пам'яті як результату закарбування інформації, її придбання, організації й збереження) та продуктивний (аналіз пам'яті як умови і механізму здійснення інших психічних процесів, і поведінки загалом). Можливості для глибокого вивчення продуктивних функцій пам'яті мають такі психологічні підходи, в яких розроблені адекватні методи опису взаємодії психічних процесів: діяльнісний, структурно-функціональний і системний (Кузнецов, Заїка & Ходикіна, 2019).

Розвиток структур моторної пам'яті та збагачення запасу рухових програм – один із ключових механізмів психомоторного розвитку дитини. Мнемічна система дитини під час вирішення рухових і конструктивно-технічних завдань координує між собою та взаємопов'язує в цілісний функціональний орган процеси самоконтролю та саморегуляції моторних дій, довільність управління рухом, зумовлене увагою диференціювання руху за основними його параметрами – просторовим, силовим і часовим. Завдяки утриманню в пам'яті дитини полімодального образу руху стає можливим координоване й якісне його виконання.

Різноманіття емпіричних даних дозволяє стверджувати про зумовленість гетерохронності становлення окремих рухових якостей дошкільників і молодших школярів особливостями їх моторної пам'яті, а також про сенситивний характер даних вікових періодів щодо навчальних і виховних впливів на моторну пам'ять. Водночас недостатньо вивченою залишається вікова динаміка моторної пам'яті на окремі параметри руху. Наше дослідження особливостей моторної пам'яті у зв'язку з атенційними процесами, довільністю психічної активності дитини зі здібностями до просторового синтезу предметних умов діяльності при побудові та запам'ятовуванні дитиною рухових актів і здатністю до навчання, дозволяє розширити уявлення про її продуктивне функціонування.

На емпіричному етапі дослідження було обрано методи і психодіагностичні методики, сформовано репрезентативну вибірку досліджуваних, розроблено експериментальні плани, здійснено процедуру дослідження, отримано результати

констатувального дослідження, які зазнали математико-статистичну обробку (Кузнєцов, Заїка & Ходикіна, 2019).

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що всі три показники моторної пам'яті (об'єм, точність і оперативність) зростають із віком. Старші хлопчики і дівчатка випереджають за цими показниками молодших дітей на статистично значущому рівні. Хлопчики перевершують дівчаток за показником об'єму моторної короткочасної пам'яті, але поступаються їм у точності відтворення рухів, що запам'ятовуються. Порівняно з хлопчиками, дівчатка більш точні у своїх відтворюваних рухах, але це стосується, передусім, дошкільниць і дівчаток-чотирикласниць. Відмінності між хлопчиками й дівчатками за показником оперативності моторної короткочасної пам'яті статистично незначущі, проте існує дуже значна тенденція на користь дівчаток-дошкільниць і першокласниць. У групі чотирикласників хлопчики демонструють дещо вищі показники оперативності моторної короткочасної пам'яті, порівняно з дівчатками.

З віком відбувається статистично значуще зниження величин помилок у відтворенні досліджуваними трьох параметрів рухів – силового, часового і просторового. Найбільші помилки у відтворенні рухів здійснювали дошкільники. Першокласники та чотирикласники здатні формувати в моторній пам'яті найбільш диференційовані регуляторні образи. Відмінності між першокласниками і чотирикласниками значущі на користь останніх. З віком посилюється установка на більш ретельний і послідовний аналіз інформації про рух під час його запам'ятовування.

Чим більший об'єм, вища точність і оперативність моторної короткочасної пам'яті дітей, тим точніше й ефективніше їм вдається побудувати психомоторні акти під час повторного відтворення еталонних рухів за трьома параметрами. Водночас спостерігається вікова специфіка взаємозв'язку. Об'єм моторної короткочасної пам'яті найбільш важливий для першокласників, а показник точності – для дошкільників. Оперативність моторної короткочасної пам'яті виявляється в дошкільників і першокласників лише на рівні тенденцій, а в чотирикласників вона стає дуже істотною для якісного повторного відтворення еталонних рухів за часовим параметром.

Під час відтворення рухів за просторовим і часовим параметрами для хлопчиків старшого дошкільного віку точність моторної короткочасної пам'яті виявилася більш важливою, ніж для їх ровесниць. Для дошкільниць більш важливий об'єм моторної короткочасної пам'яті. Для хлопчиків-першокласників зростає роль об'єму моторної короткочасної пам'яті у відтворенні всіх трьох параметрів рухів. Чотирикласниці відрізняються від хлопчиків-однолітків значущістю показника оперативності моторної короткочасної пам'яті для ефективного відтворення руху за часовим параметром.

Ефективність моторної короткочасної пам'яті залежить від рівня сформованості довільної психічної активності дітей. Однак ця особливість проявилася тільки в першокласників і чотирикласників. Показник оперативності моторної короткочасної пам'яті зростає під час підвищення рівня психічної активності в усіх трьох вікових групах. Високий рівень довільності психічної активності сприяє більш точному відтворенню еталонних рухів за силовим, часовим і просторовим параметрами. За рахунок вираженої психічної активності відбувається диференційоване орієнтування в русі, що, в свою чергу, забезпечує високу якість мнемічного сліду цього руху.

Уміння ефективно концентрувати увагу сприяє значному поліпшенню показників ефективності відтворення руху за силовим, часовим і просторовим параметрами в представників усіх трьох вікових груп.

У запам'ятовуванні та відтворенні інформації в моторній пам'яті дітей задіяні просторовий аналіз і синтез (конструктивний праксис). Групою, в якій рівень просторового аналізу й синтезу позначився на моторній пам'яті найбільш істотно, виявилися дошкільники. Від рівня конструктивного праксису в дошкільників залежать об'єм і оперативність моторної короткочасної пам'яті, а також ефективність повторного відтворення еталонного руху за силовим параметром. У групі першокласників конструктивний праксис важливий для досягнення високих результатів при тестуванні об'єму моторної короткочасної пам'яті. Першокласники з розвиненим конструктивним праксисом допускають найменші по модулю помилки при відтворенні руху за усіма трьома параметрами. У групі чотирикласників розвиненість конструктивного праксису позначилася на об'ємі моторної короткочасної пам'яті. Стан конструктивного праксису в цих дітей помітно впливає на здатність ефективно запам'ятовувати і відтворювати часовий параметр руху.

Підтвердилося припущення про взаємозв'язок показника здатності до навчання досліджуваних із параметрами моторної короткочасної пам'яті (об'єму, точності, оперативності) і ефективністю відтворення по пам'яті окремих параметрів еталонного руху. Моторна пам'ять і фактори її ефективності певним чином структуровані, ця структура має вікові особливості, які виявляються за допомогою факторного аналізу (обертання по типу Varimax, метод головних компонент). Одержані показники моторної пам'яті дошкільників і фактори її ефективності подано в табл. 1.

Таблиця 1

Структура показників моторної пам'яті та факторів її ефективності у дошкільників

Показники	Фактори			
	I	II	III	IV
Об'єм моторної короткочасної пам'яті	0,806	-0,094	-0,056	0,407
Точність моторної короткочасної пам'яті	-0,036	-0,833	0,185	0,049
Оперативність моторної короткочасної пам'яті	0,072	-0,083	0,927	-0,136
Ефективність відтворення руху за силовим параметром	-0,821	0,024	-0,124	0,228
Ефективність відтворення руху за часовим параметром	-0,151	0,690	0,139	-0,146
Ефективність відтворення руху за просторовим параметром	0,163	0,753	-0,016	0,100
Довільність психічної активності	0,025	0,079	0,701	0,429
Концентрація уваги	0,123	-0,037	0,006	0,930
Просторовий аналіз і синтез (конструктивний праксис)	0,747	0,271	0,157	0,236
Здатність до навчання	-0,378	0,400	-0,489	-0,332
Частка загальної дисперсії (у%), яка пояснюється фактором	21,0	19,9	16,9	14,9

Як видно з табл. 1, різноманіття проявів моторної пам'яті у дошкільників зумовлено впливом чотирьох латентних факторів – «Просторово-часова складова моторної пам'яті» (21% поясненої дисперсії), «Просторово-часова неточність моторного сліду» (19,9%), «Оперативність моторної пам'яті при довільній активності» (16,9%) і «Атенційний фактор» (14,9%).

Масив емпіричних даних, отриманий у групі першокласників, може бути оптимально збільшений до трьохфакторної структури, що вмщує «Точність моторної КП,

що досягається за рахунок довільності і концентрації» (25,9%), «Посередню просторово-моторну пам'ять через недостатню здатність до навчання» (17,9%) і «Пам'ять на зусилля за рахунок зниження оперативності» (15,7%) (див. табл. 2).

Таблиця 2

Структура моторної пам'яті та факторів її ефективності у молодших школярів (першокласників)

Показники	Фактори		
	I	II	III
Об'єм моторної короткочасної пам'яті	0,442	-0,455	0,556
Точність моторної короткочасної пам'яті	0,670	0,178	0,192
Оперативність моторної короткочасної пам'яті	0,494	-0,069	-0,664
Ефективність відтворення руху за силовим параметром	-0,215	0,061	-0,775
Ефективність відтворення руху за часовим параметром	-0,633	0,434	0,069
Ефективність відтворення руху за просторовим параметром	-0,010	0,839	-0,094
Довільність психічної активності	0,642	-0,345	0,006
Концентрація уваги	0,766	0,045	0,099
Здатність до навчання	-0,023	0,594	0,050
Частка загальної дисперсії (у%), яка пояснюється фактором	25,9	17,9	15,7

У чотирикласників також виявлено три фактори – «Фактор здатності до навчання і праксису» (25,8%), «Антиатенційний» (19,8%) і «Оперативність моторної пам'яті при довільній активності» (16,9%) (див. табл. 3).

Таблиця 3

Структура моторної пам'яті та факторів її ефективності у молодших школярів (чотирикласників)

Показники	Фактори		
	I	II	III
Об'єм моторної короткочасної пам'яті	0,768	-0,140	0,402
Точність моторної короткочасної пам'яті	0,183	-0,631	0,149
Оперативність моторної короткочасної пам'яті	0,167	0,051	0,871
Ефективність відтворення руху за силовим параметром	0,164	0,626	-0,209
Ефективність відтворення руху за часовим параметром	-0,697	0,175	-0,351
Ефективність відтворення руху за просторовим параметром	-0,342	0,618	0,047
Довільність психічної активності	0,238	-0,393	0,732
Концентрація уваги	0,257	-0,685	0,121
Просторовий аналіз і синтез (конструктивний праксис)	0,720	0,196	0,173
Здатність до навчання	-0,810	0,311	0,007
Частка загальної дисперсії (у%), яка пояснюється фактором	25,8	19,8	16,9

Висновки

За результатами проведеного дослідження здійснено теоретичне та емпіричне узагальнення вирішення актуальної наукової проблеми розвитку моторної пам'яті дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Отримані в ході дослідження результати дозволили сформулювати такі висновки:

1. У руслі діяльнісного, структурно-функціонального і системного підходів розвивалося уявлення про когнітивні та продуктивні функції пам'яті. Розвиток структур моторної пам'яті та збагачення запасу рухових програм – один з ключових механізмів психомоторного розвитку дитини. Різноманіття емпіричних даних дозволяє стверджувати

про зумовлену особливостями моторної пам'яті гетерохронність становлення окремих рухових якостей дошкільників і молодших школярів.

2. Показники об'єму, точності та оперативності моторної пам'яті збільшуються між шостим і десятим роками життя дитини. Старші діти випереджають за цим показником молодших дітей на статистично значущому рівні. При цьому виявляються статеві особливості динаміки показників.

3. З віком відбувається статистично значуще зниження величин помилок при відтворенні дітьми силового, часового та просторового параметрів рухів.

4. Чим більший об'єм, вища точність і оперативність моторної короткочасної пам'яті дітей, тим точніше та ефективніше їм вдається побудувати психомоторні акти при повторному відтворенні здійснених незадовго до цього еталонних рухів за силовим, часовим і просторовим параметрами.

5. Ефективність моторної короткочасної пам'яті залежить від рівня сформованості довільної психічної активності дітей. Зростання оперативності при підвищенні рівня психічної активності зафіксований у представників всіх трьох вікових груп досліджуваних. Високий рівень довільності психічної активності сприяє більш точному відтворенню еталонних рухів за силовим, часовим і просторовим параметрами. Уміння ефективно концентрувати увагу сприяє значному поліпшенню показників ефективності відтворення руху за силовим, часовим і просторовим параметрами в представників усіх трьох вікових груп досліджуваних. Функціональний механізм конструктивного праксису по-різному, залежно від віку досліджуваних, бере участь у запам'ятовуванні й відтворенні інформації в моторній пам'яті. Підтвердилося припущення про взаємозв'язок показника здатності до навчання досліджуваних з параметрами об'єму, точності, оперативності моторної короткочасної пам'яті та ефективністю відтворення по пам'яті окремих параметрів еталонного руху. Однак характер цих взаємозв'язків має вікові особливості.

6. Моторна пам'ять і фактори її ефективності мають певну структуру, яка залежить від віку дітей. У дошкільників ця структура містить чотири фактори, у першокласників і чотирикласників – трифакторна структура ефективності моторної пам'яті.

Перспективами подальших досліджень вважаємо психодіагностичне вивчення динаміки параметрів моторної пам'яті в представників інших вікових категорій; розробка прогнозу розвитку моторної пам'яті в окремих категорій досліджуваних засобами багатовимірної статистики і моделювання; розробка та апробація розвивальних програм активізації продуктивних функцій моторної пам'яті з метою підвищення ефективності побудови рухових актів і практичних дій.

Література

1. Акинина, М.Д., Сухоставская, К.В., & Колпашникова, В.С. (2019). Занятия каратэ как средство двигательной и психомоторной подготовки детей дошкольного возраста. *Вестник Томского государственного университета*, 448, 187-192.
2. Бернштейн, Н.А. (1990). *Физиология движений и активность*. Москва : Наука.
3. Біла, І.М. (2011). *Психологія творчого конструювання в дошкільному віці*. (Монографія). Київ : Веселка. Режим доступу: <https://www.academia.edu/13712984/>
4. Бочарова, С.П. (2016). *Психология памяти. Теория и практика для обучения и работы*. Харьков : Гуманитарный центр.
5. Гончаров, В.И. (2014). «Память на движения» как специальный вид памяти. *Научно-теоретический журнал «Ученые записки»*, 1(107), 35-39.

6. Горшкова, Е., & Рыжова, Е. (2019). Психолого-педагогическая оценка развития движений у детей 5-7 лет. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 85-94. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240308>
7. Загревская, А.И., Сосуновский, В.С., & Зальмеж, Т.Н. (2018). Психомоторные особенности детей старшего дошкольного возраста. *Психологическая наука и образование*, 23(5), 13-21. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230502>
8. Иванова, Е.Ф. (2019). Теория памяти Г.К. Середы как развитие идей школы П.И. Зинченко. *Культурно-историческая психология*, 5(2), 23-37.
9. Иващенко, О.В., & Прокопенко, Д.О. (2015). Методика педагогічного контролю розвитку рухових здібностей у хлопчиків молодших класів, *Матеріали X Міжнародної електронної наукової конференції «Актуальні проблеми фізичної освіти» (м. Харків, 21-22 травня 2015 р.)*, (с. 21-24). Харків : ХДАФК. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27263.41128>
10. Ильин, Е.П. (2003). *Психомоторная организация человека: учебник для вузов*. Санкт-Петербург : Питер.
11. Клименко, В. (2013). *Психофізіологічні механізми праксису людини*. (Монографія). Київ : Видавничий Дім «Слово». Режим доступу: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1564619
12. Корлякова, С.Г. (2017). Психофизиологические механизмы формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов. *Психологическая наука и образование*, 9(1), 115-124. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090112>
13. Корнеев, А.А., & Ломакин, Д.И. (2017). Экспериментальное исследование рабочей памяти у детей и взрослых на материале воспроизведения последовательностей, заданных зрительным образцом. *Экспериментальная психология*, 10(1), 53-66. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2017100105>
14. Кузнецов, М.А., Заїка, Є.В., & Ходикіна, Ю.Ю. (2019). *Психологія моторної пам'яті: прикладні аспекти*. (Монографія). Харків : Діса плюс. Режим доступу: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2681>
15. Логинова, Н.А., Осорина, М.В., Холодная, М.А., & Чередникова, Т.В. (2018). Единая теория психических процессов Л.М. Веккера в современной психологии (к 100-летию со дня рождения). *Психологический журнал*, 6, 102-113.
16. Ляудис, В.Я. (2011). *Память в процессе развития*. Москва : МПСИ.
17. Максименко, С.Д. (2013). *Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід*. (Монографія). Київ : Видавничий Дім «Слово». Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_11_3
18. Мищенко, Л.В. (2013) *Теоретические и методологические проблемы системного исследования пологендерного развития индивидуальности детей младшего школьного возраста*. (Монография). Saint Louis, Missouri, USA : Publishing House «Science & Innovation Center».
19. Наследов, А.Д., Мирошников, С.А., Заширинская О.В., & Ткачева Л.О. (2018). Дифференциальная диагностика когнитивного и психомоторного развития детей четырех лет. *Психологический журнал*, 39(6), 59-75.
20. Ревенко, Е. (2015). Индивидуально-типологические варианты возрастного развития как проявление гетерохронности динамики двигательных способностей и интеллекта. *Вестник Томского государственного университета*, 396, 219-224. <https://doi.org/10.17223/15617793/396/38>
21. Рубинштейн, С.Л. (2015). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург : Питер.
22. Савина, Е.А. (2015). Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии. *Современная зарубежная психология*, 4(4), 45-54. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2015040407>
23. Сергиенко, Е.А. (2019). Динамика проблематики психологии развития в публикациях «Психологического журнала». *Психологический журнал*, 40(3), 5-21.

24. Сосуновский, В.С. (2015). Структура и содержание психомоторной подготовленности детей 11-12 лет. *Вестник Томского государственного университета*, 399, 236-240.
25. Сосуновский, В.С., Сухоставская, Е.О., & Верёвкина, Е.О. (2018). Взаимосвязь компонентов кинезиологического потенциала дошкольников. *Вестник Томского государственного университета*, 427, 191-194.
26. Хомуленко, Т.Б., & Бужинська, С.М. (2011). *Модально-специфічна пам'ять молодших школярів*. Харків : ХНПУ.
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2016_52_24
27. Хохліна, О.П. (2017). Проблема змісту базових категорій психології. *Юридична психологія*, 1, 21-35. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp_2017_1_4
28. Черемошкина, Л.В. (2009). *Психология памяти*. Москва : Аспект Пресс.
29. Эльконин, Д.Б. (2007). *Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва : Издательский центр «Академия».
30. Hurlstone, M.J., & Hitch, G.J. (2015). How is the serial order of a spatial sequence represented? Insights from transposition latencies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41(2), 295-324. <https://doi.org/10.1037/a0038223>
31. Hurlstone, M.J., Hitch, G.J., & Baddeley, A.D. (2014). Memory for serial order across domains: An overview of the literature and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 140(2), 339-373. <https://doi.org/10.1037/a0034221>
32. Khudolii, O.M., & Titarenco, A.A. (2013). Ectiveness of development programming strength in primary school children. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 7, 83-88.
Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PPMBE_2013_7_17
33. Schmidt, R.A., & Lee, T.D. (2012). *Motor skills, motivation and musical practice*. Frankfurt am Main : PETER LANG. Retrieved from [http://www.hp-research.com/sites/default/files/publications/Schmidt%20&%20Lee%20chapter%20\(Mornell%20book\)small.pdf](http://www.hp-research.com/sites/default/files/publications/Schmidt%20&%20Lee%20chapter%20(Mornell%20book)small.pdf)
34. Verwey, W.B., Shea, C.H., & Wright, D.L. (2015). A cognitive framework for explaining serial processing and sequence execution strategies. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(1), 54-77. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-014-0773-4>

References

1. Akinina, M.D, Sukhostavskaya, K.V., & Kolpashnikova, V.S. (2019). Zanyatiya karate` kak sredstvo dvigatel'noj i psikhomotornoj podgotovki detej doskol'nogo vozrasta [Karate classes as a means of motor and psychomotor training for preschool children]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 448, 187-192. [in Russian].
2. Bernshtejn, N.A. (1990). *Fiziologiya dvizhenij i aktivnost` [Physiology of movement and activity]*. Moskva : Nauka [in Russian].
3. Bila, I.M. (2011). *Psikhologhiia tvorchoho konstruiuvannia v doshkilnomu vitsi [Psychology of creative design in preschool]*. Kyiv : Veselka.
Retrieved from <https://www.academia.edu/13712984/> [in Ukrainian].
4. Bocharova, S.P. (2016). *Psikhologiya pamyati. Teoriya i praktika dlya obucheniya i raboty [The psychology of memory. Theory and practice for training and work]*. Khar'kov : Gumanitarnyj`j cenztr [in Russian].
5. Goncharov, V.I. (2014). «Pamyat` na dvizheniya» kak speczial'nyj` vid pamyati [«Movement memory» a special type of memory]. *Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Ucheny`e zapiski» – Scientific and theoretical journal «Scientific notes»*, 1(107), 35-39. [in Russian].
6. Gorshkova, E., & Ry`zhova, E. (2019). Psikhologo-pedagogicheskaya ocenka razvitiya dvizhenij u detej 5-7 let [Psychological and pedagogical assessment of the development of movements in children 5-7 years old]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 24(3), 85-94.
<https://doi.org/10.17759/pse.2019240308> [in Russian].

7. Zagrevskaya, A.I., Sosunovskij, V.S., & Zal'mezh, T.N. (2018). Psikhomotorny'e osobennosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Psychomotor features of preschool children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 23(5), 13-21. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230502> [in Russian].
8. Ivanova, E.F. (2019). Teoriya pamyati G.K. Seredy' kak razvitie idej shkoly' P.I. Zinchenko [G.K. Sereda's theory of memory as development of P.I. Zinchenko school ideas]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 5(2), 23-37. [in Russian].
9. Ivashchenko, O.V., & Prokopenko, D.O. (2015). Metodyka pedahohichnoho kontroliu rozvytku rukhovykh zbidnostei u khlopchykiv molodshykh klasiv [The methodology of pedagogical control of the development of health care in young children], *Materialy X Mizhnarodnoi elektronnoi naukovoï konferentsii «Aktualni problemy fizychnoi osvity» (m. Kharkiv, 21–22 travnia 2015 r.) – Proceedings of the X International Electronic Scientific Conference «Actual problems of physical education», (Kharkiv, 21-22 may 2015)*, (pp. 21-24). Kharkiv : KhDAFK. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27263.41128> [in Ukrainian].
10. Il'in, E.P. (2003). *Psikhomotornaya organizatsiya cheloveka: uchebnik dlya vuzov [Psychomotor organization of a person: textbook]*. Sankt-Peterburg : Piter. [in Russian].
11. Klymenko, V. (2013). *Psykhofiziologichni mekhanizmy praksysu liudyny [Psychophysiological mechanisms of human praxis]*. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo». Retrieved from http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1564619 [in Ukrainian].
12. Korlyakova, S.G. (2017). Psikhofiziologicheskie mekhanizmy' formirovaniya koordinatsionnogo komponenta psikhomotorny'kh sposobnostej muzykantov [Psychophysiological mechanisms of coordination component of psychomotor abilities of the musicians]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 9(1), 115-124. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090112> [in Russian].
13. Korneev, A.A., & Lomakin, D.I. (2017). E'ksperimental'noe issledovanie rabochej pamyati u detej i vzrosly'kh na materiale vosproizvedeniya posledovatel'nostej, zadanny'kh zritel'ny'm obrazczom [Experimental study of working memory in children and adults in the task of delayed reproduction of visual presented sequences]. *E'ksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 10(1), 53-66. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2017100105> [in Russian].
14. Kuznietsov, M.A., Zaika, Ye.V., & Khodykina, Yu.Iu. (2019). *Psykhologhiia motornoj pamiaty: prykladni aspekty (Monografii) [Psychology of motor memory: applied aspects]*. Kharkiv : Disa plus. Retrieved from <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2681> [in Ukrainian].
15. Loginova, N.A., Osorina, M.V., Kholodnaya, M.A., & Cherednikova, T.V. (2018). Edinaya teoriya psikhicheskikh processov L.M. Vekker v sovremennoj psikhologii (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya) [The unified theory of psychological processes L.M. Wekker in modern psychology] (on the 100th anniversary of his birth). *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 6, 102-113. [in Russian].
16. Lyaudis, V.Ya. (2011). *Pamyat' v proczesse razvitiya [Memory in development]*. Moskva : MPSI. [in Russian].
17. Maksymenko, S.D. (2013). *Psykhologhiia uchinnia liudyny: henetyko-modeliuiuchyï pidkhyd [Psychology of human learning]*. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo». Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_11_3 [in Ukrainian].
18. Mishhenko, L.V. (2013) *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy' sistemnogo issledovaniya pologendernogo razvitiya individual'nosti detej mladshhego shkol'nogo vozrasta [Methodological problems of research sisiemnogo pologendernogo personality development of children]*. Saint Louis, Missouri, USA : Publishing House «Science & Innovation Center» [in Russian].
19. Nasledov, A.D., Miroshnikov, S.A., Zashhirinskaya, O.V., & Tkacheva, L.O. (2018). Differenczial'naya diagnostika kognitivnogo i psikhomotornogo razvitiya detej chety'rekh let [Differential diagnosis of cognitive and psychomotor development of children of four years]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 39(6), 59-75. [in Russian].

20. Revenko, E. (2015). Individual`no-tipologicheskie varianty` vozrastnogo razvitiya kak proyavlenie geterokhronnosti dinamiki dvigatel`ny`kh sposobnostej i intellekta [Individually-typological variants of age development as a manifestation of heterochrony in the dynamics of motor abilities and intelligence]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 396, 219-224. <https://doi.org/10.17223/15617793/396/38> [in Russian].
21. Rubinshtejn, S.L. (2015). *Osnovy` obshhej psikhologii [Foundations of general psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter. [in Russian].
22. Savina, E.A. (2015). Problema razvitiya proizvol`noj regulyaczii u detej v sovremennoj zapadnoj psikhologii [The problem of the development of voluntary self-regulation in children in contemporary western psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 4(4), 45-54. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2015040407> [in Russian].
23. Sergienko, E.A. (2019). Dinamika problematiki psikhologii razvitiya v publikaciyakh «Psikhologicheskogo zhurnala» [Dynamics of problems of developmental psychology in the publications of psychological journal]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 40(3), 5-21. [in Russian].
24. Sosunovskij, V.S. (2015). Struktura i sodержanie psikhomotornoj podgotovlennosti detej [The structure and content of psychomotor preparedness of children]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 399, 236-240. [in Russian].
25. Sosunovskij, V.S., Sukhostavskaya, E.O., & Vervovkina, E.O. (2018). Vzaimosvyaz` komponentov kineziologicheskogo potentsiala doskol`nikov [The interrelation of the components of kinesiological potential of preschoolers aged 5 to 6]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 427, 191-194. [in Russian].
26. Khomulenko, T.B., & Buzhynska, S.M. (2011). *Modalno-spetsyifichna pamiat molodshyoho shkoliara [Modal and specific memory of primary schoolchildren]*. Kharkiv : KhNPU. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2016_52_24 [in Ukrainian].
27. Khokhlina, O.P. (2017). Problema zmistu bazovykh katehoriy psikhologii [Problem of psychology basic categories content]. *Yurydychna psikhologhiia – Legal psychology*, 1, 21-35. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp_2017_1_4 [in Ukrainian].
28. Cheremoshkina, L.V. (2009). *Psikhologiya pamyati [Psychology of memory]*. Moskva : Aspekt Press. [in Russian].
29. E`l`konin, D.B. (2007). *Detskaya psikhologiya [Child psychology]*. Moskva : Izdatel`skij tsentr «Akademiya». [in Russian].
30. Hurlstone, M.J., & Hitch, G. J. (2015). How is the serial order of a spatial sequence represented? Insights from transposition latencies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41(2), 295-324. <https://doi.org/10.1037/a0038223>
31. Hurlstone, M.J., Hitch, G.J., & Baddeley, A.D. (2014). Memory for serial order across domains: An overview of the literature and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 140(2), 339-373. <https://doi.org/10.1037/a0034221>
32. Khudolii, O.M., & Titarenko, A.A. (2013). Ectiveness of development programming strength in primary school children. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 7, 83-88. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PPMBE_2013_7_17
33. Schmidt, R.A., & Lee, T.D. (2012). *Motor skills, motivation and musical practice*. Frankfurt am Main : PETER LANG. Retrieved from [http://www.hp-research.com/sites/default/files/publications/Schmidt%20&%20Lee%20chapter%20\(Mornell%20book\)small.pdf](http://www.hp-research.com/sites/default/files/publications/Schmidt%20&%20Lee%20chapter%20(Mornell%20book)small.pdf)
34. Verwey, W.B., Shea, C. H., & Wright, D.L. (2015). A cognitive framework for explaining serial processing and sequence execution strategies. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(1), 54-77. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-014-0773-4>

FEATURES OF MOTOR MEMORY DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Yuliia Khodykina

PhD in Psychology, Associate Professor of
the Department of Philosophic and Psychological Anthropology

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

29, Alchevsky Str., Kharkiv, Ukraine, 61002

xodikina2@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0246-5421>

Abstract

The article focuses on the psychological peculiarities of children's motor memory development of preschool and primary school age. The research comes to light age dynamics of size, accuracy, and efficiency of children's brief motor memory from senior preschool age till junior school age; gender perspective of these dynamics is found. Age reduction of mistakes, representation of recently recorded memory movements according to time, spatial and power parameters have been mentioned; the fact of heterochrony of brief motor memory progress on muscular efforts relating to representatives of both sexes. The importance of size, accuracy, and efficiency of children's brief motor memory for the effective memorizing and reproduction of movements according to time, spatial, and power parameters; the interrelationships of motor memory parameters with movement reproduction rates are identified to have age and gender specificity. The article clarifies explanatory categories relating to memory conceptions, helping to discover psychological peculiarities mechanisms of motor studying and assimilation of motor and labor skills. The article also deals with psychological peculiarities of the way of moving structuring, which is memorized by senior preschoolers and primary school children under the influence of such factors as spatial analysis and synthetic (constructive practice), the level of attention concentration, learning ability, the level of arbitrary of child's psychological activity. The age peculiarities of motor memory structure and its efficiency factors of senior preschool children and primary school children have been clarified. Reliability and credibility of scientific results and conclusions are proved by methodological and theoretical support of research emanating clauses, by the conformity of used methods and subject methodologies, aim and the task of research and also reliability and validity criteria, fragment representation, the connection of quality and quantity analysis, by using methods of mathematical-statistical processing of empirical data.

Keywords: memory, motor memory, motor act, motion parameters, development of memory, preschool children, primary school children.

Подано 08.04.2020

Рекомендовано до друку 10.06.2020

УДК 159.922.73

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).12)

ПСИХОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

Марія Шпак

доктор психологічних наук, доцент,

професор кафедри психології розвитку та консультування

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

46027, Україна, м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

shpakmariia@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7073-4673>

Анотація

У статті обґрунтовано концептуальні основи розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, визначено теоретико-методологічні підходи, які дають змогу створити цілісне уявлення про сутність емоційного інтелекту людини з точки зору: системного підходу (природа, структура, функції, психологічні механізми розвитку, форми і рівні розвитку в онтогенезі); суб'єктно-діяльнісного підходу (через характеристику основних структурних компонентів діяльності – мотиваційного, змістового, операційного та результативного; визначення сенситивного періоду – найбільш сприятливого для розвитку емоційного інтелекту; аналіз особливостей його прояву в суб'єкта діяльності); особистісно-орієнтованого підходу (через прояв індивідуально-психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту); компетентнісного підходу (шляхом розвитку і формування емоційної компетентності молодших школярів, учителів початкових класів, шкільних психологів, батьків учнів).

Визначено, що емоційний інтелект є інтегральною властивістю особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації та забезпечує психологічне благополуччя особистості й успішність соціальної взаємодії. Відповідно до рівнів психічного відображення (сенсорно-перцептивного, когнітивного, особистісного, суб'єктного, духовного) виокремлено форми (емоційний інтелект як властивість: індивіда, суб'єкта діяльності, особистості, суб'єкта життєтворчості, суб'єкта життєдіяльності), психологічні механізми (ідентифікація, наслідування, емоційне зараження, рефлексія, емоційна децентрація, емоційна саморегуляція, антиципація, емпатія), критерії та рівні розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі (психофізіологічний, когнітивний, соціопсихологічний, креативно-суб'єктний, екзистенційно-духовний). На основі результатів емпіричного дослідження здійснено порівняльний аналіз особливостей розвитку емоційного інтелекту в старшому дошкільному, молодшому шкільному і підлітковому віці. Доведено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, розвиток, онтогенез, структурні компоненти, розуміння емоцій, управління емоціями.

Вступ

Феномен емоційного інтелекту особистості набуває сьогодні особливої популярності та привертає до себе увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. При цьому впродовж останніх років зростає підвищений інтерес до емоційного інтелекту не лише у психології, а й у соціології, педагогіці, медицині, сферах управління та бізнесу. Це зумовлено, на нашу думку, низкою чинників:

1) соціально-психологічним: емоційний інтелект визнано особистісним ресурсом забезпечення ефективності спілкування, міжособистісної взаємодії, успішності життєдіяльності людини загалом (Четверик-Бурчак, 2015; Goleman, 1995), через розвиток здатності до розуміння, контролю і регуляції емоцій, мотивації, емпатії та соціальної взаємодії (Goleman, 1995);

2) соціально-економічним: ще в 2014 році на Всесвітньому економічному форумі в Давосі йшлося про взаємозв'язок емоційного інтелекту з успішністю професійної діяльності особистості, зокрема, у професіях соціономічного типу;

3) психолого-педагогічним: у контексті концепції Нової української школи емоційний інтелект визначено однією із ключових компетентностей, яка має бути сформована в учнів, зокрема молодших школярів упродовж освітньо-виховного процесу.

В сучасних психологічних дослідженнях основний фокус уваги дослідників спрямований на розуміння сутності цього феномена та виокремлення його структурних компонентів. Емоційний інтелект трактують, як: сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями (Salovey & Mayer, 1990); сукупність інтелектуальних здібностей до розуміння емоцій та управління ними, а також знань, умінь і навичок, операцій і стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних із обробкою і перетворенням емоційної інформації (Андреева, 2011).

В структурі емоційного інтелекту J. Mayer і P. Salovey виокремили чотири компоненти: 1) сприймання, оцінка і прояв емоцій; 2) фасилітація мислення – використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності; 3) розуміння емоцій; 4) управління емоціями (Mayer & Salovey, 1993).

Д. В. Люсін розробив теоретичну модель емоційного інтелекту, в структурі якого він виокремив внутрішньоособистісний, спрямований на розуміння власних емоцій та управління ними, і міжособистісний емоційний інтелект, спрямований, відповідно, на розуміння чужих емоцій та управління ними (Люсин, 2004). Додамо, що ця теоретична модель покладена в основу опитувальника EmIn, розробленого Д. В. Люсиним з метою психодіагностичного вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту (Люсин, 2006).

Операціоналізації емоційного інтелекту та його структурно-функціональному аналізу сприяють результати досліджень О. І. Власової, С. П. Дерв'янка, Н. В. Ковриги, Е. Л. Носенко (Власова, 2005; Дерв'янка, 2009; Коврига, 2003; Носенко, 2003). З'ясовано залежність рівня розвитку емоційного інтелекту від низки соціально-психологічних чинників (віку, професійної діяльності, досвіду роботи, академічної успішності навчання) (Shiple, Jackson & Segrest, 2010).

Ми погоджуємося з думкою J. Mayer, одного з найбільш відомих зарубіжних дослідників цього феномена, який зазначив, що на сучасному етапі співіснує «два» емоційних інтелекти: один з них, «популярний» інтелект, який по-різному визначається авторами, але при цьому вони єдині у тому, що саме він найбільшою мірою забезпечує

успіх людини в житті й може швидко набуватися, а «другий» емоційний інтелект є науковим феноменом (Mauger, 2000: 412). Тому, сьогодні важливим є саме цілісне наукове уявлення, розуміння й осмислення емоційного інтелекту особистості, що дозволить досягти ефективного його розвитку в онтогенезі. Це спонукало нас до більш докладного вивчення та концептуалізації феномена емоційного інтелекту особистості.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні психологічної концепції розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі. **Завдання** дослідження: 1) теоретично обґрунтувати сутність емоційного інтелекту особистості; 2) визначити наукові підходи до концептуалізації розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі; 3) емпірично визначити рівні розвитку емоційного інтелекту в старшому дошкільному, молодшому шкільному і підлітковому віці, здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів.

Методи дослідження

Ми намагалися створити у класичному розумінні цілісне уявлення про сутність емоційного інтелекту людини з точки зору: *системного підходу* (природа, структура, функції, психологічні механізми розвитку, форми і рівні розвитку в онтогенезі); *суб'єктно-діяльнісного підходу* (через характеристику основних структурних компонентів діяльності – мотиваційного, змістового, операційного та результативного; визначення сенситивного періоду – найбільш сприятливого для розвитку емоційного інтелекту; аналіз особливостей його прояву в суб'єкта діяльності, зокрема, в контексті навчальної діяльності, як провідної у молодшому шкільному віці (Давыдов, Слободчиков & Цукерман, 1992)); *особистісно-орієнтованого підходу* (через прояв індивідуально-психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту); *компетентнісного підходу*, який визнано одним із пріоритетних напрямів модернізації національної системи освіти загалом і початкової школи, зокрема, (шляхом розвитку і формування емоційної компетентності молодших школярів, учителів початкових класів, шкільних психологів, батьків учнів).

Означені наукові підходи є, на нашу думку, провідними у вивченні емоційного інтелекту і мають взаємодоповнювати один одного. Їх сукупність дає змогу обґрунтувати концептуальні основи розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі.

Емоційний інтелект ми розглядаємо, як інтегральну властивість особистості, що віддзеркалює пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій й управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації та забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії.

Для обґрунтування концептуальних основ розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі було використано комплекс методів: а) *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, структурування і моделювання; б) *емпіричні* – спостереження, бесіда, психодіагностичні методики: «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій», «Три бажання», «Що – чому – як» (Нгуен, 2008) – для дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту в старших дошкільників; опитувальник «EmIn» (Люсин, 2006) – для з'ясування інтегрального показника рівня сформованості емоційного інтелекту та його структурних складових у молодших школярів і підлітків. Вибірка

досліджуваних склала 364 особи, з них: 90 – старші дошкільники, 126 – молодші школярі (учні 4 класу), 148 – підлітки (учні 5-6 класів).

Результати та дискусії

І. М. Андреева стверджує, що і в ієрархічній структурі емоційного інтелекту можна виокремити: інтелект індивіда (ЕІ як здібність (властивість функціональної системи), інтелект суб'єкта діяльності (емоційну компетентність), інтелект особистості (емоційну креативність) (Андреева, 2011). У контексті авторського дослідження це положення набуває фундаментального значення, тому вважаємо за доцільне розширити і доповнити згадану вище класифікацію форм розвитку емоційного інтелекту.

Згідно з рівнями психічного відображення (сенсорно-перцептивним, когнітивним, особистісним, суб'єктним, духовним), нами виокремлено форми (емоційний інтелект, як властивість індивіда, суб'єкта діяльності, особистості, суб'єкта життєтворчості й суб'єкта життєдіяльності) та рівні розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі (психофізіологічний, когнітивний, соціопсихологічний, креативно-суб'єктний, екзистенційно-духовний).

Психофізіологічний рівень є найнижчим у розвитку емоційного інтелекту та розкриває його природну, біологічну сутність. На цьому рівні емоційний інтелект виявляється, як емоційні властивості індивіда (емоційна чутливість, виразність (експресивність), емоційна стійкість), що презентують формально-динамічні параметри емоційних переживань (силу, інтенсивність, тривалість, швидкість перебігу), якісні характеристики (модальність і знак емоційного переживання) та змістові характеристики, які стосуються суб'єкта переживань. Функціонування емоційного інтелекту на цьому рівні у віці немовляти та в ранньому дитинстві забезпечується психологічними механізмами, що мають рефлексорний характер (ідентифікація, наслідування, емоційне зараження, співпереживання) і виникли на сенсорно-перцептивному рівні психічного відображення.

На когнітивному рівні емоційний інтелект виявляється у здатності людини розуміти та управляти своїми емоціями і віддзеркалюють когнітивний рівень психічного відображення. Емоційне самопізнання забезпечується такими психологічними механізмами, як інтелектуальна та особистісна рефлексія, а управління емоціями – емоційною саморегуляцією. Як і здібності, що розвиваються на базі природних задатків індивіда, емоційні знання, уміння і навички набуваються у процесі життєдіяльності людини, її цілеспрямованого навчання і виховання та презентують її емоційну компетентність, яка виявляється у конкретній діяльності. З огляду на це, на когнітивному рівні емоційний інтелект як властивість суб'єкта діяльності передбачає вияв емоційних здібностей індивіда в конкретній діяльності, зокрема: в дошкільному віці – ігровій, молодшому шкільному віці – навчальній. Вони забезпечують успішність та якісно своєрідне освоєння і реалізацію діяльності.

На соціопсихологічному рівні емоційний інтелект, як властивість особистості, виявляється у здатності розуміти та управляти емоціями інших людей, що забезпечує ефективність спілкування і міжособистісної взаємодії з оточуючими (Журавльова & Шпак, 2015). Такі психологічні механізми, як особистісно-смілова емпатія, емоційна децентрація, комунікативна і кооперативна рефлексія, забезпечують функціонування емоційного інтелекту на особистісному рівні психічного відображення, насамперед, у підлітковому віці.

Креативно-суб'єктний рівень розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі пов'язаний з емоційною креативністю особистості, як вищою формою емоційно-інтелектуальної активності людини, що спрямована на перетворення внутрішнього світу з метою емоційної самозміни. Вона зумовлюється психологічним механізмом антиципації, що забезпечує здатність передбачити наслідки своїх емоційних реакцій до того, як вони будуть реально виявлені, готовність до змін емоціогенних ситуацій на основі емоційного досвіду. В процесі міжособистісної взаємодії емоційна креативність зумовлена розвинутою особистісно-сисловою емпатією, тобто внутрішньою готовністю або реальним сприянням допомогти іншому. Результатом емоційної креативності особистості є гармонізація емоційного середовища (внутрішнього і зовнішнього) шляхом самотворення людиною емоційного простору. Отже, емоційна креативність спрямована на емоційний простір як сферу творчого прояву нових, ефективних й автентичних емоційних реакцій (Averill, 2004). На креативно-суб'єктному рівні емоційний інтелект найбільш інтенсивно розвивається в юнацькому віці.

Вершиною розвитку емоційного інтелекту людини як суб'єкта життєдіяльності є екзистенційно-духовний рівень, пов'язаний з досягненням особистістю емоційно-інтелектуальної зрілості, яка виявляється в духовних переживаннях – істини, добра, краси, любові. Ціннісно-сислова рефлексія, трансфінитна емпатія, що забезпечують функціонування емоційного інтелекту на цьому рівні, сприяють надчуттєвому проникненню особистості у внутрішній світ іншої людини, проживанню цього світу, як власного, забезпечують духовну єдність зі світом та іншими людьми, і, як наслідок, дають змогу наблизитися до проблеми переживання власних особистісних смислів і цінностей. Досягнути екзистенційно-духовного рівня розвитку емоційного інтелекту людина може в дорослому віці.

Отож, у нашому розумінні емоційний інтелект виявляється на різних рівнях психічного відображення, які утворюють ієрархічно структуровану систему. Кожен рівень виконує свою необхідну роль і забезпечує цілісне функціонування і розвиток емоційного інтелекту в онтогенезі (див. рис. 1).

Такий концептуально новий підхід до феномена емоційного інтелекту та його ієрархічної структури дозволяє частково зменшити гостроту дискусії між дослідниками, котрі розглядають емоційний інтелект і, як інтелектуальну здібність, і, як властивість особистості. Адже, як видно з рис. 1, це різні форми та рівні розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, виокремлені та теоретико-методологічно обґрунтовані нами. Також, з позицій нашого наукового трактування, розв'язується питання про можливість розвитку емоційного інтелекту, яке викликало суперечку між прихильниками моделі здібностей і змішаної моделі емоційного інтелекту, оскільки при такому підході зрозуміло, що емоційна компетентність, емоційна креативність, емоційно-інтелектуальна зрілість особистості не є вродженими властивостями людини, а розвиваються у процесі її життєдіяльності. З огляду на це, ми вважаємо правомірною точку зору тих дослідників, які стверджують про те, що емоційний інтелект можна розвивати впродовж життя людини (Goleman, 1995; Дерев'янка, 2009).

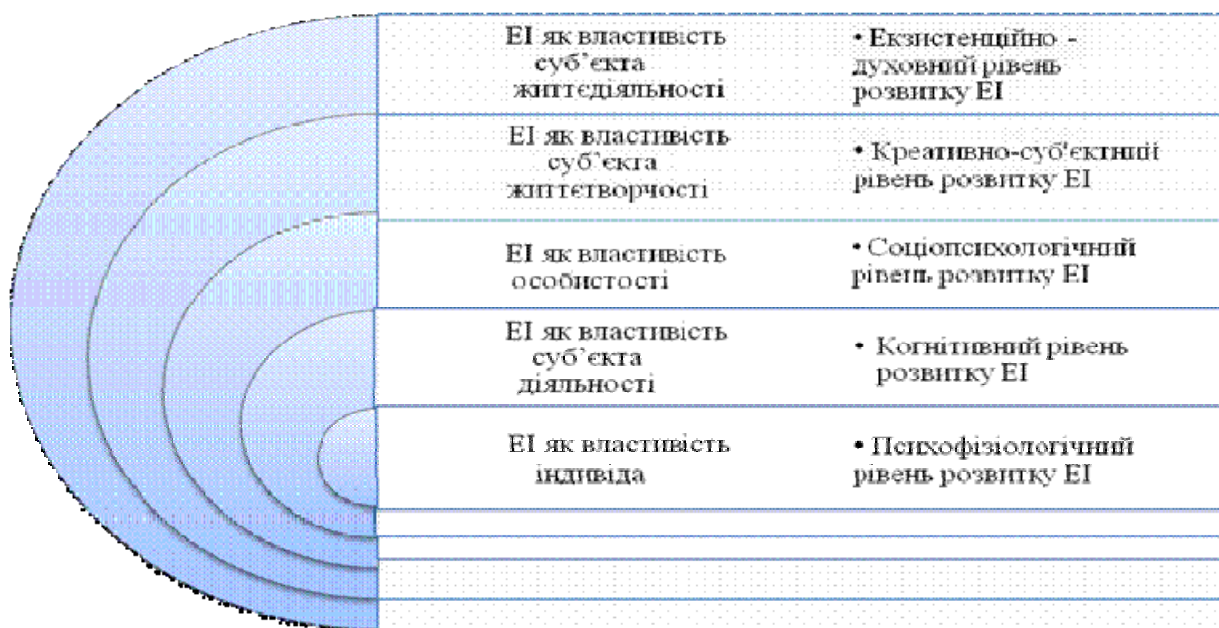


Рис. 1. Взаємозв'язок форм і рівнів розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі

Отже, в системі психічного відображення емоційний інтелект розглядається як феномен, що має біопсихосоціодуховну природу, та є багатовимірним, ієрархічно структурованим системним утворенням (Шпак, 2016).

З огляду на окреслене вище, нами проведено емпіричне дослідження, визначено й проаналізовано психологічні особливості та рівні розвитку емоційного інтелекту в дітей старшого дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку.

Після проведення психодіагностичних методик, зазначених вище, та обробки отриманих даних ми здійснили порівняльний аналіз результатів дослідження становлення та розвитку емоційного інтелекту на тих вікових етапах, що межують з молодшим шкільним віком, що дало можливість врахувати ті біологічні та соціальні передумови, які склалися у дошкільному віці, та є основою для його подальшого розвитку в молодших школярів, і простежити наступність у розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Побудована діаграма (див. рис. 2) наочно розкриває загальний рівень розвитку емоційного інтелекту в старших дошкільників, молодших школярів і підлітків.

Як видно з рис. 2, у більшості дітей старшого дошкільного віку переважають низький (56,7%) і середній (34,4%) рівні розвитку емоційного інтелекту, найменша кількість осіб – з високим рівнем емоційного інтелекту (8,9%). Водночас варто зазначити, що у старших дошкільників поступово розвивається здатність розуміти власні емоції, хоча дитина ще не завжди може ідентифікувати емоцію за експресивними ознаками, відчуває труднощі у її вербалізації, однак вона починає орієнтуватися у власних емоційних переживаннях. У цьому віці починає розвиватися емпатія, хоч вона ще не є досить стійкою, однак дитина вже здатна виявляти співпереживання і співчуття, що забезпечує налагодження емоційних контактів з однолітками в процесі ігрової діяльності. Все це закладає сприятливий ґрунт для подальшого розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Встановлено, що серед молодших школярів лише 11,1% учнів мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту. У третини досліджуваних (34,9% учнів) –

середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Більше половини молодших школярів (54% учнів) мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту.

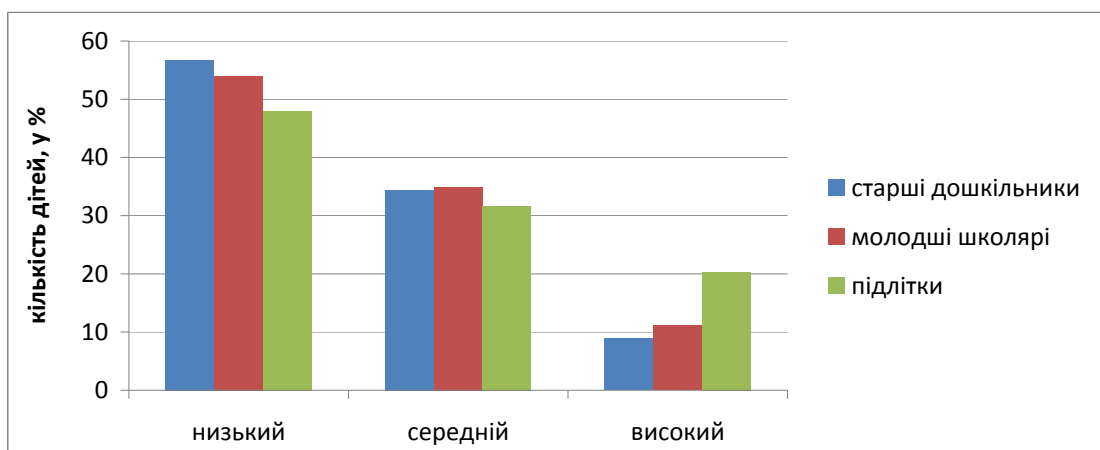


Рис. 2. Показники рівня розвитку емоційного інтелекту в старших дошкільників, молодших школярів та підлітків

Відтак, порівняно зі старшими дошкільниками, у цьому віці зменшується кількість дітей з низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту (на 2,7%) та поступово зростає частка дітей з високим рівнем емоційного інтелекту (на 2,2%). Водночас, відбуваються і якісні зміни у його розвитку, зокрема, зростання довільності психічних процесів, розвиток рефлексії, внутрішнього плану дій, набуття здатності до «інтелектуалізації афекту», на фоні високої емоційності дитина розпочинає усвідомлювати зміст почуттів, свідомо орієнтуватися у своїх емоціях, її переживання набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів. Це дозволяє вважати цей віковий період сенситивним для розвитку емоційного інтелекту.

Якщо порівняти загальний рівень розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів і підлітків, то варто зазначити, що він продовжує поступово зростати, зокрема, на 9,2% збільшується кількість дітей підліткового віку з високим рівнем емоційного інтелекту і становить – 20,3%. Це зумовлено, на нашу думку, розвитком самосвідомості й особистісної рефлексії, що сприяє кращому емоційному самоусвідомленню. У 31,7% підлітків емоційний інтелект знаходиться на середньому рівні розвитку. Водночас, порівняно з молодшими школярами, зменшується кількість досліджуваних із низьким рівнем емоційного інтелекту (48%), що свідчить, з одного боку, про позитивну динаміку його розвитку в процесі онтогенезу, з іншого – про те, що у молодшому шкільному віці формуються базові емоційні компетенції, які сприятливо впливають на його подальший розвиток. Одночасно встановлено, що в підлітків покращується здатність розуміти власні емоції, однак у цьому віці погіршується вміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, порівняно з молодшими школярами. Це зумовлено, на нашу думку, статевим дозріванням і гормональними змінами, що відбуваються в організмі підлітка, і виявляються у підвищеній емоційній збудливості, неврівноваженості, схильності до афектів, підвищеній особистісній тривожності. Отже, можемо констатувати, що найбільш сенситивним для розвитку емоційного інтелекту є молодший шкільний вік.

Висновки

Отже, нами здійснено теоретичне й емпіричне дослідження емоційного інтелекту особистості, його генези та психологічних особливостей розвитку на засадах інтеграції системного, суб'єктно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. На теоретичному і методологічному рівнях обґрунтовано концептуальні основи розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі, що дозволяють сформувати цілісне психологічне уявлення про емоційний інтелект людини, як багатовимірне, ієрархічно структуроване системне утворення. Згідно з рівнями психічного відображення, визначено форми (емоційний інтелект, як властивість індивіда, суб'єкта діяльності, особистості, суб'єкта життєтворчості й суб'єкта життєдіяльності), психологічні механізми (ідентифікація, наслідування, емоційне зараження, рефлексія, емоційна децентрація, емоційна саморегуляція, антиципація, емпатія), критерії та рівні розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі (психофізіологічний, когнітивний, соціопсихологічний, креативно-суб'єктний, екзистенційно-духовний). Доведено, що емоційний інтелект можна розвивати впродовж онтогенезу. Результати емпіричного дослідження і порівняльний аналіз вікових й індивідуально-психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в старших дошкільників, молодших школярів і підлітків дозволяє стверджувати, що молодший шкільний вік є сенситивним віковим періодом для розвитку емоційного інтелекту.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні взаємозв'язку емоційного інтелекту з успішністю професійної діяльності особистості, а також емпіричному вивченні рівня розвитку емоційного інтелекту в представників професій соціономічного типу.

Література

1. Андреева, И.Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. (Монографія). Новополюцк : ПГУ.
2. Власова, О.І. (2005). *Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку*. (Монографія). Київ : ВПЦ «Київський університет».
3. Давыдов, В.В., Слободчиков, В.И., & Цукерман, Г.А. (1992). Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*, 3-4, 14-19.
4. Дерев'янюк, С.П. (2009). *Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
5. Журавльова, Л.П., & Шпак, М.М. (2015). Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (25), 49, 85-88.
6. Люсин, Д.В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. Д.В. Люсин & Д.В. Ушаков (Ред.), *Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования* (с. 29-36). Москва : Ин-тут психологии РАН.
7. Люсин, Д.В. (2006). Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*, 4, 3-22.
8. Нгуен, М.А. (2008). Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. *Ребенок в детском саду*, 1, 83-85.
9. Носенко, Е.Л., & Коврига, Н.В. (2003). *Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції*. (Монографія). Київ : Вища школа.
10. Четверик-Бурчак, А.Г. (2015). *Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості*. (Дис. канд. психол. наук). Одеса.
11. Шпак, М.М. (2016). *Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів*. (Монографія). Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка.
12. Averill, J.R. (2004). A tale of two Snarks : emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15, 228-233.
13. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books.

14. Mayer, J.D. (2000). Emotion, intelligence, emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
15. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
16. Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
17. Shipley, N.L., Jackson, M.J., & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18.

References

1. Andreeva, I.N. (2011). *Jemocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]*. Novopolock : PGU [in Russian].
2. Vlasova, O.I. (2005). *Psykhologhiia sotsialnykh zdibnostei : struktura, dynamika, chynnyky rozvytku [Psychology of social skills: structure, dynamics, factors of development]*. Kyiv : VPTs «Kyivskiy universytet» [in Ukrainian].
3. Davydov, V.V., Slobodchikov, V.I., & Cukerman, G.A. (1992). Mladshij shkol'nik kak sub'yekt uchebnoj dejatel'nosti [Primary school pupil as a subject of educational activity]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*, 3-4, 14-19 [in Russian].
4. Derevianko, S.P. (2009). Emotsiynyi intelekt yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii osobystosti do studentskoho seredovyscha [Emotional intelligence as a factor of social and psychological adaptation of personality to the student's environment]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Zhuravlova, L.P., & Shpak, M.M. (2015). Empatija yak psykholohichniy mekhanizm rozvytku mizhosobystisnoho emotsiynoho intelektu [Empathy as a psychological mechanism of the development of interpersonal emotional intelligence]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (25), 49, 85-88 [in Ukrainian].
6. Ljusin, D.V. (2004). Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte [Modern concepts of emotional intelligence]. In D.V Ljusin & D.V. Ushakov (Eds.), *Social'nyj intellekt : Teorija, izmerenie, issledovanija – Social intelligence : Theory, measurement, research* (pp. 29-36). Moskva : In-tut psihologii RAN [in Russian].
7. Ljusin, D.V. (2006). Novaja metodika dlja izmerenija jemocional'nogo intelektu : oprosnik JemIn [New method for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire]. *Psihologicheskaja diagnostika – Psychological diagnostics*, 4, 3-22 [in Russian].
8. Nguen, M.A. (2008). Diagnostika urovnja razvitija jemocional'nogo intelektu starshego doshkol'nika [Diagnostics of the level of the development of emotional intelligence of a senior preschooler]. *Rebenok v detskom sadu – A child in kindergarten*, 1, 83-85 [in Russian].
9. Nosenko, E.L., & Kovryha, N.V. (2003). *Emotsiynyi intelekt : kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions]*. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
10. Chetveryk-Burchak, A.H. (2015). Mekhanizmy vplyvu emotsiynoho intelektu na uspishnist zhyttiediialnosti osobystosti [Mechanisms of the influence of emotional intelligence on the success of a person's life]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
11. Shpak, M.M. (2016). *Psykhologhiia rozvytku emotsiynoho intelektu molodshykh shkoliariv [Psychology of the development of emotional intelligence of primary school pupils]*. Ternopil : TNPU imeni V. Hnatiuka [in Ukrainian].
12. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books.
13. Averill, J.R. (2004). A tale of two Snarks : emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15, 228-233.
14. Mayer, J.D. (2000). Emotion, intelligence, emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
15. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

16. Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
17. Shipley, N.L., Jackson, M.J., & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18.

PSYCHOLOGICAL CONCEPT OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE PERSON IN ONTOGENESIS

Mariia Shpak

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

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2, Maxyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine, 46027

shpakmariia@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7073-4673>

Abstract

Conceptual basis of the development of emotional intelligence in ontogenesis are grounded in the article, it is defined theoretical and methodological approaches, which allows to form a coherent consideration about the gist of emotional intelligence of the person in terms of: systemic approach (nature, structure, functions, psychological mechanisms of the development, forms and levels of the development in ontogenesis); subject-activity approach (through the characteristic of the main structural components of the activity – motivational, contextual, operational and effective; determination of the sensitive period – the most advantageous for the development of emotional intelligence; the analysis of the peculiarities of it's manifestation in the subject of an activity); personally oriented approach (through the revelation of individual-psychological peculiarities of the development of emotional intelligence); competent approach (through the development and formation of the emotional competence of primary school pupils, primary school teachers, school psychologists, parents of the pupils).

It is defined that emotional intelligence is an integral feature of the individual, which reflects the cognitive ability of a person to understand the emotions and manage them through the cognitive processing of emotional information and provides psychological well-being of the individual and the success of social interaction. According to the levels of a mental reflection (sense-perceptual, cognitive, personal, subjective, spiritual) it is determined the forms (emotional intelligence as the feature: of the individual, of the subject of an activity, of the person, of the subject of life-creativity, of the subject of daily living activities), psychological mechanisms (identification, imitation, emotional infection, reflection, emotional decentralization, emotional self-regulation, anticipation, empathy) criteria and levels of the development of emotional intelligence in ontogenesis (psychophysiological, cognitive, socio-psychological, creatively-subjective, existential-spiritual). On the basis of the results of empirical research, it is carried out a comparative analysis of the peculiarities of the development of emotional intelligence in late preschool, primary school, and adolescence age. It is determined that the primary school age is a sensitive period of the development of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, development, ontogenesis, structural components, understanding the emotions, managing the emotions.

Подано 06.04.2020

Рекомендовано до друку 26.05.2020

УДК 159.99

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10\(55\).13](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.10(55).13)

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМ ТИПОМ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Оксана Шмиглюк

асистент кафедри психології розвитку та консультування

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

shmyglyuk.oksana@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-3334-8033>

Анотація

Статтю присвячено вивченню особливостей ціннісних орієнтацій сучасних старшокласників з різним типом етнічної ідентичності. Виявлено, що цінності займають важливе місце у структурі етнічної ідентичності, оскільки вони є однією із складових суспільного й особистісного світогляду. Використано методики «Типи етнічної ідентичності» й «Ціннісні орієнтації». Констатовано переважання у старшокласників таких типів етнічної ідентичності, як етнічна норма та етнічна індиферентність. Не помічено статистично значущих статевих відмінностей між показниками типів етнічної ідентичності. В ієрархії термінальних цінностей старшокласників найважливішими є «здоров'я», «активне діяльне життя», «розвиток», найменш важливими – «суспільне визнання», «творчість» і «щастя інших». В ієрархії інструментальних цінностей найважливішими для старшокласників є «вихованість», «освіченість», «життєрадісність», найменш важливими – «високі запити», «ретельність», «непримиренність до недоліків». Констатовано наявність кореляційних взаємозв'язків між типами етнічної ідентичності та ціннісними орієнтаціями досліджуваних. Виявлено переважання цінності «здоров'я» для усіх типів етнічної ідентичності, крім «етнонігілізму». Для старшокласників із типом «етнонігілізм» домінуючими цінностями є «впевненість» і «продуктивне життя» (термінальні) та «ретельність» і «самоконтроль» (інструментальні). «Цікава робота» – термінальна цінність, яка є найважливішою для досліджуваних із переважанням «етнічної індиферентності». В «етноогоїстів» високу позицію в ієрархії цінностей займають категорії «любов» (термінальна цінність) і «чесність» (інструментальна), а в старшокласників із типом «етноізоляцизм» – «наявність друзів» (термінальна). Для осіб, у яких наявний високий прояв «національного фанатизму», значне місце в ієрархії термінальних цінностей займає «матеріально забезпечене життя». Отже, встановлено специфічні відмінності в ціннісній сфері старшокласників із різними типами етнічної ідентичності.

Ключові слова: етнічна ідентичність, типи етнічної ідентичності, цінності, термінальні цінності, інструментальні цінності, ціннісні орієнтації.

Вступ

Сучасна особистість знаходиться у динамічному середовищі, яке характеризується як можливостями для розвитку, так і значними викликами. Ситуація нестабільності, яка спровокована глобалізацією, техногенним прогресом, політичною та економічною

нестабільністю, операцією об'єднаних сил (ООС) у державі спонукає до особистісних трансформацій. У свою чергу особистісні зміни провокують зміни на рівні держав (етнічних груп). Важливим механізмом регулювання зовнішніх і внутрішніх державних процесів є система цінностей сучасних українців, оскільки вони демонструють основні суспільні прогалини шляхом демонстрації особистостями своїх прагнень.

Варто відзначити, що увага зарубіжних та українських до ціннісної проблематики є достатньо високою. Серед наукових інтересів дослідників виокремлюємо такі: цінності в структурі особистості (Романюк, 2009), умови становлення цінностей у розвитку особистості (Романюк, Деспоташвілі & Коробейніков, 2017); цінності, як центральний компонент психологічної структури особистості (Кислинська, 2016); особистісні цінності у регуляції навчальної діяльності студентів (Майстренко, 2016); ціннісні орієнтації сучасного українського юнацтва (Місенг, 2018; Котлова, 2015); особливості ціннісно-сміслової сфери осіб, які належать до неформальних субкультур (Журавльова & Мужанова, 2018, 2019); взаємозв'язок ціннісних орієнтацій із типами етнічної ідентичності (Данилюк & Предко, 2019; Рибак, 2019; Наумова & Терешина, 2020).

Як зазначила Л. Романюк, конкретне суспільство, соціальна група через конкретних осіб селекціонують і трансформують з історично сформованих ціннісних систем ті цінності, котрі виявляють їхні домінуючі інтереси і цілі. На цьому ґрунті і з цією ж метою вони створюють нові, притаманні їм, загальні та специфічні ціннісні системи, а людина їх певним чином сприймає (Романюк, 2009).

Підкреслимо, що цінності орієнтують людей і виступають чинниками етнополітичної поведінки (Данилюк, 2019), а в межах етнічних та національних культур утворюють складні соціально-нормативні системи і віддзеркалюють етноспецифічні цінності (Бойко, 2002). Також існує думка, що конкретна соціальна ситуація в суспільстві диктує процес формування і зміст основних цінностей людей. Отже, вони формуються під впливом певної соціальної ситуації та є мірилом значущості власних дій особистості та середовища, що його оточує (Мейжиз, 2008).

З огляду на зазначені вище міркування, можемо вважати, що, як ціннісні орієнтації (цінності), так і соціально-політичні процеси є взаємозумовленими. Тому, з метою розвитку здорового суспільства (етнічної української групи), з одного боку, маємо звертати увагу на етапи онтогенетичного розвитку особистості (формування етнічних цінностей, позитивної етнічної ідентичності), а, з іншого – соціальна політика держави має спрямовуватися на підтримку своїх громадян (задоволення їхніх базових потреб).

Цінності займають важливе місце у структурі етнічної ідентичності, адже вони є складником суспільного та особистісного світогляду. Суть етнічної ідентичності полягає в усвідомленні індивідом власної належності до певної етнічної спільноти, у прийнятті особистістю цінностей, норм, правил і моделей поведінки своєї етнічної групи.

Щодо визначення етнічної ідентичності, ми дотримуємося думки науковців про те, що вона є структурним компонентом етнічної самосвідомості, її когнітивно-мотиваційним ядром (Солдатова, 1998), відносно сталою системою усвідомлених знань, уявлень та оцінок реально існуючих етнодиференціальних та етноінтегративних компонентів буття етносу (Бичко, 2004), яка має ієрархічну структуру (Журавльова & Шмиглюк, 2020) та, суть якої полягає у прийнятті суб'єктом цінностей, норм, моделей поведінки своєї етнічної групи (Михальчук, 2005).

Етнічна ідентичність, за своїм характером, є продуктом соціальним, а не біологічним (Pilishek, 2019). Вона розглядається як «результат спільних із членами етнічної групи уявлень, ідей, повсякденного досвіду, культури, історії, вірувань, мови, комунікативної поведінки тощо, сформованих у процесі етнокультурної соціалізації та при взаємодії з іншими народами» (Селіванова, 2008: 268). Етнічна ідентичність формується від народження до юнацького віку та детермінується «суб'єктивними оцінками особистісного досвіду» (Noels, 2014: 89) і «конкретними суспільними потребами й індивідуальністю особистості» (Селіванова, 2008: 270).

Результати дослідження (Журавльова & Шмиглюк, 2020) свідчать про наявність вікових і статевих відмінностей у структурі етнічної ідентичності. Виявлено, що впродовж усіх вікових періодів в онтогенезі особистості міри значущості соціальної та особистісної ідентичностей є еквівалентними з деяким переважанням особистісної. Українці переважно орієнтуються на соціальні цінності, норми, традиції, способи поведінки в соціумі, враження, яке вони справляють на інших, і зовнішні ознаки. Розвиток етнічної ідентичності є динамічним процесом, який відбувається упродовж усього життя людини. Ідентичність є фундаментом/основою, що визначає світогляд людини, впливає на формування картини світу та Я-образу особистості, усвідомлення і розуміння себе та інших, що визначає здорову, гармонійну поведінку особистості в суспільстві.

Викладене вище підтверджує актуальність вивчення ціннісних орієнтацій особистості та виявлення взаємозв'язку між ними й типами етнічної ідентичності.

Метою нашого дослідження було вивчення особливостей ціннісних орієнтацій старшокласників, які мають різні типи етнічної ідентичності. **Завдання** дослідження: 1) вивчити типи етнічної ідентичності старшокласників; 2) встановити статеві відмінності за типами етнічної ідентичності досліджуваних; 3) дослідити ціннісні орієнтації старшокласників; 4) визначити статеві відмінності в ієрархії цінностей досліджуваних; 5) виявити взаємозв'язки між типами етнічної ідентичності та ціннісними орієнтаціями досліджуваних; 6) виокремити переважаючі ціннісні орієнтації відповідно до домінуючих типів етнічної ідентичності.

Методи дослідження

Дослідницьким матеріалом для вивчення особливостей ціннісних орієнтацій старшокласників із різними типами етнічної ідентичності стали емпіричні дані, отримані впродовж 2018-2020 рр. на базі Житомирської ЗОШ №28 імені гетьмана Івана Виговського. В дослідженні взяв участь 131 учень 9-11 класів (76 дівчат і 55 хлопців віком від 14 до 17 років). Вивчення ціннісних орієнтацій здійснювалося за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» (Рокич, 1968). Старшокласникам пропонувалося проранжувати дві групи цінностей: термінальні та інструментальні. Кожна група містить по 18 цінностей.

З метою вивчення переважаючих типів етнічної ідентичності використовувалася методика «Типи етнічної ідентичності» (Солдатова & Рижова, 2008). Досліджуваним пропонувалося визначити свою згоду або незгоду щодо висловлювань з питань національних відносин і національної культури. Автори методики виокремили шість типів етнічної ідентичності, які можуть виявлятися у досліджуваних: етнігілізм, етнічна індиферентність, норма (позитивна етнічна ідентичність), етнотогоїзм, етноізоляціонізм і національний фанатизм. По кожному твердженню досліджуваний максимально міг

отримати 4 бали. Статистична обробка всіх даних здійснювалася за допомогою методів порівняльного аналізу середніх показників, t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок і лінійного взаємозв'язку за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона.

Результати та дискусії

На першому етапі дослідження вивчалися типи етнічної ідентичності старшокласників за допомогою методики «Типи етнічної ідентичності» (див. табл. 1).

Таблиця 1

Типи етнічної ідентичності сучасних школярів

Вибірка	Типи етнічної ідентичності											
	Етніцизм		Етнічна індиферентність		Позитивна етнічна ідентичність (норма)		Етногеоїзм		Етноізоляціонізм		Національний фанатизм	
	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ
Разом	10,7	5,9	59,5	11,1	96,2	15,7	6,9	5,6	3,8	5,2	15,3	7,7
Хлопці	4,6	6	24,4	11	41,2	15,5	2,3	5,6	2,3	5,2	7,6	8,2
Дівчата	6,1	5,9	35	11,2	55	15,9	4,6	5,6	1,5	5,2	7,6	7,4

З табл. 1 помітно, що в українських старшокласників переважаючим типом етнічної ідентичності є етнічна норма (15,7). Одержані результати свідчать про їхню позитивну етнічну ідентичність, яка виявляється у поєднанні позитивного ставлення до свого народу з позитивним ставленням до інших народів. Установлено, що в поліетнічному суспільстві позитивна етнічна ідентичність має характер норми і властива переважній більшості, вона задає такий оптимальний баланс толерантності у ставленні до своєї та інших етнічних груп, що дозволяє розглядати її, з одного боку, як умову самостійності й стабільного існування етнічної групи, з іншого – як умову мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі (Солдатова & Рижова, 2008). Також достатньо високі показники має етнічна індиферентність (11,1), що свідчить про наявність у досліджуваних розмитої етнічної ідентичності, яка виявляється у невизначеності етнічної належності, неактуальності етнічності. Такі типи етнічної ідентичності, як національний фанатизм (7,7), етніцизм (5,9), етногеоїзм (5,6), етноізоляціонізм (5,2) мають низькі показники. Виявлено достовірні статистичні відмінності між показниками типів етнічної ідентичності досліджуваних, що передбачено валідністю методики. Така чітка диференціація типів етнічної ідентичності старшокласників може засвідчувати, що в особистості юнацького віку має сформуватися етнічна ідентичність (Noels, 2014).

Констатовано відсутність статистично значущих статевих відмінностей у досліджуваних щодо прояву типів етнічної ідентичності. Як для дівчат, так і для хлопців характерними є норма та етнічна індиферентність. Отримані дані, дають підстави стверджувати, що етнічна ідентичність за своїм характером є соціальним продуктом, а не біологічним, як зазначено С. Пілішек (Пілішек, 2019).

Встановлено, що 96,2% досліджуваних мають позитивну етнічну ідентичність, яка характеризується поєднанням позитивного ставлення як до своєї етнічної групи, так і до інших. Для 59,5% притаманна етнічна індиферентність, що свідчить про розмитість етнічної ідентичності та виявляється у невизначеності етнічної належності чи її неактуальності для особи. 15,3% мають національний фанатизм, що полягає у готовності йти на будь-які дії заради так чи інакше зрозумілих етнічних інтересів, аж до етнічних «чисток», відмови іншим народам у праві користування ресурсами і соціальними привілеями, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдання будь-яких жертв у боротьбі за благополуччя свого народу. Для 10,7% досліджуваних характерний етнотілізм, який виявляється у відході від власної етнічної групи і пошуку стійких соціально-психологічних ніш не за етнічним критерієм. 6,9% старшокласників притаманний етнотогоїзм, що може виявлятися роздратуванням у процесі спілкування з представниками інших етнічних груп чи визнанням права вирішувати проблеми за рахунок «інших». 3,8% властивий етноізоляціонізм, що характеризується переконаністю в перевазі свого народу, визнання необхідності «очищення» національної культури, негативне ставлення до міжетнічних шлюбів, ксенофобія.

Досліджуваним із переважальною позитивною етнічною ідентичністю (норма) властиві й інші типи етнічної ідентичності (етнічна індиферентність (60%), національний фанатизм (13,5%), етнотілізм (10,3%), етнотогоїзм (6,3%), етноізоляціонізм (3,9%).

Отже, результати дослідження типів етнічної ідентичності засвідчують, що сучасні українські старшокласники мають такі типи етнічної ідентичності, для яких характерним є поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів, а також прояви розмитості етнічної ідентичності, що виявляється у невизначеності етнічної належності, неактуальності етнічності. Схожі результати було отримано іншими дослідницями, що також підтвердили наявність у юнаків таких переважальних типів етнічної ідентичності, як «позитивна етнічна ідентичність» та «етнічна індиферентність» (Наумова & Терешина, 2020)

На другому етапі дослідження вивчалися ціннісні орієнтації старшокласників. Одержані результати щодо ієрархії термінальних цінностей подано на рис. 1.

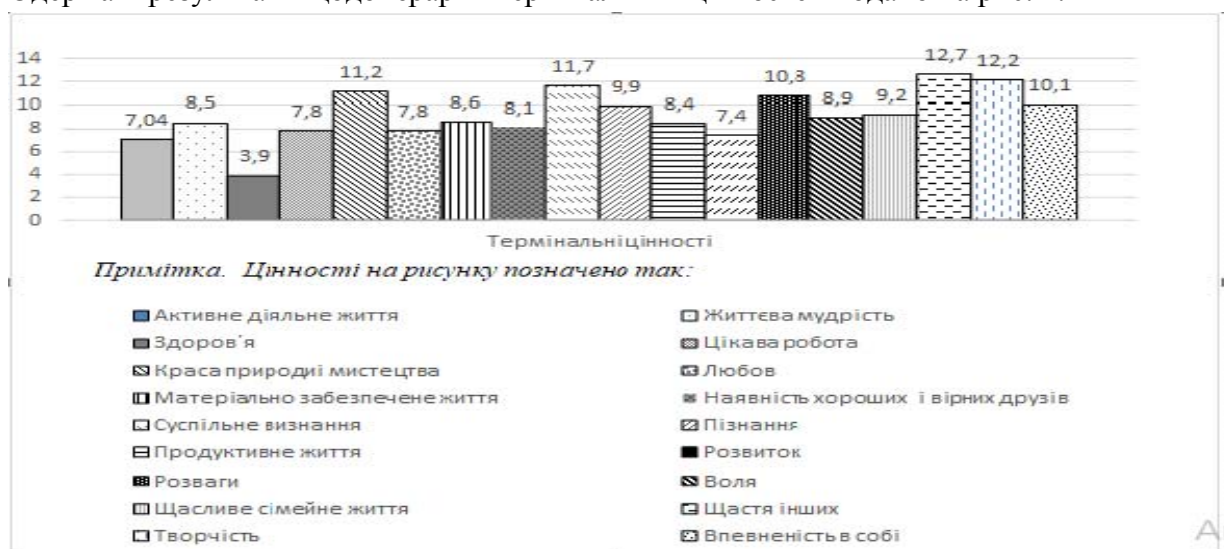


Рис. 1. Ієрархія термінальних цінностей сучасних старшокласників (дані у %)

Як видно з рис. 1, серед термінальних цінностей найважливішими для старшокласників є «здоров'я» (3,9), «активне діяльне життя» (7,04), «розвиток» (7,4), «любов» (7,8), «цікава робота» (7,84), «наявність хороших і вірних друзів» (8,2), «продуктивне життя» (8,4). Останні місця в ієрархії термінальних цінностей посідають «суспільне визнання» (11,7), «творчість» (12,2), «щастя інших» (12,8). Значних статевих відмінностей в ієрархії термінальних цінностей старшокласників не виявлено. Як для хлопців, так і для дівчат найціннішим є «здоров'я», «активне діяльне життя», «розвиток» та найменш значущими є «творчість» і «щастя інших». Виявлено статистично значущі статеві відмінності за такими категоріями: «щастя інших» ($t=2,73$; $p=0,01$), «творчість» ($t=2,14$; $p=0,03$), «впевненість у собі» ($t=2,03$; $p=0,04$). Як зазначено вище, і «творчість», і «щастя інших» для досліджуваних кожної статі є найменш значущими цінностями.

Ієрархію інструментальних цінностей старшокласників подано на рис. 2.

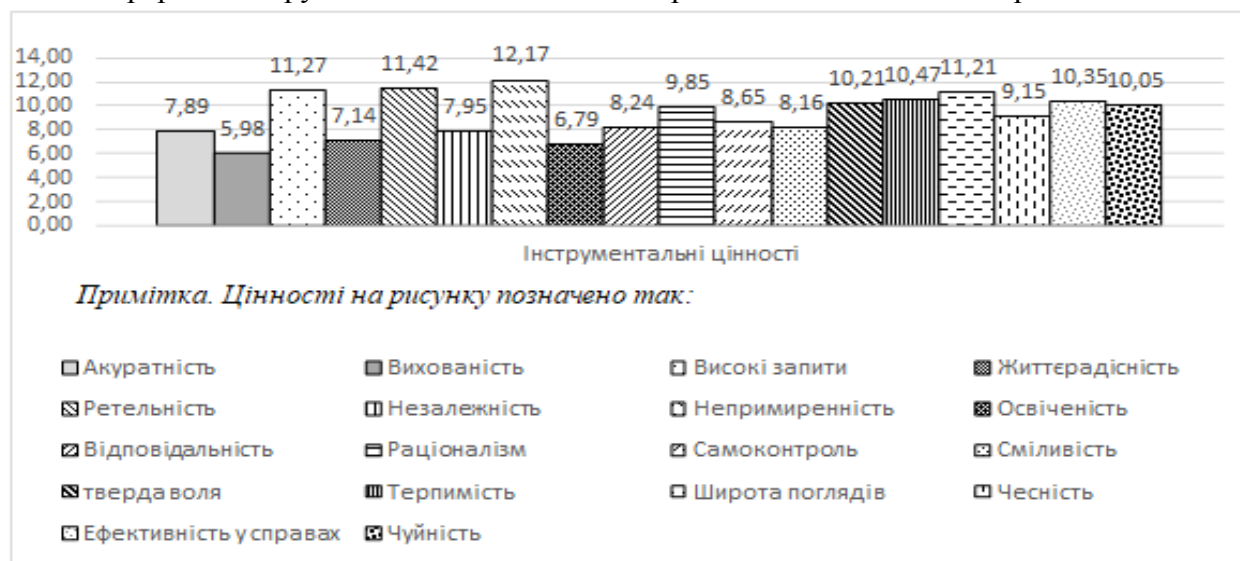


Рис. 2. Ієрархія інструментальних цінностей сучасних старшокласників (дані у %)

Як видно з рис. 2, серед інструментальних цінностей найважливішими для старшокласників є «вихованість» (5,98), «освіченість» (6,8), «життєрадісність» (7,1), «аккуратність» (7,9), «незалежність» (7,95), «відповідальність» (8,2), «сміливість» (8,2), «самоконтроль» (8,6). Останні місця в ієрархії інструментальних цінностей займають «високі запити» (11,3), «ретельність» (11,4), «непримиренність до недоліків» (12,2). Значних статевих відмінностей в ієрархічній структурі інструментальних цінностей старшокласників не виявлено. Для хлопців і дівчат найважливішими є «вихованість», «освіченість», «життєрадісність», найменш значущими є «непримиренність до недоліків».

Виявлено достовірні статистичні відмінності в структурних компонентах ієрархії інструментальних цінностей за їх вагомністю для хлопців і дівчат. До них належать «освіченість» ($t=-2$; $p=0,05$), «раціоналізм» ($t=-2,03$; $p=0,04$), «терпимість» ($t=3,03$; $p=0$). «Освіченість» і «раціоналізм» займає вище місце за рейтингом у хлопців, а «терпимість» – у дівчат. Інструментальні цінності визначаються, як засоби для досягнення звичайних цілей. Такими цінностями, зазвичай, виступають особистісні риси, що допомагають людині в житті. Результати нашого дослідження підтверджують загальноприйняті гендерні стереотипи про те, що хлопці більше раціональні та практичні, а дівчата – ніжні, терпимі.

Третій етап дослідження передбачав аналіз особливостей прояву термінальних та інструментальних цінностей у досліджуваних із різним типом етнічної ідентичності (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості ціннісних орієнтацій старшокласників з різним домінуючим типом етнічної ідентичності

№	Тип етнічної ідентичності	Цінності, що займають найвищі позиції в ієрархії		Цінності, що займають найнижчу позицію в ієрархії	
		Термінальні	Інструментальні	Термінальні	Інструментальні
1	Етнонігілізм	Впевненість Розвиток Продуктивне життя	Вихованість Ретельність Самоконтроль	Щастя інших	Непримиренність
2	Етнічна індиферентність	Здоров'я Активне життя Цікава робота	Освіченість Вихованість Життєрадісність	Щастя інших	Непримиренність
3	Позитивна етнічна ідентичність (норма)	Здоров'я Активне життя Розвиток	Вихованість Освіченість Життєрадісність	Щастя інших	Непримиренність
4	Етноогоїзм	Здоров'я Життєва мудрість Любов	Освіченість Незалежність Чесність	Творчість	Ефективність у справах
5	Етноізоляціонізм	Здоров'я Наявність друзів Життєва мудрість	Освіченість Вихованість Незалежність	Творчість	Тверда воля
6	Національний фанатизм	Здоров'я Активне життя Матеріально забезпечене життя	Освіченість Вихованість Акуратність	Творчість	Ефективність у справах

Як видно з табл. 2, для досліджуваних, у яких виявляються усі типи етнічної ідентичності, окрім «етнонігілізму», притаманна така термінальна цінність, як «здоров'я». «Вихованість» займає високу позицію в ієрархії інструментальних цінностей у старшокласників із усіма типами етнічної ідентичності, окрім «етноогоїзму», натомість «освіченість» – в усіх, окрім «етнонігілізму». Помічено умовний розподіл досліджуваних на дві групи за цінностями, які займають найнижчі позиції в ієрархіях термінальних та інструментальних цінностей. Для старшокласників із типами етнічної ідентичності «етнонігілізм», «етнічна індиферентність», «позитивна етнічна ідентичність» найменшу значущість мають цінності «щастя інших» (термінальна) і «непримиренність» (інструментальна), з типами «етноогоїзм», «етноізоляціонізм» й «національний фанатизм» – «творчість» (термінальна), «ефективність у справах» і «тверда воля» (інструментальні).

Констатовано, що для досліджуваних із типом «етнонігілізм» характерні «впевненість» і «продуктивне життя» (термінальні цінності) та «ретельність» і «самоконтроль» (інструментальні). «Цікава робота» – термінальна цінність, яка притаманна старшокласникам із типом «етнічна ідиферентність». Виявлено, що у досліджуваних із типом етнічної ідентичності «етногоїзм» високу позицію в ієрархії цінностей займають «любов» (термінальна цінність) і «чесність» (інструментальна цінність), із типом «етноізоляцизм» – «наявність друзів» (термінальна цінність). Для старшокласників із високим проявом «національного фанатизму» значне місце в ієрархії термінальних цінностей займає «матеріально забезпечене життя».

Наступний етап дослідження передбачав виявлення взаємозв'язків між типами етнічної ідентичності та ціннісними орієнтаціями досліджуваних.

Виявлено статистично значущий обернений кореляційний взаємозв'язок між «етнічною ідиферентністю» і термінальними цінностями «життєва мудрість» ($r=-0,26$; $p=0,002$) і «цікава робота» ($r = -0,24$; $p = 0,006$), і також прямий кореляційний зв'язок між «етнічною ідиферентністю» і термінальними цінностями «воля» ($r=0,2$; $p=0,02$) й «щастя інших» ($r=0,24$; $p=0,005$). Отримані дані свідчать про те, що чим важливішою для досліджуваних є життєва мудрість і цікава робота, тим вищим є рівень їх усвідомлення власної етнічної ідентичності, й, навпаки, для досліджуваних, яким не важлива цікава робота та життєва мудрість, у них показники етнічної ідиферентності будуть вищими. Також можемо припустити, що чим нижчий рівень усвідомлення етнічної ідентичності, тобто є розвинутою байдужість до власного етносу, тим більш вагомими та значущими для них є такі цінності як «воля» та «щастя інших».

Констатовано прямий кореляційний взаємозв'язок між «етнонігілізмом» і термінальною цінністю «впевненість у собі» ($r=0,18$; $p=0,04$); «національним фанатизмом» і термінальними цінностями «воля» ($r=0,23$; $p=0,010$) та «щасливе сімейне життя» ($r=0,23$; $p=0,008$). Помічено прямий кореляційний зв'язок між «етнонігілізмом» та інструментальною цінністю «відповідальність» ($r=0,19$; $p=0,027$); обернений зв'язок між «етнічною ідиферентністю» та інструментальною цінністю «ретельність» ($r=-0,2$; $p=0,015$). Одержані результати засвідчують, що для досліджуваних, які віддаляються від власної етнічної групи і шукають стійкі соціально-психологічні зв'язки не за етнічним критерієм, характерними є такі якості, як «впевненість у собі» та «відповідальність». Також бачимо, що чим вищий прояв бажання й готовності особи йти на будь-які дії заради етнічних інтересів, тим вагомішими для неї такі цінності, як «воля» і «щасливе сімейне життя». Можемо припустити, що чим більше виявляється байдужість до власного етносу, тим більш вагомою для досліджуваних є така цінність, як «ретельність».

Зафіксовано обернений кореляційний зв'язок між «нормою» й інструментальними цінностями «акуратність» ($r = -0,19$; $p = 0,033$) та «життєрадісність» ($r = -0,19$; $p = 0,026$). Отримані показники свідчать про те, що для осіб із позитивним ставленням до своєї та інших етнічних груп не є вагомими такі життєві цінності, як «акуратність» і «життєрадісність». Виявлено обернений кореляційний зв'язок між «етногоїзмом» і такими інструментальними цінностями, як «акуратність» ($r=-0,18$; $p=0,036$) і «сміливість» ($r = -0,22$; $p = 0,012$). Це свідчить про те, що для осіб, яким притаманно сприймати все крізь призму конструкта «мій етнос/народ», відчувати напругу під час розмови з представниками інших етнічних груп, не характерні цінності «акуратність та «сміливість».

Установлено обернений кореляційний зв'язок між «етноізоляціонізмом» і такою інструментальною цінністю, як «сміливість» ($r=-0,19$; $p=0,032$); обернений кореляційний зв'язок між «національним фанатизмом» й такою інструментальною цінністю, як «відповідальність» ($r=-0,19$; $p=0,025$). Отож, чим сильнішим у особистості є переконання у перевазі свого народу над іншими, тим меншою є така цінність, як «сміливість». Також можемо спостерігати таку тенденцію: чим сильнішою в старшокласника є готовність на будь-які дії (в більшій мірі нездорові) заради етнічної групи, тим менш значущою є «відповідальність».

Результати статистичного аналізу свідчать про наявність значущих взаємозв'язків між переважаючими типами етнічної ідентичності та термінальними й інструментальними цінностями. Так, виявлено прямі й обернені кореляції між: «етнічною індиферентністю» і термінальними цінностями «життєва мудрість», «цікава робота», «воля», «щастя інших» й інструментальною цінністю «ретельність»; «етнонігілізмом» і термінальною цінністю «впевненість у собі» й інструментальною цінністю «відповідальність»; «національним фанатизмом» і термінальними цінностями «воля» та «щасливе сімейне життя» й інструментальною цінністю «відповідальність». «Позитивна етнічна ідентичність» корелює з інструментальними цінностями «акуратність» і «життєрадісність». «Етноогоїзм» – з інструментальними цінностями «акуратність», «сміливість», а «етноізоляціонізм» – з інструментальною цінністю «сміливість».

Висновки

1. Переважаючими типами етнічної ідентичності у сучасних старшокласників є етнічна норма та етнічна індиферентність, для яких характерним є поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів, а також прояви розмитої етнічної ідентичності, що виявляється у невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності.

2. Констатовано відсутність достовірних статистично значущих статевих відмінностей у досліджуваних. Для більшості дівчат і хлопців домінуючими типами етнічної ідентичності є норма та етнічна індиферентність.

3. Виявлено ієрархічні структури термінальних та інструментальних цінностей старшокласників. Констатовано, що найважливішими термінальними цінностями для досліджуваних є «здоров'я», «активне діяльне життя», «розвиток», «любов», «цікава робота», «наявність гарних і вірних друзів», «продуктивне життя». Останні місця в ієрархії таких цінностей займають «суспільне визнання», «творчість» та «щастя інших». Серед інструментальних цінностей найважливішими для старшокласників є «вихованість», «освіченість», «життєрадісність», «акуратність», «незалежність», «відповідальність», «сміливість», «самоконтроль». Останні місця в ієрархії таких цінностей займають «високі запити», «ретельність», «непримиренність до недоліків».

4. В ієрархії термінальних цінностей старшокласників значних статевих відмінностей не помічено. Для хлопців і дівчат найбільш важливими є «здоров'я», «активне діяльне життя» і «розвиток», найменш – «творчість» й «щастя інших». Така ж тенденція виявляється і в структурі інструментальних цінностей. Як для хлопців, так і для дівчат найбільш значущими є «вихованість», «освіченість» і «життєрадісність», найменш – «непримиренність до недоліків».

5. Встановлено кореляційні взаємозв'язки між типами етнічної ідентичності та ціннісними орієнтаціями досліджуваних. Це дає підстави стверджувати, що цінності визначають спрямованість особистості, способи та стратегії її поведінки, як представника етнічної групи, що, в свою чергу, впливає на формування типу етнічної ідентичності особистості. Відповідно, сформована етнічна ідентичність особистості визначає цінності, які скеровують її життєдіяльність.

6. Констатовано, що для «етнонігілістів» найбільш вагомими є «впевненість», «продуктивне життя» (термінальні цінності) та «ретельність» і «самоконтроль» (інструментальні). З домінуванням «етнічної ідиферентності» зростає значущість «цікавої роботи» (термінальна). Виявлено, що для «етноогоїстів» найбільш вагомими є «любов» (термінальна) і «чесність» (інструментальна), а для «етноізоляцистів» – «наявність друзів» (термінальна). Констатовано, що з домінуванням «національного фанатизму» зростає значущість «матеріально забезпеченого життя» (термінальна). А для «норми» найбільш вагомими є «здоров'я», «активне життя» (термінальні) й «вихованість», «освіченість» (інструментальні).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні вікових особливостей ціннісних орієнтацій у осіб з різними переважаючими типами етнічної ідентичності.

Література

1. Бичко, О.В. (2004). *Психологічні особливості етнічної ідентичності студентської молоді Східного та Південного регіонів України*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
2. Бойко, С.М. (2002). Базові цінності українського народу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Українознавство*, 6, 17-24.
3. Данилюк, І.В., & Предко, В.В. (2019). Психологічні особливості вияву етнонаціональних установок у взаємозв'язку з ціннісними орієнтаціями та етнічною ідентичністю українців. *Теорія і практика сучасної психології*, 2(1), 42-49.
4. Журавльова, Л.П., & Мужанова, Н.В. (2018). Особливості ціннісно-сміслової сфери осіб, які належать до неформальних субкультур. *Український психологічний журнал*, 10, 79-92.
5. Журавльова, Л.П., & Мужанова, Н.В. (2019). Динаміка ціннісно-сміслової сфери учасників субкультур. *Психологія: реальність і перспективи*, 12, 66-71.
6. Журавльова, Л.П., & Шмиглюк, О.Г. (2020). Етнічна ідентичність та особистісне зростання. Л.П. Журавльова (Ред.). *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства* (Монографія). Житомир : Вид. О. О. Євенок, 7-34.
7. Кислинська, Д.М. (2016). Особливості структури індивідуальних життєвих цінностей майбутніх правоохоронців у різних сферах життя. *Наука і освіта*, 7, 15-20. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-5>
8. Котлова, Л.О. (2015). Ціннісні орієнтації особистості в умовах суспільних трансформацій. *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації*, 1(38), 36-42.
9. Майстренко, Т.М. (2016). Особистісні цінності у регуляції навчальної діяльності студентів. *Наука і освіта*, 5, 218-222. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-35>
10. Місенг, Д. (2018). Ціннісні орієнтації сучасного українського юнацтва. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Науковий журнал*, 11, 198-205.
11. Мейжис, І.А. (2018). Цінності і соціальна еволюція суспільств. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Соціологія*, 84(71), 18-28.
12. Михальчук, Ю.О. (2005). *Психолого-педагогічні умови гармонізації етнічної самосвідомості старшокласників*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.

13. Наумова, Ю.А. (2020) Особенности взаимосвязи типов этнической идентичности, личностных черт и ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*, 1(80), 33-35.
14. Рибак, О. (2019). Емпіричне дослідження взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та етнічної ідентичності студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*, 44, 278-297.
15. Романюк, Л.В. (2009). Цінності в структурі особистості. *Проблеми сучасної психології*, 4, 340-353.
16. Романюк, Л.В., Деспоташвілі, М.Н., & Коробейніков, Г.В. (2017). Феноменологічно-синергетична методологія конструювання умов становлення цінностей особистості студента-спортсмена. *Наука і освіта*, 7, 5-10.
17. Солдатова, Г.У. (1998). *Психология межэтнической напряженности*. Москва: Смысл.
18. Пілішек, С. (2019). Текст як віддзеркалення множинної етнічної ідентичності (на матеріалі автобіографій Н. Манделі та П. Абрагамса). *Психолінгвістика*, 25(2), 250-272. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-2-250-272>
19. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Values, Attitudes. A theory of Organization and Change*. The Jossey-Bass behavioral science series.
20. Noels, K.A. (2014). Language variation and ethnic identity: A social psychological perspective. *Language and Communication*, 35, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.12.001>

References

1. Bychko, O.V. (2004) Psykholohichni osoblyvosti etnichnoii identychnosti studentskoi molodi Skhidnoho ta Pivdennoho rehioniv Ukrainy [Psychological peculiarities of student youth of Ukrainian Eastern and Southern regions]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Boiko, S.M. (2002). Bazovi tsinnosti ukrainskoho narodu [Basic values of Ukrainian people]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia : Ukrainoznavstvo – Bulletin Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series : Ukrainian Studies*, 6, 17-24 [in Ukrainian].
3. Danyliuk, I.V., & Predko, V.V. (2019). Psykholohichni osoblyvosti vyjavu etnonatsionalnykh ustanovok u vzaiezv'язku z tsinnisnyimi oriiientatsiiamy ta etnichnoiu identychnisti ukrainsiv [Psychological peculiarities of ethnic and national mentality in relation to values-based orientations and ukrainian ethnic identity]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and practice of modern psychology*, 2(1), 42-49 [in Ukrainian].
4. Zhuravlova, L.P., & Muzhanova, N.V. (2018). Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery osib, yaki nalezhat do neformalnykh subkultur [Peculiarities of values senses sphere of informal subcultures people]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 10, 79-92 [in Ukrainian].
5. Zhuravlova, L.P., & Muzhanova, N.V. (2019). Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery uchasnykiv subkultur [Dynamic of values and senses sphere of subcultures participants]. *Psykhohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: Realty & Prospects*, 12, 66-71 [in Ukrainian].
6. Zhuravlova, L.P., & Shmyhliuk, O.H. (2020). Etnichna identychnist ta osobystisne zrostannia [Ethnic identity and personality development]. In L.P. Zhuravlova (Ed), *Osobystisne zrostannia v umovakh transformatsii suchasnoho suspilstva: monohrafiia – Personal growth in the conditions of transformation of modern society: a monograph* (p. 7-34). Zhytomyr : Vyd. O.O. Yevenok [in Ukrainian].
7. Kyslynska, D.M. (2016). Osoblyvosti struktury indyvidualnykh zhyttievkykh tsinnostei maibutnykh pravookhorontsiv u riznykh sferakh zhyttia [Peculiarities of future officials individual values in different domains]. *Nauka i osvita – Science and education*, 7, 15-20. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-7-5> [in Ukrainian].

8. Kotlova, L.O. (2015). Tsinnisni oriiientatsii osobystosti v umovakh suspilnykh transformatsii [Value orientations of the individual in the conditions of social transformations]. *Osvita rehionu: Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii – Education of the region: Political Science. Psychology. Communications*, 1(38), 36-42. [in Ukrainian].
9. Maistrenko, T.M. (2016). Osobystisni tsinnosti u rehuliatsii navchalnoi diialnosti studentiv [Personality values in the control of educational process]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 218-222. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-35> [in Ukrainian].
10. Misenh, D. (2018). Tsinnisni oriiientatsii suchanoho ukrainskoho yunatstva [Values-based orientations of the ukrainian youth]. *Psykholohichni vymiry kultury, ekonomiky, upravlinnia: Naukovyi zhurnal – Psychological dimensions of culture, economy, management: Scientific journal*, 11, 198-205 [in Ukrainian].
11. Meizhys, I.A. (2008). Tsinnosti i sotsialna evoliutsiia suspilstv [Values and social society evolution]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly. Seriia : Sotsiolohiia – Scientific papers of the Black Sea State University named after Petro Mohyla. Series: Sociology*, 84(71), 18-28 [in Ukrainian].
12. Mykhalchuk, Yu.O. (2005). Psykholoho-pedahohichni umovy harmonizatsii etnichnoi samosvidomosti starshoklasnykiv [Psychological and pedagogical conditions of ethnic identity self-consciousness of high school students]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Naumova, Yu.A. (2020). Osobennost vzaymosviazы typov etnicheskoi identichnosti, lychnostnykh chert y tsennostnykh oryentatsyi studentov v obrazovatelnom protsesse [Peculiarities of ethnic identity types and personality traits interconnection in values orientations of high school students in the educational process]. *Myr nauky, kultury, obrazovanyia – World of science, culture, education*, 1(80), 33-35 [in Russian].
14. Rybak, O. (2019). Empirychnе doslidzhennia vzaiemozviazku tsinnisnykh oriiientatsii ta etnichnoi identychnosti studentskoi molodi [Empirical study of values orientations and ethnic identity interconnection of students]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 44, 278-297 [in Ukrainian].
15. Romaniuk, L.V. (2009). Tsinnosti v strukturі osobystosti [Values in the structure of the personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 4, 340-353 [in Ukrainian].
16. Romaniuk, L.V., Despotashvili, M.N., & Korobeinikov, H.V. (2017). Fenomenolohichno-synerhetychna metodolohiia konstruiuvannia umov stanovlennia tsinnosti osobystosti studenta-sportsmena [Phenological and synergetic methodology in conditions construction of student-sportsman personality]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 7, 5-10 [in Ukrainian].
17. Soldatova, H.U. (1998). *Psykholohiia mezhetnicheskoi napriazhennosti [Psychology of ethnic tension]*. Moskva : Smysl [in Russian].
18. Pilishek, S. (2019). Tekst yak viddzerkalennia mnozhynnoi etnichnoi identychnosti (na materialі avtobiohrafii N. Mandely ta P. Abrahamsa) [Text as a reflection of diversified ethnic identity (on the basis of N. Mandela's and P. Abraham's autobiography). *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 25(2), 250-272. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-2-250-272> [in Ukrainian].
19. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Values, Attitudes. A theory of Organization and Change*. The Jossey-Bass behavioral science series.
20. Noels, K.A. (2014). Language variation and ethnic identity: A social psychological perspective. *Language and Communication*, 35, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.12.001>

**VALUES-BASED ORIENTATIONS OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH
A DIFFERENT TYPE OF ETHNIC IDENTITY****Oksana Shmygliuk****Lecturer of the Department of the Developmental Psychology and Counseling**

Zhytomyr Ivan Franko State Univeristy

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

shmyglyuk.oksana@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-3334-8033>**Abstract**

The article deals with the study of modern high school students' values-based orientations with a different type of ethnic identity. Values are significant in the ethnic identity structure, as they are one of the components of a social and personal worldview. The methods of "Ethnic identity types" and "Values-based orientations" are used. It is stated that such types of ethnic identity as ethnic norm and ethnic indifference predominate over high school students. It is identified that there are no statistically significant gender differences in indices of ethnic identity types. In the hierarchy of high school students' terminal values the most important values are "health", "active working life" and "development"; the least important – "public recognition", "creativity" and "other people's happiness". In the hierarchy of instrumental values, the most important for high school students are "well-mannered", "education" and "vivacity"; the least important – "high demands", "diligence" and "intransigence to flaws". It is stated that there are correlational interconnections between ethnic identity types and values-based orientations of respondents. It is noted that "health" value prevails for all ethnic identity types except "ethnonihilism". It is stated that predominant values for "ethnonihilists" are "confidence" and "productive life" (terminal) and "precision" and "self-control" (instrumental). "An interesting job" is a terminal value which is the most important for respondents mainly with "ethnic indifference". It is specified that for "ethnoegoist" the highest position in the values hierarchy belongs to the category of "love" (terminal) and "honesty" (instrumental) and "having friends" (terminal) prevails for representatives of "ethnoisolationism". "Financially established life" plays a significant role in the terminal values system for high school students' who have a great demonstration of bigotry. Therefore, there are specific differences in the values sphere of high school students with different dominant ethnic identity types.

Keywords: ethnic identity, ethnic identity type, values, terminal values, instrumental values, values-based orientations.

*Подано 01.05.2020**Рекомендовано до друку 11.06.2020*

ЗМІСТ

1.	Булах Ірина, Співак Любов. Взаємозв'язок між культурними ціннісними орієнтаціями і національною афіліацією в українській студентській молоді.....	5
2.	Гречуха Ірина. Психологічні особливості регуляції емоцій літературно обдарованих старшокласників.....	15
3.	Журавльова Лариса, Кротюк Катерина. Особливості ціннісно-сислової сфери військовослужбовців з різним досвідом участі в бойових діях.....	26
4.	Котлова Людмила. Психологічна характеристика моральної самосвідомості в періоди дитинства і дорослішання.....	37
5.	Литвинчук Алла, Можаровська Тетяна. Особливості переживання почуття щастя молоддю і дорослими в умовах заходів протидії COVID-19.....	47
6.	Мірошниченко Олена, Пасічник Ігор. Готовність українських зимівників до життєдіяльності на антарктичній станції.....	58
7.	Мужанова Наталія. Особливості соціально-психологічної адаптації особистості юнацького і дорослого віку в неформальній субкультурі.....	68
8.	Петрулевич Богдан, Журавльова Лариса. Структурне порівняння інтелекту польських та американських дітей молодшого шкільного віку.....	79
9.	Пирог Ганна, Шикирава Наталія. Особливості емпатії на різних етапах професійного становлення практичних психологів системи освіти.....	87
10.	Санжаровець Валентина, Шатило Юлія. Психологічні особливості розвитку комунікативних навичок ведення переговорів у майбутніх соціальних працівників.....	100
11.	Ходикіна Юлія. Особливості розвитку моторної пам'яті у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.....	112
12.	Шпак Марія. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі.....	125
13.	Шмиглюк Оксана. Ціннісні орієнтації сучасних старшокласників з різним типом етнічної ідентичності.....	135

CONTENTS

1.	Bulakh, Iryna & Spivak, Liubov. Relationship between Cultural Value Orientations and National Affiliation of Ukrainian Students Youth.....	5
2.	Grechukha, Irina. Psychological Features of Emotion Regulation Literaterally Gifted High School Students.....	15
3.	Zhuravlova, Larysa & Krotiuk, Kateryna. Peculiarities of Value-semantic Sphere of Military with Different Experience Participation in Combat Actions.....	26
4.	Kotlova, Liudmyla. Psychological Characteristics of Moral Self-consciousness in Childhood and Adolescence.....	37
5.	Lytvynchuk, Alla & Mozharovska, Tetiana. Features of Experiencing Feelings of Happiness of Youth and Adults in the Covid-19 Counteraction.....	47
6.	Miroshnychenko, Olena & Pasichnyk, Igor. Ready for Replacements to Executive Professional Obligations in the Ukrainian Antarctic Expedition.....	58
7.	Muzhanova, Nataliia. Features of Social and Psychological Adaptation of Youth and Adults Personality is in an Informal Subculture.....	68
8.	Pietrulewicz, Bogdan & Zhuravlova, Larysa. Structural Comparison of Intelligence of Polish and American Childrens of Midchildhood.....	79
9.	Pyroh, Hanna & Shykyrava, Nataliia. Peculiarities of Empathy at Different Stages of Professional Formation of Practical Psychologists of the Education System.....	87
10.	Sanzharovets, Valentyna & Shatylo Juliia. Psychological Features of the Development of Communicative Negotiation Skills in Future Social Workers.....	100
11.	Khodykina, Yuliia. Features of Motor Memory Development of Senior Preschool Children and Primary School Children.....	112
12.	Shpak, Mariia. Psychological Concept of the Development of Emotional Intelligence of the Person in Ontogenesis.....	125
13.	Shmygliuk, Oksana. Values-based Orientations of Modern High School Students with a Different Type of Ethnic Identity.....	135

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

Випуск 10(55)

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
Технічний редактор – Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент
Технічний супровід – Бондарчук О. Ю., аспірант

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



Підписано до друку 6 липня 2020 р.
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 17,55. Облік видав арк. 11,99. 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 of Category “B”

SCIENTIFIC JOURNAL

of NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 12. Psychological sciences

Issue 10(55)

*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*

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

*Technical Support – **Bondarchuk O. Yu.**, Postgraduate Student*

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 *6 July, 2020.*

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.
Probation print sheet 17,55. Accounting issued ff. 11,99.
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) 239-30-26, 239-30-85
NOT FOR SALE!