

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 22 (67)

Київ
2023

**ФАХОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б»
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України
від 02.07.2020 р. № 886 (психологічні науки)**

**Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення
Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресурсів
Ідентифікатор медіа R30-01409 від 28.09.2023 р.**

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 3 від 26 жовтня 2023 р.)

Рецензенти

Шевченко Н. Ф., доктор психологічних наук, професор, Запорізький національний університет, Україна
Іващенко А. І., кандидат психологічних наук, доцент, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна

Редакційна рада

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

Редакційна колегія випуску:

Акіл М., кандидат психологічних наук, викладач, Фундація Ісламабадського університету, Пакистан
Булах І. С., доктор психологічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна (*головний редактор*)
Волошина В. В., доктор психологічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна
Гуляс І. А., доктор психологічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Долінська Л. В., кандидат психологічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна
Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор, Поліський національний університет, Україна
Зелені В. В., кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла 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, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна
Попелюшко Р. П., доктор психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна
Праченко О. К., кандидат психологічних наук, старший викладач, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)
Санніков О. І., доктор психологічних наук, професор, 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
Ставицька С. О., доктор психологічних наук, професор, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Україна
Щербак Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Сумський державний університет, Україна
Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна (*відповідальний секретар*)
Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)
Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна (*заступник головного редактора*)

Міжнародна редакційна рада

Андрущенко Т. В., доктор політичних наук, професор, Український державний університет імені Михайла 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
Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна
Петрулевич Б., доктор психологічних наук, професор, Гданський медичний університет, Польща
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Татліліоглу К., кандидат наук з мистецтвознавства, доцент, Бінгольський університет науки і літератури, Туреччина

УДК 159.9(066)
ББК 88я54

[https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22\(67\)](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67))

Н 34

Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 22 (67). 119 с.

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

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

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

© Автори статей, 2023

© Редакційна рада, редакційна колегія і міжнародна редакційна рада, 2023

© Вид-во Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, 2023

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
MYKHAILO DRAGOMANOV STATE UNIVERSITY OF UKRAINE

SCIENTIFIC JOURNAL

of MYKHAILO DRAGOMANOV
STATE UNIVERSITY OF UKRAINE



Series 12

Psychological Sciences

Issue 22 (67)

Kyiv
2023

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

**The National Council of Television and Radio Broadcasting
Extract from the Register of Subjects in the Field of Media Registrants
Media Identifier R30-01409 dated of September 28, 2023**

**The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine (protocol No. 3 dated of October 26, 2023)**

Reviewers

Shevchenko N. F., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Zaporizhzhia National University, Ukraine
Ivashchenko A.I., PhD in Psychology, Associate Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine

Editorial Council

Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine (*Head of Editorial Council*)
Vernyudub R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Yevtukh V. B., Doctor of Sciences in History, Professor, Academic of NAS of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Drobot I. I., Doctor of Sciences in History, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Zernetska A. A., Doctor of Sciences in Philology, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Matsko L. I., Doctor of Sciences in Philology, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Padalka O. S., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Syniov V. M., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Torbin H. M., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine (*Deputy Head of Editorial Council*)
Shut M. I., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine

Editorial Board of Series

Aqeel M., PhD in Psychology, lecturer, Foundation University Islamabad, Pakistan
Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine (*Editor-in-chief*)
Voloshyna V. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Hulias I. A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine
Dolynska L. V., PhD in Psychology, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Zhuravlova L. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Polissia National University, Ukraine
Zasiekhina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine
Zelenin V. V., PhD in Psychology, Assistant Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Ivanchuk M. H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine
Lang A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, University of Pecs, Hungary
Luberska H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kazimierz Wielki University, Poland
Mozgova H. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Popeliushko R. P., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine
Prachenko O. K., PhD in Psychology, Associate Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine (*Technical Editor*)
Sannik O. I., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, South Ukrainian National Pedagogical Ushynsky University, Ukraine
Satova A. K., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan
Stavytska S. O., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Ukraine
Shcherbak T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, Sumy State University, Ukraine
Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine (*Responsible Secretary*)
Fedorenko L. P., PhD in Psychology, Associate Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine (*Technical Editor*)
Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, Ukraine (*Managing Editor*)

International Editorial Council

Andrushchenko T. V., Doctor of Sciences in Politology, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, 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
Matvienko O. V., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, 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/UDU-nc.series12.2023.22\(67\)](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67))

H 34

Scientific Journal of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine. Series 12. Psychological Sciences : collected scientific articles / at scientific edition I. S. Bulakh. Kyiv : Publishing House of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, 2023. Issue 22 (67). 119 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 Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine.

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

© The authors of articles, 2023

© Editorial Council, Editorial Board & International Editorial Council, 2023

© Publishing House of Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, 2023

УДК 159.922.8

[https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22\(67\).01](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67).01)

ДИНАМІКА ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ НА ЕТАПИ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Ірина Булах

**доктор психологічних наук, професор,
декан факультету психології**

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
i.s.bulakh@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0314-8070>

Тетяна Некіз

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
tanya-nekiz@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4288-0320>

Анотація

У статті презентована специфіка здійснення етапів морального вибору під впливом моральних цінностей, які виступають як психологічні детермінанти його реалізації в юнацькому віці. Проаналізовано наукові доробки українських дослідників, які вивчали різні аспекти становлення ціннісного ставлення молоді до оточуючих та її морального розвитку, сутність кожного етапу морального вибору, його психологічні детермінанти. Продемонстровано порівняльний кількісний та якісний аналіз впливу моральних цінностей на етапи вибору в експериментальній групі. За допомогою методів математичної статистики встановлено кореляційні взаємозв'язки між моральними цінностями та етапами морального вибору, які відображають певні зміни між показниками до та після проведення розвивальної програми для юнаків та дівчат. Прослідковується, що у процесі виконання різних психологічних завдань у молодих людей активізувався розвиток моральних цінностей, що підвищило ефективність засвоєння моральних знань та саморегуляцію поведінки. Найбільш дієвим способом підвищення рівня моральних знань особистості та розвитку здібностей щодо їх застосування у власному моральному досвіді виявилось вирішення моральних дилем. Останні дозволили створити максимально реальні умови складної ситуації, опинившись у якій, юнаки та дівчата актуалізували свої моральні цінності та здійснювали самостійний, усвідомлений моральний вибір. Доведено, що окреслені зміни підтвердили вплив психологічних детермінант на етапи морального вибору. Це дозволить більш глибоко занурюватися у специфіку здійснення морального вибору та актуалізувати процес розвитку моральної свідомості молоді. Водночас відмічено, що у певній частині досліджуваних не активізувався процес засвоєння моральних цінностей, на основі яких здійснюються етапи морального вибору. Відповідно, перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні психологічних механізмів розвитку моральних цінностей, розробці та впровадженні дієвих методичних рекомендацій для психологів та педагогів, які сприятимуть активізації становлення моральних цінностей в особистості юнацького віку.

Ключові слова: моральний вибір, психологічні детермінанти, моральні цінності, етапи вибору, доброчесність, емпатія, сумління, справедливість, моральний обов'язок, свобода вибору, почуття відповідальності.

Вступ

Актуальним питанням сьогодення, за нашою науковою позицією, є особливості здійснення морального вибору особистості в юнацькому віці та вплив на нього психологічних детермінант. На цей вік припадає чимало випробувань, які мають свій відбиток на розвитку моральної свідомості юнаків та дівчат, що, в свою чергу, впливає на здійснення самостійного, вільного вибору. До таких випробувань можна віднести: визначення власних моральних принципів, отримання нового морального досвіду, зміна негативних поведінкових патернів, лібералізацію моральних цінностей, професійне чи особистісне самовизначення та, особливо, активізацію розвитку моральних цінностей. Щоб підтвердити вплив моральних цінностей на етапи морального вибору юнаків та юнок, нами було поставлене завдання провести експериментальне дослідження, в процесі якого змогли прослідкувати динаміку впливу психологічних детермінант на його етапи. Для висвітлення зазначеної теми ми звернулися до теоретичного вивчення результатів наукових досліджень вчених з питання морального вибору та впливу на нього моральних цінностей особистості.

Наукові позиції І. Беха ґрунтуються на особистісно орієнтованому вихованні, завдяки якому він виходить на обґрунтування поняття морально-духовної творчості як провідного психологічного механізму розвитку особистості. Цей тип творчості розкриває унікальність кожної особистості і містить у собі потенціал, який спрямовує особистість до прийняття моральних цінностей, що слугують детермінантами вибору (Бех, 2005). У свою чергу, І. Булах відмічала, що провідними у морально-духовних змінах та особистісному зростанні молодого покоління є такі цінності як совість, відповідальність, свобода, доброчесність, які засвоюються в процесі особистісно орієнтованого виховання. Завдяки ним у свідомості молодого людини відбувається трансформація та інтеграція загальноприйнятих моральних цінностей із системою особистісних цінностей (Булах, 2003). Відомий український вчений С. Максименко надавав окремого значення відповідальності як моральній цінності особистості, яка впливає на процес моральної рефлексії вчинків та разом з іншими моральними почуттями врегульовує взаємини між людьми, а також визначає її вибір (Максименко, 2003). Важливо підкреслити, що на думку Р. Павелківа, завдяки моральній рефлексії особистість може керувати власною поведінкою та усвідомлювати себе як «цілісного суб'єкта в сукупності обставин та дій», що забезпечує реалізацію першого етапу – усвідомлення ситуації морального вибору (Павелків, 2018). М. Боришевський ставив акцент на моральній саморегуляції поведінки особистості як найважливішому етапі здійснення морального вибору. Вчений підкреслював, що інтенсивний рівень розвитку моральної саморегуляції особистості констатують у період дорослішання (Боришевський, 2003).

Сучасна дослідниця Л. Сокол трактувала моральний вибір як осмислене надання переваг в альтернативних умовах загальнолюдським моральним цінностям, де чітко простежується лінія поведінки, коли особистість вільно приймає довільне рішення, несе за нього відповідальність та завершує його доброчесним вчинком (Сокол, 2006). Таким чином, у цьому трактуванні вчена відстежила етапи морального вибору. Досліджуючи моральні цінності особистості юнацького віку, Н. Павлик наголошувала на взаємовпливах у моральній свідомості юнаків та дівчат, які відбуваються між ціннісними детермінантами та особистісними якостями (Павлик, 2015).

Отже, досліджуючи розвиток моральної свідомості та самосвідомості в юності, більшість вчених ставили акцент на становленні моральних цінностей як психологічних детермінант та їх впливу на здійсненні морального вибору. При цьому до уваги не брався цілий ряд психологічних детермінант, які також відіграють значущу роль у процесі його здійснення. **Метою** статті є експериментальне вивчення динаміки впливу психологічних детермінант на етапи морального вибору особистості юнацького віку. **Завдання** дослідження: 1) здійснити аналіз наукових джерел щодо розвитку моральних цінностей та їх впливу на моральний вибір юнаків та дівчат; 2) провести порівняльний аналіз динаміки впливу психологічних детермінант на моральний вибір; 3) здійснити кількісну та якісну інтерпретацію отриманих результатів.

Методи дослідження

Для досягнення мети нашого наукового дослідження були застосовані теоретичні, емпіричні та статистичні методи обробки отриманих результатів.

Формувальний експеримент проводився на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Участь у цьому дослідженні приймали 62 респонденти: 30 – контрольна група, 32 – експериментальна.

Етапи формувального експерименту наступні: 1) проведення психологічної розвивальної програми щодо активізації розвитку моральних цінностей як психологічних детермінант особистості на різних етапах здійснення морального вибору; 2) порівняльний аналіз впливу психологічних детермінант на етапи здійснення морального вибору в експериментальній групі до та після формувального експерименту; 3) виявлення динаміки показників щодо впливу психологічних детермінант на моральний вибір особистості в юнацькому віці на підставі використання методів математичної статистики.

Результати та дискусії

У результаті теоретичного обґрунтування та достовірних результатів констатувального експерименту було виокремлено такі психологічні детермінанти: гідність, совість, емпатія, доброчесність, моральний обов'язок, моральна мотивація, відповідальність, свобода вибору та справедливість. Нами констатовано шість етапів морального вибору, кожний з яких здійснюється на підставі певної психологічної детермінанти: перший етап – *усвідомлення ситуації морального вибору* – детермінують *гідність та совість*; другий етап – *аналіз моральних цінностей* – *емпатія та доброчесність*; третій етап – *боротьба мотивів* – *моральний обов'язок та моральна мотивація*, четвертий етап – *прийняття рішення* – *відповідальність*, п'ятий етап – *власне моральний вибір* – *свобода вибору*, шостий етап – *моральна саморегуляція поведінки* – *справедливість*.

Результати формувального експерименту підтвердили дієвість застосування психологічної розвивальної програми, зокрема соціально-психологічного тренінгу, про що свідчить позитивна динаміка впливу психологічних детермінант на етапи морального вибору особистості юнацького віку.

Оскільки за кількісними та якісними показниками контрольної групи не було виявлено значних змін, ми ці показники не аналізуємо. Акцент поставлено на виявлених кількісних та якісних змінах досліджуваних експериментальної групи. Вони презентовані нижче (див. табл. 1).

Динаміка впливу психологічних детермінант на етапи морального вибору
особистості юнацького віку

n=32

Психологічні детермінанти	Рівні	Експериментальна група (%), n=32	Експериментальна група (%), n=32
		До ФЕ	Після ФЕ
Гідність	Високий	34,16	38,17
	Середній	53,21	57,61
	Низький	12,63	4,22
Совість	Високий	37,59	42,51
	Середній	54,37	56,33
	Низький	8,04	1,16
Емпатія	Високий	40,89	42,37
	Середній	47,16	54,65
	Низький	11,95	2,98
Доброчесність	Високий	28,76	35,21
	Середній	53,71	58,41
	Низький	17,53	6,38
Моральний обов'язок	Високий	24,13	34,47
	Середній	44,24	54,18
	Низький	31,63	11,35
Моральна мотивація	Високий	35,12	41,28
	Середній	55,83	52,55
	Низький	9,05	6,17
Відповідальність	Високий	27,77	32,15
	Середній	52,72	58,07
	Низький	19,51	9,78
Свобода вибору	Високий	20,74	34,28
	Середній	59,12	54,05
	Низький	20,14	11,67
Справедливість	Високий	37,24	42,71
	Середній	55,35	53,17
	Низький	7,41	4,12

Умовні позначення: ФЕ – формувальний експеримент.

Результати формувального експерименту вказують на підвищення показників *високого рівня* виявів почуття *гідності* особистості юнацького віку в експериментальній групі на 4 % (з 34,16% до 38,17%). Оскільки завдання тренінгу були спрямовані на посилення почуття гідності, вони довели свою ефективність. Ці юнаки та дівчата усвідомлюють необхідність вияву власних моральних цінностей для розуміння складної ситуації вибору. Важливо зазначити, що здатність аналізувати власні моральні цінності та цінності інших впливає на процес осмислення ситуації морального вибору. Підкреслимо, що такі ж зміни відбулися і в респондентів, що мають *середні показники*. Вони зросли на 4% (з 53,21% до 57,61%), що свідчить про підвищення почуття

власної гідності та поваги до почуттів інших людей. Вищезазначене допомогло досліджуваним зрозуміти та розібратися з особливостями певної життєвої ситуації. Зниження показників *низького рівня* зафіксовано майже на 9% (з 12,63% до 4,22%). У цих юнаків та юнок зафіксовано здатність певною мірою орієнтуватися на власні моральні цінності, водночас у тих, хто залишився на низькому рівні є необхідність у подальших психолого-педагогічних взаємодіях (подальшій психолого-педагогічній підтримці).

Варто відмітити, що *високі показники* розвитку *совісті* у досліджуваних підвищилися майже на 5% (з 37,59% до 42,51%). Тому можна стверджувати, що завдяки розвивальним завданням, ми змогли активізувати у юнаків та дівчат розвиток сумління, що передбачає здатність до вияву сорому, відчуття провини і належно осмислити моральну дилему. *Середній рівень* збільшився на 2% (з 54,37% до 56,33%), що вказало на здатність розуміти почуття інших людей та враховувати їх в процесі осмислення складної ситуації. Кількість досліджуваних із *низьким рівнем* вияву совісті знизилася майже на 7% (з 8,04% до 1,16%) за рахунок підвищення показників засвоєння моральних знань в учасників цього рівня. Отже, виходить, що ці показники зменшилися за рахунок зацікавленості юнаків та дівчат у засвоєнні нових моральних знань та розвитку в них моральних цінностей.

У табл. 1 показники *високого рівня вияву емпатії* у юнаків та юнок піднялися на 2% (з 40,89% до 42,37%). Такі досліджувані ставили акцент на емоційному стані інших людей, вони аналізували власні моральні цінності та цінності інших, щоб вирішувати складні ситуації. У процесі групової роботи досліджувані виявляли співучасть та співпереживання до учасників складної ситуації, що підвищило усвідомленість їх власних переживань. Було констатовано, що кількість респондентів із *середнім рівнем вияву емпатії* зросла на 7,5% (з 47,16% до 54,65%). Ці юнаки та дівчата не завжди здатні розуміти переживання інших та глибоко аналізувати їх моральні цінності. Однак вони намагаються розпізнавати цінності та прагнення інших людей, враховувати їх інтереси та емоційно їх підтримувати. Відзначимо, зменшилися показники *низького рівня емпатії* майже на 9% (11,95% до 2,98%), що доводить ефективність проведених психологічних вправ. Досліджуваним, які залишилися в цій категорії, лише зрідка вдається виявляти емпатійність та якісно здійснювати аналіз власних моральних цінностей.

Як видно з презентованих кількісних даних, у юнаків та юнок відбулися зміни на *високому рівні вияву доброчесності* – з 28,76% показники піднялися до 35,21%. Нам вдалося спрямувати у досліджуваних процес становлення доброчесності, завдяки якій вони могли успішно аналізувати моральні цінності людей у презентованих ситуаціях і таким чином набувати досвіду побудови конструктивних взаємин з оточуючими. Подібні зміни відмічаємо і в показниках *середнього рівня вияву доброчесності*, які піднялися з 53,71% до 58,41%, хоча ці досліджувані мають незначні труднощі у трансляції гідності, емпатійності та доброчесності в ситуаціях вибору. Кількість респондентів з *низьким рівнем вияву доброчесності* зменшилася з 17,53% на 6,38%. Останні не так часто демонструють доброчесність, повагу, рівність у ставленні до інших людей, тому це заважає їм рефлексувати як власні моральні цінності, так і цінності інших учасників складної ситуації, що є також перспективою для подальшої діяльності.

Аналіз отриманих результатів дослідження надав можливість відзначити значне підвищення показників *високого рівня* усвідомлення та реалізації *морального обов'язку* на 10% (з 24,13% до 34,47%), що свідчить про ефективність вирішення етичних завдань. Ці завдання посилювали засвоєння морального досвіду і активізували вирішення складних ситуацій, де моральний обов'язок слугував мотивом для вирішення моральних протиріч. Збільшилася кількість досліджуваних також із *середнім рівнем* на 10% (з 44,24% на 54,18%), що дозволило

стверджувати про активізацію здібностей, які спрямовані на виконання морального обов'язку. Останній є переважаючим моральним мотивом поведінки особистості в процесі боротьби мотивів. Показники *низького рівня* стали нижче на 20% (з 31,63 до 11,35%). У таких юнаків та юнок змінилися деякі моральні переконання та посилюється відчуття морального обов'язку. Однак, інша частина цих досліджуваних ще потребує моральних знань та розвитку таких моральних цінностей як відповідальність, справедливість, емпатія тощо.

Наведені кількісні дані вказують на збільшення *високого рівня моральної мотивації* серед досліджуваних з 35,12% до 41,28%. Це підтвердило той факт, що респонденти приймають загальнолюдські моральні імперативи та використовують їх у власному досвіді. Було констатовано зниження показників *середнього рівня* з 55,83% до 52,55%, ці респонденти відмічали, що для них важливим мотивом є доброзичливі взаємини з близькими людьми і вони намагаються бути справедливими у ставленні до них. Тому їм не завжди вдається діяти у власних інтересах. Відмітимо зниження показників *низького рівня моральної мотивації* з 9,05% до 6,17%. Молодим людям, які залишилися на низькому рівні все ще складно орієнтуватися на моральні мотиви поведінки, тому важливо продовжувати набувати новий моральний досвід, щоб активувати переосмислення моральних цінностей.

Високий рівень відповідальності збільшився на 4% (з 27,77% до 32,15%). Такі юнаки та юнки виявляють відповідальність у процесі прийняття рішення, що допомагає їм вибудовувати конструктивні взаємини з іншими людьми, спокійно ставитися до складних життєвих ситуацій і усвідомлювати наслідки своїх майбутніх дій та приймати рішення. Кількісні дані, що відображають *середній рівень відповідальності* підвищилися на 5% (з 52,72% до 58,07%), тому важливо вказати на активізацію в молодих людей почуття відповідальності, яке супроводжує процес прийняття рішення, що відбувалося завдяки вирішенню етичних завдань. *Низький рівень* у досліджуваних знизився майже на 10% (з 19,51% до 9,78%), що вказало на необхідність останніх підвищувати показники відповідальності завдяки опануванню нових етичних здібностей, які допоможуть приймати моральні рішення.

Результати формуального експерименту свідчать про підвищення показників *високого рівня вияву автономності* серед досліджуваних юнацького віку на 13,5% (з 20,74% до 34,28%). Це підтверджує ефективність вирішення моральних дилем, завдяки яким респондентам вдалося підвищити здатність приймати моральні рішення та здійснювати самостійний, усвідомлений вибір. Показники *середнього рівня* вияву автономності знизилися на 5% (з 59,12% до 54,05%). Це вказало на усвідомлення юнаками та дівчатами, що свобода морального вибору має важливе значення для духовного становлення в їх життєвому просторі. Суттєве зменшення показників констатовано у досліджуваних з *низьким рівнем автономності* на 8,5% (з 20,14% до 11,67%). Як виявилось, це пов'язано з підвищенням свідомого ставлення до власного вибору на засадах свободи та відповідальності. У респондентів з низькими показниками відмічали прагнення до отримання нових моральних знань шляхом вирішення складних, проблемних моральних ситуацій.

У певного контингенту досліджуваних виявлено підвищення показників *високого рівня вияву справедливості* з 37,24% до 42,71%. Такі результати вказують на активізацію почуття справедливості у вирішенні складних життєвих ситуацій. У певної частини досліджуваних показники *середнього рівня* знизилися з 55,35% до 53,17%. Досвід респондентів отриманий при виконанні психологічних вправ не зовсім глибоко дозволив усвідомлювати їм важливе значення справедливості для процесу моральної саморегуляції поведінки. Проте, все ж таки часто трапляються випадки, де молоді люди правильно розставляють акценти між позиціями

учасників складної ситуації. Низький рівень вияву справедливості зазнав незначних змін, тут показники знизилися з 7,41% до 4,12%. Ці юнаки та дівчата почали частіше зважати на справедливе вирішення ситуації вибору. Проте їм ще досить складно здійснювати вибір, який би ґрунтувався на таких моральних цінностях як свобода та відповідальність.

Для достовірності результатів формувального експерименту, важливо продемонструвати вплив психологічних детермінант на моральний вибір особистості юнацького віку за допомогою методів математичної статистики. Тому було проведено кореляційний аналіз і відображено кореляційні зв'язки між психологічними детермінантами та етапами морального вибору, що презентовані нижче (див. табл. 2).

Таблиця 2

Інтеркореляційна матриця впливу психологічних детермінант на моральний вибір особистості юнацького віку після формувального експерименту

	G	S	E	D	MO	MM	V	A	SP	MV
G		0,303**	0,177	0,112	0,238*	0,174	0,087	0,297**	0,124	0,312**
S	0,303**		0,337**	0,142	0,191	0,056	0,069	0,228*	0,116	0,294**
E	0,177	0,337**		0,197	0,152	0,271*	0,190	0,208	0,262*	0,301**
D	0,112	0,142	0,197		0,123	0,194	0,147	0,158	0,184	0,247*
MO	0,238*	0,191	0,152	0,123		0,127	0,225*	0,314**	0,489**	0,472**
MM	0,174	0,056	0,271*	0,194	0,127		0,192	0,232*	0,310**	0,341**
V	0,087	0,069	0,190	0,147	0,225*	0,192		0,375**	0,588**	0,592**
A	0,297**	0,228*	0,208	0,158	0,314**	0,232*	0,375**		0,453**	0,548**
SP	0,124	0,116	0,262*	0,184	0,489**	0,310**	0,588**	0,453**		0,384**
MV	0,312**	0,294**	0,301**	0,247*	0,472**	0,341**	0,592**	0,548**	0,384**	

Умовні позначення: G – гідність; S – совість; V – відповідальність; E – емпатія; D – добротність; MO – моральний обов'язок; MM – моральна мотивація; A – автономія; SP – справедливість; MV – моральний вибір; ** - усі коефіцієнти кореляції статистично значущі при $p \leq 0,01$; * - усі коефіцієнти кореляції статистично значущі при $p \leq 0,05$.

У табл. 2 відмічаємо, що кореляційні взаємозв'язки між детермінантами та моральним вибором, а також між самими моральними цінностями дещо зазнали кількісних змін. У процесі інтерпретації якісно обґрунтовувалися коефіцієнти кореляції статистично значущі при $p \leq 0,01$.

Якісний аналіз результатів формувального експерименту допоміг встановити зміни, які ми констатували по завершенню психологічної розвивальної програми. Відзначимо помірний взаємозв'язок між показниками «гідність» (G) та «совість» (S) ($S = 0,303$; $p \leq 0,01$), порівняно з показниками, які було виявлено до формувального експерименту ($G = 0,290$; $p \leq 0,01$). У юнаків та дівчат активізувався розвиток почуття власної гідності, совісті та поваги до інших людей, що допомагало осмислювати та вирішувати складні ситуації. Крім того, було визначено помірний взаємозв'язок між «гідністю» (G) та «автономією» (A) ($A = 0,297$; $p \leq 0,01$), на відміну від минулих показників ($A = 0,285$; $p \leq 0,01$). Це дало підстави стверджувати, що автономія є важливим чинником вияву свободи в процесі осмислення юнаками та дівчатами складної ситуації морального вибору. Між показником «гідність» (G) та показником «моральний вибір» (MV)

було констатовано помірний взаємозв'язок ($G=0,312$; $p\leq 0,01$) порівняно з попереднім ($G=0,289$; $p\leq 0,01$). Вищезазначені кількісні дані дають підстави стверджувати, що завдання тренінгу допомогли актуалізувати самоцінність людини, особливо в період невизначеності, пандемії COVID – 19 та повномасштабного військового вторгнення на територію нашої країни. Крім того, доведено, що гідність причинно обумовлює *перший етап – усвідомлення ситуації морального вибору*.

Варто відмітити, що у респондентів виявлено помірний взаємозв'язок між показниками «совість» (S) та «емпатія» (E) ($S=0,337$; $p\leq 0,01$), адже раніше цей показник становив ($S=0,328$; $p\leq 0,01$). Ці юнаки та дівчата демонструють співчуття, повагу до інших людей, виявляють бажання допомогти та бути прийнятими референтною групою. Завдяки вияву емпатії при вирішенні складних моральних ситуацій молоді люди мали можливість рефлексувати власні моральні цінності та бути об'єктивними у ставленні до потреб інших людей. Вищезазначене допомогло досліджуваним краще усвідомлювати ситуації морального вибору.

Кількісні дані відображають помірний взаємозв'язок між показником «совість» (S) та показником «моральний вибір» (MV) ($S=0,294$; $p\leq 0,01$), на відміну від минулих кількісних даних ($S=0,281$; $p\leq 0,01$). Вважаємо, що совість детермінує *етап осмислення ситуації морального вибору*. При вирішенні проблемних ситуацій молоді люди активно виявляли сумніння, що допомагало їм сформулювати позитивне чи негативне ставлення до самої ситуації.

Помірний взаємозв'язок констатовано між показниками «емпатія» (E) та «моральний вибір» (MV) ($E=0,301$; $p\leq 0,01$), який раніше становив ($E=0,290$; $p\leq 0,01$). Така сила взаємозв'язку підтвердила, що психологічна програма сприяла розвитку емпатії, яка детермінує *другий етап морального вибору – аналіз моральних цінностей* та забезпечує усвідомлення моральних переживань інших людей.

Помірний взаємозв'язок виявлено між показником «моральний обов'язок» (MO) та показником «автономія» (A) ($A=0,314$; $p\leq 0,01$) на відміну від попереднього ($A=0,306$; $p\leq 0,01$). Таким чином, можна стверджувати, що реалізація морального обов'язку юнаків та дівчат відбувається на засадах свободи та забезпечує самостійний, справедливий вибір, що ґрунтується на дотриманні моральних імперативів. Високий ступінь взаємозв'язку отримано між показниками «моральний обов'язок» (MO) та «справедливість» (SP) ($SP=0,489$; $p\leq 0,01$), порівняно з минулими кількісними даними ($SP=0,478$; $p\leq 0,01$). Цей взаємозв'язок чітко простежується у досліджуваних у момент вирішення протиріч. У такому разі в боротьбі мотивів, у них буде переважати моральний обов'язок, який реалізується на засадах справедливості та рівності інтересів обох сторін.

Значущу силу взаємозв'язку констатовано між показником «моральний обов'язок» (MO) та показником «моральний вибір» (MV) ($MO=0,472$; $p\leq 0,01$), що раніше становив ($MO=0,450$; $p\leq 0,01$). Таким чином, це підтвердило вплив морального обов'язку на *третій етап – боротьба мотивів*. При вирішенні складних ситуацій вибору ці молоді люди дотримуються моральних імперативів та норм суспільства, визначають моральний обов'язок як пріоритетний мотив.

Отримано більш міцний взаємозв'язок між «моральною мотивацією» (MM) та «справедливістю» (SP) ($SP=0,310$; $p\leq 0,01$), порівняно з попереднім показником ($SP=0,297$; $p\leq 0,01$). Розв'язуючи моральні дилеми, цим молодим людям важливо, щоб моральні мотиви допомогли їм здійснити справедливий моральний вибір.

Показник «моральна мотивація» (MM) має помірний взаємозв'язок з показником «моральний вибір» (MV) ($MM=0,341$; $p\leq 0,01$), раніше він становив менше ($MM=0,330$; $p\leq 0,01$). Таким чином, ми довели, що моральна мотивація також є детермінантою *третього етапу*

морального вибору – боротьби мотивів. Остання визначає протиріччя, яке вирішують для себе досліджувані. Як правило, їх моральні мотиви спрямовані на задоволення власних потреб, підтримку довірливих взаємин з близькими людьми тощо. Відзначимо помірний взаємозв'язок між «відповідальністю» (V) та «автономією» (A) ($A=0,375$; $p \leq 0,01$) в порівнянні з минулими даними ($A=0,368$; $p \leq 0,01$). Це вказало на те, що юнаки та дівчата вважають моральним те рішення, яке є вільним, справедливим і за яке вони здатні брати відповідальність.

За результатами кореляційного аналізу визначено високу силу взаємозв'язку між показниками «відповідальність» (V) та «справедливість» (SP) ($SP=0,588$; $p \leq 0,01$), який на початку експерименту мав іншу міцність ($SP=0,578$; $p \leq 0,01$). З цього випливає, що у процесі прийняття морального рішення, молоді люди зважають на потреби учасників складної ситуації, оскільки вони беруть на себе відповідальність за власні рішення.

Найбільша висота взаємозв'язку після формувального експерименту спостерігається між показниками «відповідальність» (V) та «моральний вибір» (MV) ($V=0,592$; $p \leq 0,01$), яка до експерименту була нижчою ($V=0,581$; $p \leq 0,01$). Це доводить, що молоді люди несуть відповідальність за прийняті рішення. Вони глибоко осмислювали власні моральні цінності і відчували моральну правоту в процесі розв'язання складних етичних завдань. Вищезазначене допомагало молодим людям реалізувати *четвертий етап морального вибору – прийняття рішення*.

Між показником «автономія» (A) та показником «справедливість» (SP) констатовано сильний взаємозв'язок ($SP=0,453$; $p \leq 0,01$), який раніше був трохи нижчий ($SP=0,448$; $p \leq 0,01$). Ці юнаки та юнки в ході формувального експерименту діяли справедливо в складних ситуаціях, вміли аналізувати власні моральні цінності, розрізняли «добро» та «зло» та здійснювали правильний, свідомий вибір. Високий ступінь взаємозв'язку мають показники «автономія» (A) та «моральний вибір» (MV) ($A=0,548$; $p \leq 0,01$), який до експерименту був інший ($A=0,535$; $p \leq 0,01$). Ми відмітили, що завдяки свободі, особистість, яка здійснює моральний вибір, характеризується як вільна, самостійна й така, котра приймає правильні рішення та усвідомлює свої бажання, власні моральні орієнтири. Тому, констатовано, що молоді люди можуть прогнозувати наслідки вибору та нести за нього відповідальність. Вищезазначені особливості реалізують *п'ятий етап морального вибору – свобода вибору*.

Між показниками «справедливість» (SP) та «моральний вибір» (MV) існує помірний взаємозв'язок ($SP=0,384$; $p \leq 0,01$), порівняно з попередніми даними ($SP=0,373$; $p \leq 0,01$). Висота цього взаємозв'язку показала, що справедливість починає усвідомлюватися досліджуваними як важлива моральна цінність, яка активізує моральну саморегуляцію поведінки, забезпечуючи процес оцінки власного вибору й визначаючи моральність їх вчинків. Отже, завдяки справедливості відбувається *моральна саморегуляція поведінки*, що являє собою *шостий етап морального вибору*, як результат його реалізації у взаємодіях.

Висновки

Таким чином, було констатовано підвищення сили та міцності взаємозв'язків між психологічними детермінантами та етапами морального вибору особистості юнацького віку. Оскільки велика частина завдань формувального експерименту була спрямована на активізацію та розвиток моральних цінностей молодих людей, то нами було підтверджено достовірність впливу на них розвивальних психологічних засобів. У досліджуваних ми спостерігали підвищення рівня моральних знань, які дали змогу розкрити в собі риси гідної, добросовісної особистості та зосередитися на виконанні морального обов'язку. Він виявлявся у здатності

приймати моральні рішення та здійснювати вибір на засадах свободи, справедливості та відповідальності.

Треба відзначити, що у певної частини юнаків та дівчат не активувався процес засвоєння моральних цінностей, на основі яких здійснюються етапи морального вибору. В зв'язку з чим, існують *перспективи подальших розвідок*, які полягають у визначенні психологічних механізмів розвитку моральних цінностей та розробці дієвих методичних рекомендацій для психологів та педагогів. Це, в свою чергу, забезпечить активізацію становлення моральних цінностей в особистості юнацького віку.

Література

1. Бех, І.Д. (2005). Ціннісно-орієнтовані методологічні конструкти у сучасному виховному процесі. *Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України. Збірник наукових праць Луганського державного інституту культури і мистецтва*, 3, 21–26.
2. Боришевський, М.Й. (2003). Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, 9(13), 26–37.
3. Булах, І.С. (2003). *Психологія особистісного зростання підлітка*. (Монографія). (с. 27-36). Режим доступу : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35277/Bulakh%20Iryna%20Serhiivna.pdf?sequence=1>
4. Максименко, С.Д. (2003). Особистість: проблема структури (генетичний аспект). *Актуальні проблеми сучасної української психології. Наукові записки Інституту психології ім Г.С. Костюка АПН України*, 4, 10–16
5. Павелків, Р.В. (2018). Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи*, 11, 5–10. Doi: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.1
6. Павлик, Н.В. (2015). *Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці*. (Монографія). (с. 153-156). Київ : Логос.
7. Сокол, Л.М. (2006). *Моральний вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка*. (Дис. кандид. психол. наук). Київ.

References

1. Bekh, I.D. (2005). Tsinnisno-orientovani metodolohichni konstrukty u suchasnomu vykhovnomu protsesi [Value-oriented methodological constructs in the modern educational process]. *Pedahohichni shliakhy realizatsii zahalnoievropeyskykh tsinnostey u systemi osvity Ukrainy. Zbirnyk naukovykh prats Luhanskoho derzhavnoho instytutu kultury i mystetstva – Pedagogical ways of implementing common European values in the education system of Ukraine. Collection of scientific works of the Luhansk State Institute of Culture and Art*, 3, 21–26. [in Ukrainian].
2. Boryshevskyy, M.Y. (2003). Tsinnisni orientatsii v osobystisnomu stanovlenni suchasnoi molodi [Value orientations in the personal formation of modern youth. Problems of general and pedagogical psychology]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Collection of scientific works of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the APS of Ukraine*, 9(13), 26–37. [in Ukrainian].
3. Bulakh, I.S. (2003). *Psykholohiya osobystisnoho zrostannia pidlitka. [Psychology of personal growth of a teenager].* (pp. 27-36). Retrieved from <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35277/Bulakh%20Iryna%20Serhiivna.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].
4. Maksymenko, S.D. (2003). Osobystist: problema struktury (henetychniy aspekt) [Personality: a problem of structure (genetic aspect)]. *Aktualni problemy suchasnoi ukrainskoiy psykholohii. Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Actual problems of modern Ukrainian psychology. Scientific notes H.S. Kostyuka Institute of Psychology of the APN of Ukraine*, 4, 10–16. [in Ukrainian].

5. Pavelkiv, R.V. (2018). Refleksiiia yak psykhologichnyi mekhanizm moralnoi samorehuliatcii povedinky osobystosti [Reflection as a psychological mechanism of moral self-regulation of individual behavior]. *Psykhologhiya: realnist i perspektyvy – Psychology: Reality and Prospects*, 11, 5–10. Doi: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.1 [in Ukrainian].
6. Pavlyk, N.V. (2015). *Psykhologhiia harmonizatsii kharakteru v yunatskomu vitsi [Psychology of character harmonization in youth]*. (pp. 153-156). Kyiv : Lohos [in Ukrainian].
7. Sokol, L.M. (2006). *Moralnyi vybir yak umova stanovlennia samosvidomosti osobystosti pidlitka [Moral choice as a condition for the formation of self-awareness of a teenager's personality]*. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

DYNAMICS OF INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS ON THE STAGES OF A YOUNG PERSON'S MORAL CHOICE

Iryna Bulakh

**Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Psychology**

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

i.s.bulakh@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0314-8070>

Tetiana Nekiz

Postgraduate Student of the Department of Psychology

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

tanya-nekiz@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4288-0320>

Abstract

The article outlines the specifics of the implementation on the stages to moral choice under the influence of moral values that act as psychological determinants of its implementation in adolescence. The scientific achievements of Ukrainian researchers who have studied various aspects of the formation of young people's value attitude towards others and their moral development, the essence of each stage of moral choice, and its psychological determinants are analyzed. A comparative quantitative and qualitative analysis of the influence of moral values on the stages of choice in the experimental group is demonstrated. Using the methods of mathematical statistics, the correlations relationships between moral values and stages of moral choice have been established, which reflect certain changes between the indicators before and after the development program for boys and girls. In the process of performing various psychological tasks, young people intensified the development of moral values, which increased the effectiveness of assimilation of moral knowledge and behavior self-regulation. The most effective way to increase the level of moral knowledge of the individual and develop the ability to apply it in their own moral experience was to solve moral dilemmas. The latter made it possible to create the most realistic conditions for a difficult situation, in which boys and girls actualized their moral values and made an independent, conscious moral choice. The outlined changes confirmed the influence of psychological determinants on the stages of moral choice, which will allow a deeper dive into the specifics of making moral choice and actualize the process of developing the moral consciousness of young people.

At the same time, it was noted that the process of assimilation of moral values, on the basis of which the stages of moral choice are carried out, was not activated in a certain part of the subjects researched. Accordingly, we observe the prospects for further research in the study of psychological mechanisms of moral values development, development and implementation of effective methodological recommendations for psychologists and teachers that will contribute to the activation of the formation of moral values in the personality of youth.

Keywords: moral choice, psychological determinants, moral values, stages of choice, integrity, empathy, conscience, justice, moral obligation, free choice, sense of responsibility.

Подано 12.08.2023

Рекомендовано до друку 20.10.2023

СПІЛЬНЕ ДОЗВІЛЛЯ ЯК ДІЄВА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПОДРУЖНІХ ПАР

Валентина Волошина

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри
теоретичної та консультативної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
v.v.voloshyna@npu.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0002-4372-5824>

Любов Долинська

кандидат психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної психології
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
lbvdolinska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1817-1102>

Анотація

Мета. Статтю присвячено теоретико-емпіричному аналізу психологічної сутності сімейного дозвілля та важливості діяльності сімейних клубів при центрах соціальних служб для молоді (ССМ), а також визначенню залежності рівня конфліктності подружжя, схильності до нервових зривів членів сім'ї від організації їхнього спільного дозвілля. *Методи дослідження:* теоретичні (теоретичний аналіз та узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження); емпіричні (спостереження, тестування, анкетування); *математичні* (статистична обробка даних, кореляційний аналіз за допомогою ф-кутового перетворення Фішера. *Результати.* Визначено, що при незначній кількості годин, які родина виділяє для проведення спільного сімейного дозвілля простежується високий рівень конфліктних взаємодій у парі та підвищений ризик до нервового зриву членів подружжя. Зафіксовано, що при відсутності організованого спільного дозвілля між членами сім'ї спостерігається емоційна віддаленість та висока автономність партнерів. Доведено, що залучення подружніх пар до проведення сімейного дозвілля в організованих закладах, спеціалізована система психологічних заходів сприяють зниженню частоти та інтенсивності подружніх конфліктів. За результатами повторної діагностики у більшості досліджуваних, особливо жінок, зафіксовано зниження проявів поведінкових патернів, притаманних для маніпулятивних впливів та нервових зривів, що засвідчило емоційну значущість та цінність для жінок спільного проведення часу поряд з партнером. Отримані результати дозволили констатувати, що тісна взаємодія з партнером слугує психологічним ресурсом як для кожного з подружжя, так і для сім'ї в цілому. *Висновки.* Встановлено, що культурно-розвивальна діяльність клубів при центрах ССМ, та реалізовані ними соціально-психологічні заходи сприяють процесу організації сімейного дозвілля для подружніх пар, слугують необхідною умовою налагодження міжособистісних взаємин між подружжям, підвищують рівень близькості та єдності між партнерами, а також знижують тривожність, агресивність та особистісне вигорання партнерів.

Ключові слова: дозвілля, конфліктна взаємодія, близькість, сімейні пари, цінність подружніх взаємин.

Вступ

В умовах сьогодення Україна переживає складні часи, які характеризуються занепадом соціально-культурних умов існування, що на пряму впливає на подружні взаємини, а саме на злагоджену взаємодію у сімейній системі. Особливо актуалізується ця проблема у час воєнних дій країни агресора проти України, коли багато подружніх пар відмовляються або не мають можливості для проведення спільного дозвілля. За даними досліджень З. Кісарчук (Кісарчук, 2016), саме атмосфера в сім'ї є максимально важливою для самореалізації та всебічного розвитку її членів, а гармонійне сімейне оточення, це той ресурс, який надає особистості сил та підтримки у всіх її починаннях. Реалізація цього можлива за умов створення в сім'ї сприятливого психологічного клімату, всебічного сприяння подолання конфліктів, підтримання атмосфери взаємодовіри, зміцнення стосунків, розвитку спільних інтересів, системи цінностей.

Як зазначала Ж. Вірна (Вірна, 2013), провідне місце в реалізації психологічно комфортної взаємодії членів сім'ї займає організація спільного сімейного дозвілля, що у свою чергу виступає сприятливою умовою для формування єдності між подружжям. На важливості надання допомоги сім'ям в організації їх сфери спільного відпочинку наголошував культуролог С. Філімонов (Філімонов, 2013). Науковець аналізував зарубіжний та вітчизняний досвід роботи спеціальних центрів, які допомагають сім'ям в організації їхнього дозвілля, формують ідеї для його проведення. В. Бочелюк (Бочелюк, 2013) досліджував сімейне дозвілля з огляду на сімейні традиції, за допомогою дотримання яких виконувалася рекреативна функція. Зокрема, він виокремлював особливості організації сімейного дозвілля, акцентував увагу на його значущості для розвитку морально-естетичної культури підростаючого покоління сім'ї і кожного з членів подружжя. Вчений розглядав дозвілля як інструмент для зняття напруги між партнерами. Г. Ложкін (Ложник & Пов'якель, 2014), вивчаючи конфліктну взаємодію, довів, що наявність у подружніх взаєминах повноцінного виконання рекреативної функції забезпечує доброзичливу та сприятливу для розвитку всіх членів атмосферу й знижує рівень їх агресивності. У свою чергу, С. Васьківська (Васьківська, 2014) у спільному проведенні дозвілля вбачала механізм забезпечення емоційної, смислової та екзистенційної підтримки подружніх партнерів один одного, що, безумовно, посилює їхню близькість та єдність.

Дозвілля ми розуміємо як сукупність різних видів діяльності, якими індивід займається за власною волею: відпочинок, розваги, підвищення майстерності, освіта, участь у житті суспільства тощо. Таким чином, В. Саюк (Саюк, 2022) трактував дозвілля як діяльність особистості у певний період часу, яка спрямована на розслаблення, отримання інформативних знань та задоволення.

На сьогодні проблема сімейного дозвілля як форми психологічної допомоги залишається проаналізованою лише частково. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються питання, пов'язані саме з практичним застосуванням дозвілля як психологічної допомоги сім'ям, з метою відновлення фізичних і психічних сил людини, для покращення подружніх взаємин.

Метою є теоретико-емпіричне вивчення впливу організації та реалізації сімейного дозвілля на зниження конфліктної взаємодії у сім'ї.

Завданнями дослідження є: 1) провести теоретичний аналіз з визначення психологічної сутності поняття сімейне дозвілля та окреслити його роль при вирішенні сімейних конфліктів; 2) емпірично довести вплив сімейного дозвілля на попередження та подолання конфліктів у подружніх парах.

Провідну роль в організації сімейного середовища, оптимізації його функціонування, подоланню конфліктів між членами сім'ї відіграє її культурний розвиток, зокрема, його дозвіллева діяльність. Як зазначає Р. Федоренко (Федоренко, 2011), сімейне дозвілля є необхідною умовою для створення сприятливого психологічного клімату, гармонійного розвитку кожного члена сім'ї, формування подружньої єдності, зміцнення подружніх та батьківсько-дитячих стосунків. Головним принципом сімейного дозвілля є спільна, рівноправна участь кожного з подружжя у плануванні, організації та проведенні сумісного відпочинку. За допомогою спільного дозвілля сім'я має можливість налагодити комунікацію між собою; відпочити, відновити фізичні, психічні, духовні сили членів сім'ї. Сімейне дозвілля характеризується поєднанням різноманітних *активних* (подорожі, заняття спортом, відвідування масових свят, концертів, театрів) і *домашніх форм* (спілкування, розподіл і виконання домашніх обов'язків, перегляд телевізійних програм, спільне читання). У сучасному суспільстві організація й якість проведення сімейного дозвілля залежить від ряду соціально-психологічних факторів, які значно обмежують можливість його реалізації, зокрема: воєнні дії країни агресора проти України, зайнятість дорослих на роботі, перевтому дітей навчанням, гуртками, небажання організації, відсутність фантазії, низький рівень культури членів сім'ї, відсутність близького, довірливого ставлення один до одного, патерних взаємодій, сімейних цінностей. Тому пріоритетним для спеціалістів дозвіллевої сфери є робота з сім'ями: консультування, дозвіллеві послуги дітям і їх батькам, організація гуртків, творчих проєктів. Н. Меленчук (Меленчук, 2022) зазначає, що власне психологічна допомога у роботі з сім'ями може бути спрямована як на підтримку окремої особи у процесі її становлення і розвитку, так і на розвиток її взаємодії з іншими членами в системі сімейних стосунків, в організації сімейного дозвілля. Варто зазначити, що допомога по організації та проведенню дозвілля здійснюється в сімейних центрах, закладах сімейного дозвілля у процесі консультативної і профконсультативної діяльності, соціально-психологічного тренінгу, організації клубів молодих батьків, арт-терапії тощо.

В. Поліщук (Поліщук & Ільїна, 2021) зазначав, що оскільки у процесі сімейного консультування психолог допомагає вирішувати проблеми сім'ї, пов'язані з виснаженням членів сім'ї, їхньою відчуженістю, відсутністю взаєморозуміння, як наслідок підвищеною конфліктністю, то це можна врегулювати за рахунок організації спільного дозвілля.

Практична діяльність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді показала, що найбільш розповсюдженою і ефективною формою роботи з сім'ями є клуби для сімей. Мета такого клубу – зміцнення сім'ї, формування ціннісних орієнтацій сім'ї та традицій, надання допомоги щодо організації її життєдіяльності, організація вільного часу родини тощо. Клуби залучають значну кількість відвідувачів внаслідок демократичності, організованості роботи, взаємостосунків партнерства, врахування побажань і запитів кожного члена клубу. Такий заклад повинен мати свою назву, положення про діяльність, щорічний план роботи. Невелика кількість членів секцій (10-15 осіб) дає можливість її керівникам, спеціалістам-консультантам працювати з мікроколективом, проводити різноманітні психологічні тренінги, рольові ігри, бліцтурніри тощо. На базі клубів організуються консультації, сімейно-психологічні комунікативні тренінги, вечори, екскурсії та інші масові заходи. У завдання клубів входить також розвиток творчої ініціативи молоді, її пізнавальних інтересів, освіта молодих батьків та ін. У клубах проводяться також психотренінги, обговорюються різноманітні сімейні проблеми.

Методи дослідження

Для проведення дослідження щодо виявлення причин конфліктів та з'ясування особливостей проведення дозвілля було обрано 30 сімей з віковим коливанням від 20 до 43 років. Ними стали сім'ї з м. Обухів, Київської обл., які мали бажання взяти участь у дослідженні та покращити свої подружні взаємини.

Для досягнення мети нашого дослідження та виконання поставлених завдань використовувались наступні методики: авторський опитувальник «Діагностика рівня конфліктних взаємодій у сім'ї» (В. Волошина), тест «Оцінка врівноваженості в конфліктах і схильності до нервового зриву» (Г. Ложкін & Н. Повякель); авторський опитувальник «Рівень проведення сімейного дозвілля» (В. Волошина).

За допомогою авторського опитувальника «Діагностика рівня конфліктних взаємодій у сім'ї» ми дослідили особливості взаємодії між партнерами, визначили частоту виникнення непорозумінь, сварок у парах досліджуваних. У тесті представлено 30 питань, по три варіанти відповідей. Варіант А вказує про наявність частоти виконання поставленого запитання чи твердження, варіант Б – про середню частоту, варіант В – про відсутність цього у подружній взаємодії. Отримані результати дають можливість констатувати один з трьох рівнів частоти конфліктних взаємодій, зокрема: низький рівень, який означає, що пари рідко сваряться між собою і зазвичай досить швидко знаходять компромісні варіанти вирішення суперечливих моментів; середній рівень конфліктності – вказує, що конфліктні ситуації такого подружжя мають ситуативний характер та не сприяють загостренню непорозумінь; високий рівень конфліктності вказує на те, що вияснення стосунків, доведення правоти методом сварки трапляється дуже часто, і навіть без поважних причин.

Результати тесту «Оцінка врівноваженості в конфліктах і схильності до нервового зриву» (Г. Ложкін & Н. Повякель) дозволяє визначити рівень напруженості сімейної атмосфери, що може призвести до нервового зриву. Інтерпретація результатів полягає у тому, що за кожную відповідь нараховуються бали, сума яких вказує на рівень схильності до нервового зриву: висока ймовірність означає, що партнери вже на межі нервового зриву; середня, що партнери знаходяться у контрольованому стані та низька – вказує на те, що члени сім'ї є врівноваженими і спокійними.

Авторський опитувальник «Рівень проведення сімейного дозвілля» (В. Волошина) надав переконливі результати щодо особливостей організації дозвілля у сім'ї. В опитувальнику наведений ряд запитань, де запропоновані різні види та форми дозвіллевої діяльності, які можуть використовувати у сім'ї. При підрахунку результатів, переважання варіантів «А» вказує на те, що у сім'ї часто практикуються певні форми проведення дозвілля. Відповідно, переважання варіанту «Б» сигналізує про те, що у сім'ї практикуються половина з наведених форм. Якщо переважає варіант «В», це свідчить про те, що зовсім мало застосовується дозвіллевих форм у цьому подружжі, як висновок – дозвілля на низькому рівні.

Дослідження проводилося в три етапи. На першому етапі, за допомогою зазначених методик, нами було визначено частоту конфліктних форм взаємодії у сім'ях, схильність до нервового зриву партнерів та рівень реалізації організованого дозвілля. Другий етап мав на меті залучення членів сімей до клубу, де їм було запропоновано різноманітні форми сімейного дозвілля та спеціалізована система психологічних заходів щодо гармонізації подружніх взаємостосунків. Реалізація третього етапу була зорієнтована на підтвердження ефективності дозвіллевої діяльності щодо зменшення конфліктних взаємодій в сім'ях за допомогою результатів повторної діагностики.

Для встановлення взаємозв'язку між рівнем конфліктності в парі, схильності до нервового зриву партнерів та рівнем дозвілля ми застосували ϕ – кутове перетворення Фішера.

Результати дискусії

Провівши емпіричне дослідження відповідно вище зазначених методик, нами проведена кількісна та якісна інтерпретація отриманих результатів.

Узагальнені результати отриманих показників на першому етапі дослідження за опитувальником «Діагностика рівня конфліктних взаємодій у сім'ї» (авт. В. Волошина) наведені на рис. 1.

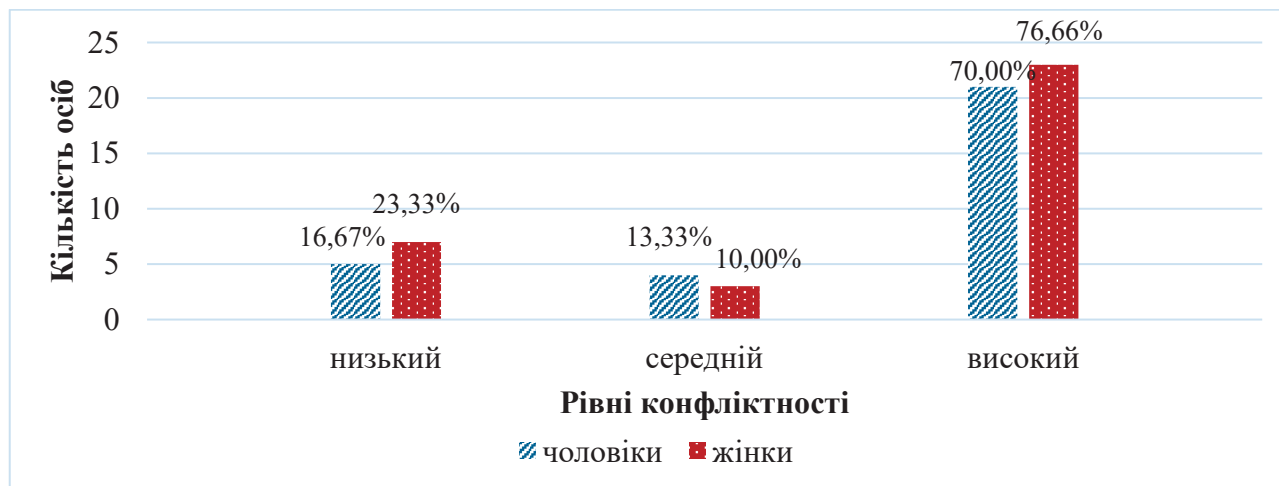


Рис. 1. Діагностика рівня конфліктних взаємодій партнерів

Згідно рис. 1. серед 30 пар у більшості – 21 чоловіка (70,00%) і 23 жінок (76,66%) констатовано високий рівень конфліктної взаємодії у парах, 4 чоловіки (13,33%) та 3 жінок (10,00%) – середній рівень, а для 5 чоловіків (16,67%) і 7 жінок (23,33%) – сварки у парі мало ймовірні. Отримані дані вказують на те, що наші респонденти звертаються до конфліктних форм взаємодії щодня, а іноді і не один раз. Постійні конфронтації морально й емоційно виснажують сім'ю, послаблюють особистісне та романтичне значення партнерів один для одного.

За допомогою вищезначеної методики було виділено також причини конфліктів. 45,00% жінок та 35,00% чоловіків як одну з причин виникнення конфліктів зазначають відсутність у стосунках поваги один до одного, безініціативність у проведенні спільного часу, велика кількість звичок у партнерів, які не до вподоби іншому. У 30,00% жінок і 40,00% чоловіків домінуючими причинами конфліктів в їхніх сім'ях виступають відмінності у поглядах на сімейне життя, егоїстичність у стосунках по відношенню один до одного, зацікавленість проводити час окремо. 25,00% жінок та 25,00% чоловіків вважають, що підставами для конфліктів у сім'ї є зниження зацікавленості у партнері як у співрозмовнику та особистості, втома від побутових справ, одноманітність та шаблонність сімейного життя.

Наступним на рис. 2. відображено результати тесту «Оцінка рівноваженості в конфліктах і схильності до нервового зриву» (авт. Г. Ложкін, Н. Повякель).

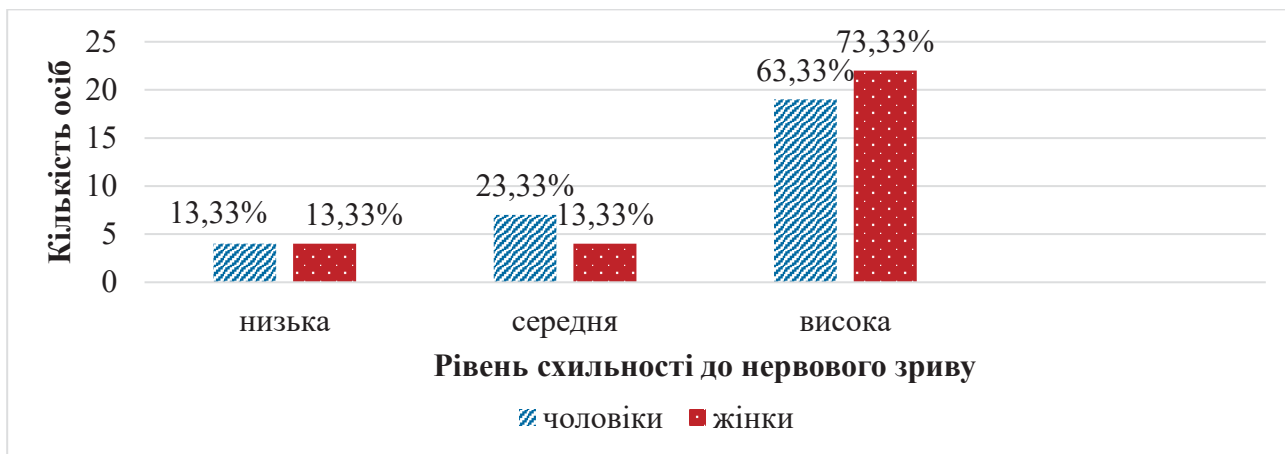


Рис. 2. Оцінка врівноваженості в конфліктах та схильність до нервового зриву

Згідно рис. 2. ми бачимо, що 22 жінки (73,33%) й 19 чоловіків (63,33%) мають високу схильність до нервового зриву, тобто перебувають вже на межі; 7 чоловіків (23,33%) і 4 жінки (13,33%) ще не є виснаженими та частково готові до конструктивних взаємодій. Повністю повні сил та енергії є лише 4 чоловіки (13,33%) і 4 жінки (13,33%). Загалом результати свідчать про те, що більшість сімей перебувають на межі нервового зриву, а це є свідченням того, що у сім'ях напружена атмосфера та активний вияв негативних емоцій, а сам конфлікт є просто необхідним способом емоційної розрядки.

Використавши авторський опитувальник «Рівень проведення сімейного дозвілля» (авт. В. Волошина), ми отримали такі результати (рис. 3.):

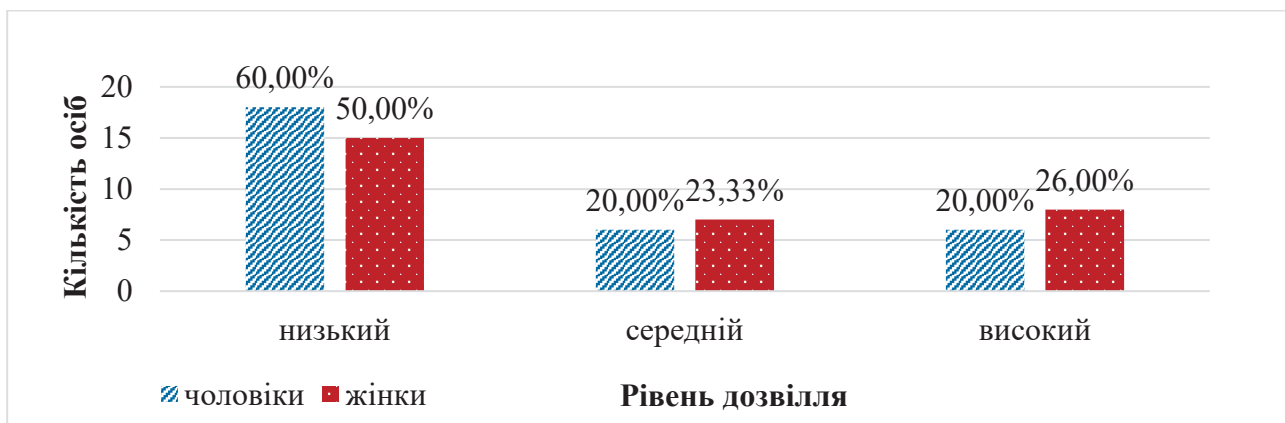


Рис. 3. Рівень проведення сімейного дозвілля

У 18 чоловіків (60,00%) і 15 жінок (50,00%) наявний низький рівень дозвілля у сім'ї, у 6 чоловіків (20,00%) та 7 жінок (23,33%) – середній, у 6 чоловіків (20,00%) та 8 жінок (26,00%) простежується високий рівень наявного проведення дозвілля. З аналізу відповідей робимо висновок, що у більшості сімей відсутня фантазія для організації сімейного відпочинку, оскільки на питання про підтримку сімейних традицій, спільна участь у настільних сімейних іграх чи влаштування сюрпризів відповіді були зазвичай негативними.

На другому етапі ми залучили наших респондентів (30 сімей) у клубу по роботі з сім'ями «Шанс», який ми організували при Міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей

та молоді м. Обухів, Київської обл. Пари приймали участь у роботі клубу, а саме, у проведенні спільного дозвілля протягом трьох місяців. На базі клубу проводились консультації, сімейно-психологічні комунікативні тренінги, вечори, екскурсії та інші масові заходи. У завдання клубу входили також розвиток творчої ініціативи пар, їхніх пізнавальних інтересів, освіта молодих батьків та ін. У клубі проводилися психотренінги, обговорювалися різноманітні сімейні проблеми. Було розроблено та впроваджено спеціальний план заходів, де три рази в будні дні та у вихідні, сім'ям пропонувалися різноманітні дозвіллеві заходи й форми роботи для всієї сім'ї. При клубі працювали різні секції (залежно від потреб членів клубу). Наприклад: «Батьки і діти», «Господарочка», «Наш відпочинок», «Маленькі домашні хитрощі», «Гармонія між нами» та ін. Члени клубу могли вільно переходити з однієї секції до іншої. Тобто було створено ряд заходів і форм роботи відповідних шести напрямкам: психологічний (тренінги для покращення стосунків між партнерами, батьками та дітьми, групи підтримки, індивідуальні консультації); секція для домогосподарок; секція активного відпочинку (похід, поїздка на природу); секція культурного відпочинку (організація концертів, екскурсій); секція по роботі з дітьми; секція інтелектуального відпочинку (гра в настільні ігри). Сім'ї активно долучалися також до організації зазначених заходів.

На третьому етапі нашого дослідження, після участі в дозвіллевій діяльності клубу, через три місяці ми запропонували респондентам пройти повторну діагностику. Результати за методикою «Діагностика рівня конфліктних взаємодій у сім'ї» (авт. В. Волошина), наведені на рис. 4. та у табл. 1.

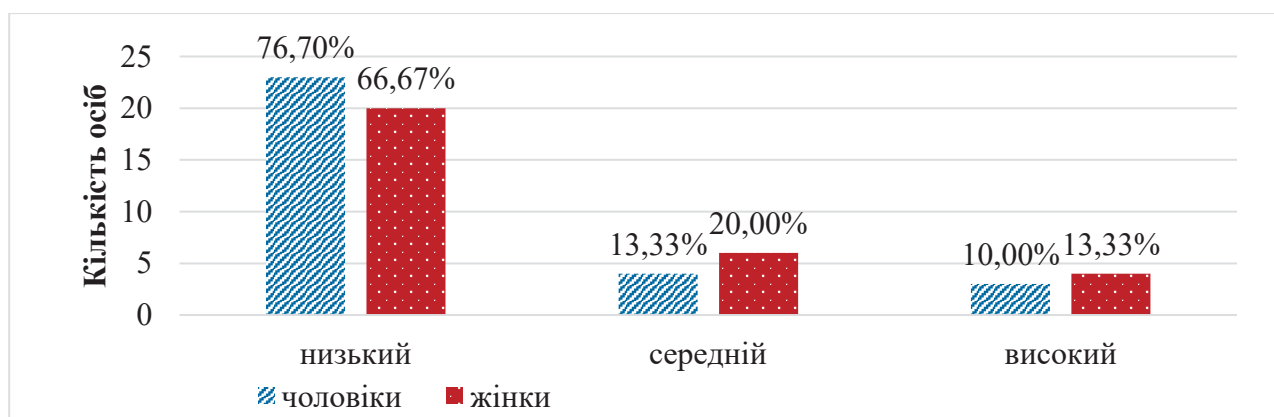


Рис. 4. Рівень конфліктної взаємодії в сім'ях

Таблиця 1

Кількісні зміни (%) рівня конфліктної взаємодії до та після формувального експерименту

n=30

Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.
до	16,67%	23,33%	13,33%	10,00%	70,00%	76,66%
після	76,70%	66,67%	13,33%	20,00%	10,00%	13,33%

З огляду на показники рис. 4 та табл. 1. ми можемо спостерігати, що після проведення формувального експерименту низький рівень конфліктної взаємодії значно збільшився і спостерігається у 23 чоловіків (76,70%) та у 20 жінок (66,67%), високий рівень залишився лише у 3 чоловіків (10,00%) та 4 жінок (13,33%). Тобто після прийняття участі в активному сімейному дозвіллі рівень конфліктів у пар зменшився, особливо у чоловіків, це свідчить про те, що у жінок дещо вищий потенціал до конфліктності, і щоб його зменшити максимально потрібно працювати і над іншими сферами подружнього життя, наприклад: сексуальною, фінансовою та іншими.

Наступними на рис. 5. та у табл. 2. відображено результати тесту «Оцінка врівноваженості в конфліктах і схильності до нервового зриву» (авт. Г. Ложкін, Н. Порякель).

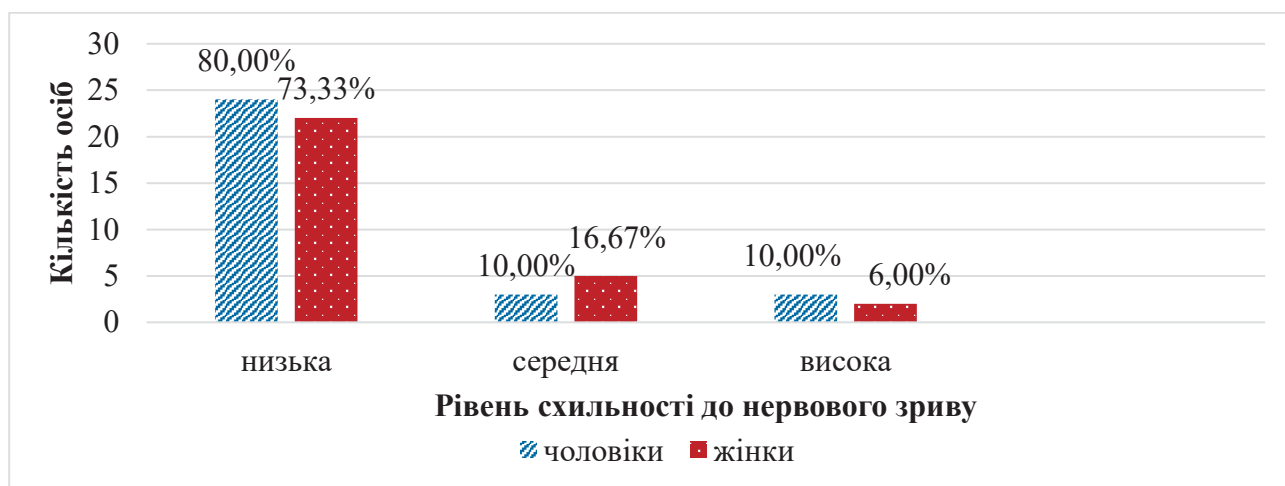


Рис. 5. Оцінка врівноваженості в конфліктах та схильність до нервового зриву

Таблиця 2

Кількісні зміни (%) рівня схильності до нервового зриву до та після формувального експерименту

n=30

Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.
до	13,33%	13,33%	23,33%	13,33%	63,33%	73,33%
після	80,00%	73,33%	10,00%	16,67%	10,00%	6,00%

Що стосується рівня врівноваженості та схильності до нервового зриву, то згідно рис. 5. і табл. 2. видно, що після другого етапу дослідження спостерігається значна динаміка кількісних показників високого і низького рівнів – лише у 3 чоловіків (10,00%) і у 2 жінок (6,00%) збереглася схильність до нервового зриву, а у 24 чоловіків (80,00%) та 22 жінок (73,33%) така схильність знизилася, вони почали володіти максимальним спокоєм та задоволеністю від сімейного життя. Це свідчить, що дозвілля все ж є сприятливим, дієвим

інструментом для зниження схильності до нервового зриву та зняття напруги. Згідно коментарів респондентів вони відчували розслабленість, комфорт та душевний спокій поряд з близькими.

Дослідивши повторно рівень сімейного дозвілля у респондентів за методикою «Рівень проведення сімейного дозвілля» (авт. В. Волошина) ми отримали такі результати (рис. 6., табл. 3):

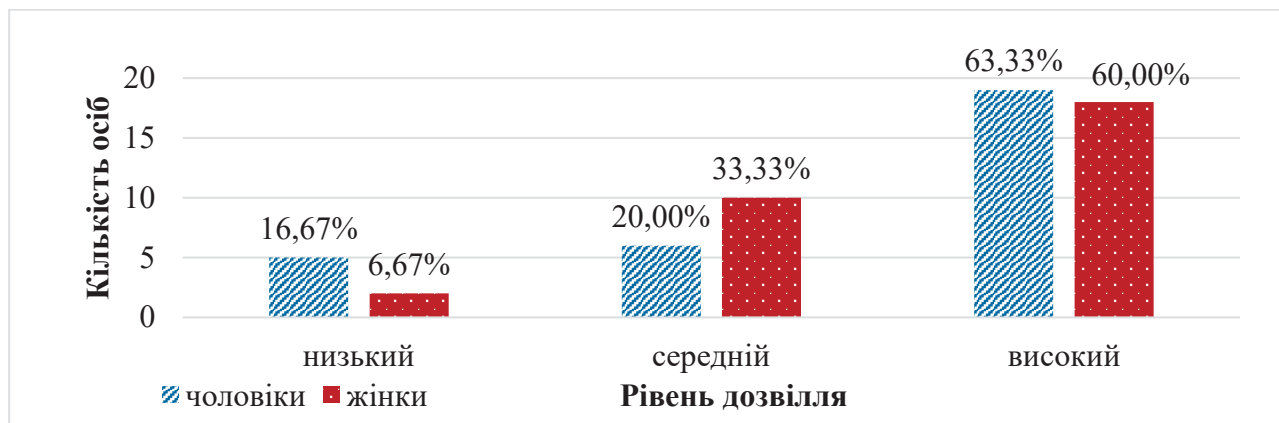


Рис. 6. Рівень проведення сімейного дозвілля

Таблиця 3

Кількісні зміни (%) рівня проведення сімейного дозвілля до та після формувального експерименту

n=30

Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.	Чол.	Жін.
до	60,00%	50,00%	20,00%	23,33%	20,00%	26,00%
після	16,67%	6,67%	20,00%	33,33%	63,33%	60,00%

Як видно з рис. 6. та табл. 3. після активної участі пар у дозвіллевих заходах можемо констатувати значну позитивну динаміку показників на високому і низькому рівнях проведення сімейного дозвілля: високий рівень простежується у 19 чоловіків (63,33%) та 18 жінок (60,00%). Середній рівень – у 6 чоловіків (20,00%) та 10 жінок (33,33%), та низький рівень залишився лише у 5 чоловіків (16,67%) та двох жінок (6,67%), які вже не мали можливості та бажання бути включеними у запропоновані форми сімейного дозвілля.

Здійснивши кореляційний аналіз за допомогою ϕ – кутового перетворення Фішера, ми простежили наявність взаємозв'язку між рівнями спільного дозвілля у сім'ї та рівнями конфліктної взаємодії у подружніх парах. Щодо сімей з високим рівнем конфліктної взаємодії можна стверджувати, що у них рівень сімейного дозвілля виступає потужною детермінантою у цьому аспекті. Так було встановлено наступну психологічну закономірність: високий рівень сімейного дозвілля призводить до пониження рівня конфліктної взаємодії в парі ($\phi^2=7,845$;

$p \leq 0,01$), у той час як низький та середній рівні дозвілля негативно впливають на цей аспект і з високою ймовірністю призводять до вираженої конфліктної взаємодії.

Отже, отримані результати довели, що наявності низького рівня дозвілля у парах відповідає високий рівень конфліктності та навпаки. Це свідчить про те, що відсутність у партнерів спільного, рекреаційного проведення часу призводить до більшої інтенсивності і частоти непорозумінь у міжособистісній взаємодії, є індикатором емоційної виснаженості, і як наслідок – бар'єром у побудові конструктивних стосунків.

Висновки

У підсумку варто зазначити, що на сьогодні надзвичайно значущою є діяльність психологів-консультантів у сфері організації сімейного дозвілля для подружжя в межах клубу при центрах ССМ. Пандемія, тривалі воєнні події, ситуація вимушеного переміщення, втрати рідних та близьких, складні економічні умови життя негативно позначились на міжособистісних взаєминах як між окремими членами родин, так і між членами подружжя. Міра конфліктної взаємодії зростає вразі. І подібні родинні клуби, на наше переконання, мають взяти на себе функцію певної психологічної сімейної реабілітації, створити умови повернення відчуття цінності сім'ї, близьких емоційних взаємин, значущості взаємної підтримки і допомоги, адже у складних життєвих обставинах особистість найбільшою мірою прагне отримати підтримку від рідних.

Нами емпірично підтверджена гіпотеза значущості сімейного дозвілля для процесу гармонізації подружніх стосунків. Участь респондентів (подружніх пар) у заходах клубу, де вони активно брали участь в процесі організації та безпосередньо долучалися до проведення сімейного дозвілля може розглядатися як один із чинників подолання та попередження конфліктної взаємодії у сім'ї. В контексті розглянутої проблеми перспективами подальших досліджень є розгляд інших соціально-психологічних чинників, які можуть слугувати для попередження конфліктів у подружніх парах.

Література

1. Бочелюк, В.Й. (2013). Дозвіллевознавство. Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури.
2. Васьківська, С.В. (2014). Основи психологічного консультування. Навчальний посібник. Київ : Четверта хвиля.
3. Вірна, Ж.П. (2013). Адаптаційний профіль задоволеності життям особистості. *Проблеми сучасної психології*, 2, 20–25. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_2_5
4. Кісарчук, З.Г., & Єрмусевич, О.І. (2016). Психологічна допомога сім'ї. Навч. посіб. Київ : Главник.
5. Ложкін, Г.В., & Пов'якель, Н.І. (2014). Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Навчальний посібник. Київ: Професіонал.
6. Меленчук, Н.І. (2022). Сімейне консультування як вид психологічної допомоги. *Актуальні проблеми психології особистості : теорія, досвід, практика. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 28-29 квітня 2022 р.)*. (с. 159-166). О. П. Саннікова (Ред.). Режим доступу: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16067/1/Melenchuk%2c%20Natalya%20Ivanivna.pdf>
7. Поліщук, В., Ільїна, Н., Поліщук, С., Савченко, Ю., Мисник, С., Рябко, Ю., & Шейко, Г. (2021). *Психологія сім'ї*. Підручник. В.М. Поліщук (Ред.). Суми : Університетська книга. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38814/1/V_Polishchuk_Pidruchnik_2021_IL.pdf

8. Саюк, В.І. (2022). Організація дозвілля з сім'ями. Шоробура І.М. (Ред.). *Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи. Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 22 лютого 2022 р.)*. (с. 188). Хмельницький : ПП «А.В. Царук».
9. Федоренко, Р.П. (2013). *Діагностика реакції подружжя на сімейну кризу в практиці консультування*. Київ : Знання.
10. Філімонов, С. (2013). Аналіз понять дозвілля в сучасній науковій літературі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 121 (2)*, 188–192.

References

1. Bocheliuk, V.I. (2013). *Dozvillievoznavstvo. Navchalnyi posibnyk [Leisure studies]*. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
2. Vaskivska, S.V. (2014). *Osnovy psikhologichnoho konsultuvannia. Navchalnyi posibnyk Posib [Basics of psychological counseling]*. Kyiv : Chetverta khvyliia. [in Ukrainian].
3. Virna, Zh.P. (2013). Adaptatsiinyi profil zadovolenosti zhyttiam osobystosti [Adaptation profile of life satisfaction of the individual]. *Problemy suchasnoi psikhologii – Problems of modern psychology*, 2, 20–25. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_2_5 [in Ukrainian].
4. Kisarchuk, Z.H., & Yermusevych, O.I. (2016). *Psikhologichna dopomoha simi. Navchalnyi posibnyk [Psychological assistance to the family: teaching. Manual]*. Kyiv : Hlavnuk [in Ukrainian].
5. Lozhkin, H.V., & Poviakel, N.I. (2014). *Psikhologhiia konfliktu: teoriia i suchasna praktyka. Navchalnyi posibnyk [Psychology of conflict: theory and modern practice]*. Kyiv : Profesional [in Ukrainian].
6. Melenchuk, N.I. (2022). Simeine konsultuvannia yak vyd psikhologichnoi dopomohy. Aktualni problemy psikhologii osobystosti : teoriia, dosvit, praktyka [Family counseling as psychological help. Actual problems of personality psychology: theory, education, practice] *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Actual problems of personality psychology: theory, education, practice. Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Odesa, April 28-29, 2022)*. (pp. 159-166). O.P. Sannikova (Red.) Retrieved from: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16067/1/Melenchuk%2c%20Natalya%20Ivanivna.pdf> [in Ukrainian].
7. Polishchuk, V., Iliina, N., Polishchuk, S., Savchenko, Yu., Mysnyk, S., Riabko, Yu., & Sheiko, H. (2021). *Psikhologhiia simi. Pidruchnyk. [Family psychology. Textbook]*. V.M. Polishchuk (Red.). Sumy : Universytetska knyha. Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38814/1/V_Polishchuk_Pidruchnik_2021_IL.pdf [in Ukrainian].
8. Saiuk, V.I. (2022). Orhanizatsiia dozvillia z simiamy. [Organization of leisure time with Simiami]. Shorobura I.M. (Red.). *Partnerstvo v osviti ta sotsialnii roboti: suchasni vyklyky ta perspektyvy. Materialy mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Partnership in education and social work: modern challenges and prospects. Materials of the interuniversity scientific and practical conference (Khmelnitskyi, February 22, 2022)*. (p. 188). Khmelnytskyi : PP «A. V. Tsaruk» [in Ukrainian].
9. Fedorenko, R.P. (2013). *Diahnostyka reaktsii podruzzhzia na simeinu kryzu v praktytsi konsultuvannia [Diagnosis of spouses' reaction to family crisis in counseling practice]*. Kyiv : Znannia. [in Ukrainian].
10. Filimonov, S. (2013). Analiz poniat dozvillia v suchasni naukovi literaturi. [Analysis of concepts of leisure in modern scientific literature] *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific notes of Volodymyr Vinnichenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 121(2)*, 188–192 [in Ukrainian].

**JOINT PERMISSION AS AN EFFECTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL
CONDITION FOR PREVENTING CONFLICTS IN MARRIED COUPLES****Valentyna Voloshyna****Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Head of the Department
of Theoretical and Counseling Psychology**

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

v.v.voloshyna@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4372-5824>**Liubov Dolynska****PhD in Psychology, Professor,****Head of the Department of Social Psychology**

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

lbvdolinska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1817-1102>**Abstract**

Objective. The article is devoted to a theoretical-empirical analysis of the psychological essence of family leisure and the importance of family club activities in centers of social services for youth (SSY), as well as determining the dependence of the level of conflict between spouses, the tendency of family members to have nervous breakdowns on the organization of their joint leisure time. *Research methods:* theoretical (theoretical analysis and generalization of scientific psychological and pedagogical literature on research problems); empirical (observation, testing, questionnaires); mathematical (statistical data processing, correlation analysis using Fisher's φ angular transformation. *Results.* It was determined that with a small number of hours that the family allocates for joint family leisure time, a high level of conflict interactions in the couple and an increased risk of a nervous breakdown of the spouses can be observed. It was recorded, that in the absence of organized joint leisure between family members, emotional distance and high autonomy of partners are observed. It has been proven that the involvement of married couples in family leisure in organized institutions, a specialized system of psychological measures contribute to reducing the frequency and intensity of marital conflicts. According to the results of repeated diagnosis most of the researched, especially women, recorded a decrease in the manifestations of behavioral patterns inherent in manipulative influences and nervous breakdowns, which proved the emotional significance and value for women of spending time together with their partner. The obtained results made it possible to state that close interaction with a partner serves as a psychological resource both for each of the spouses and for the family as a whole. *Conclusions.* It has been established that the cultural and developmental activities of clubs at the SSY and the social and psychological measures implemented by them contribute to the process of organizing family leisure for married couples, serve as a necessary condition for the establishment of interpersonal relationships between spouses, increase the level of closeness and unity between partners, and also reduce anxiety, aggressiveness and personal burnout of partners.

Keywords: leisure, conflict interaction, intimacy, married couples, the value of marital relations.

Подано 05.10.2023

Рекомендовано до друку 20.10.2023

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Валентина Волошина

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

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

v.v.voloshyna@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4372-5824>

Ольга Неясова

**магістрантка спеціальності «Психологія консультування»
факультету психології**

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

olganeasova410@gmail.com

Анотація

Мета. Стаття присвячена дослідженню психологічних детермінант, що впливають на успішність вивчення іноземної мови підлітками в умовах дистанційного навчання. Основна увага приділяється когнітивним здібностям, а саме пам'яті та мисленню, а також індивідуальним психологічним характеристикам, таким як мотивація, імпульсивність та мовна тривожність. *Методи дослідження.* Теоретичні: синтез, порівняння, моделювання, узагальнення. Емпіричні: Шкала мотивації вивчення англійської мови (ELLMS), Шкала дитячої імпульсивності Барратта (BIS-11c) та Шкала тривожності перед публічними виступами (PSCAS) були використані для вимірювання індивідуально-психологічних факторів. Для оцінки когнітивних здібностей було використано тест на запам'ятовування слів Лурії та Шкала інтелекту для дітей Векслера, п'яте видання (WISC-V). Для аналізу та інтерпретації даних використовувалися методи математичної статистики: описова статистика, кореляційний аналіз та множинна регресія. *Результати.* Результати дослідження підкреслюють багатовимірність процесу оволодіння іноземною мовою в умовах дистанційного навчання. Зокрема, когнітивні здібності (мислення) та індивідуальні психологічні фактори (мовна тривожність) виявилися важливими предикторами успішності вивчення мови в умовах дистанційного навчання. Було виявлено, що мовна тривожність має негативну кореляцію з результатами вивчення мови, тоді як мислення показало позитивну кореляцію в даному контексті. *Висновки.* На основі отриманих результатів встановлено, що хоча когнітивні здібності та індивідуальні психологічні особливості є ключовими факторами у процесі вивчення іноземної мови, лише навички мислення та мовна тривожність виявилися значущими предикторами в моделі успішного вивчення мови в середовищі дистанційного навчання. Цікаво, що, незважаючи на те, що їхня роль у процесі навчання є доведеною, пам'ять, мотивація та імпульсивність не мали значного впливу в моделі. Це підкреслює важливість належного врахування психологічних труднощів, пов'язаних з викладанням та вивченням іноземних мов онлайн.

Ключові слова: дистанційне навчання, вивчення іноземної мови, когнітивні здібності, мовна тривога, мотивація, імпульсивність, пам'ять, мислення.

Вступ

Вивчення іноземної мови – це складний процес, на який впливає безліч когнітивних і психологічних факторів (Лозова, 2010; Волошина & Жовнірук, 2021). Швидкий перехід до дистанційних моделей навчання, спричинений технологічною революцією та посиленій обставинами світового масштабу, такими як пандемія COVID-19, став додатковою змінною в цьому процесі (Вао, 2020).

Когнітивні фактори, такі як пам'ять і мислення, є ключовими компонентами оволодіння іноземною мовою (Бондар, 2003). Пам'ять допомагає зберігати та відтворювати лінгвістичну інформацію, тоді як процеси мислення уможливають розуміння та продукування мови (Wenden, 1991). У контексті дистанційного навчання ці когнітивні фактори набувають ще більшого значення, оскільки учні повинні бути більш автономними у навчанні.

У контексті вивчення мови пам'ять, особливо робоча і довготривала, відіграє важливу роль (Wenden, 1991). Робоча пам'ять бере участь у тимчасовому зберіганні та відтворенні інформації, необхідної для складних когнітивних завдань, таких як розуміння мови та її продукування. Довгострокова пам'ять, своєю чергою, зберігає та відтворює лінгвістичні знання, зокрема словниковий запас, граматичні правила та культурну інформацію. Ефективність цих систем пам'яті безпосередньо впливає на швидкість і ефективність засвоєння мови.

Мислення охоплює цілий ряд когнітивних видів діяльності, які є невід'ємною частиною вивчення мови. Сюди входять, зокрема, вирішення задач, прийняття рішень, міркування, розуміння та метапізнання. Наприклад, навички вирішення задач і прийняття рішень можуть бути використані при з'ясуванні граматичних структур або розумінні незнайомих слів. Метапізнання, усвідомлення та розуміння власних процесів мислення, також можуть сприяти ефективному вивченню мови, дозволяючи учням регулювати свої навчальні стратегії та оцінювати свій прогрес (Altay & Saracaloglu, 2017).

Водночас, індивідуальні психологічні фактори, такі як мотивація, імпульсивність та мовна тривога, також суттєво впливають на засвоєння мови. Мотивація часто розглядається як критична детермінанта успіху (Dörnyei, 1998), імпульсивність може впливати на навчання як позитивно, так і негативно, залежно від її прояву (Rothbart & Bates, 2006), а мовна тривога може потенційно гальмувати прогрес у вивченні мови (Horwitz, 2001).

Нарешті, підлітковий вік вважається вирішальним етапом розвитку людини, що характеризується низкою когнітивних, емоційних і соціальних змін (Steinberg, 2005). У цей період люди розвивають здібності до абстрактного мислення, покращують свою робочу пам'ять і вдосконалюють виконавчі функції (Blakemore and Choudhury, 2006). Крім того, підлітковий вік часто характеризується підвищеною імпульсивністю та чутливістю до зовнішніх мотивацій (Casey та ін., 2008), що може суттєво вплинути на процес вивчення мови.

Особливість дистанційного навчання полягає в тому, що воно надає учням можливість навчатися більш гнучко та автономно у порівнянні з традиційним способом. Це може мати як позитивні, так і негативні наслідки для процесу вивчення мови. У такому освітньому середовищі учні можуть зіткнутися з різними проблемами, зокрема з відсутністю безпосередньої соціальної взаємодії та мотивації, а також з необхідністю вдосконалення навичок самостійного навчання. Водночас, це відкриває можливості для більш індивідуального підходу, тобто підвищеної уваги до особистих інтересів учнів, а також

використання технологічних інновацій для покращення навчального процесу. Для оптимізації педагогічних стратегій важливо розуміти, як когнітивні та психологічні фактори, що впливають на вивчення мови, взаємодіють зі специфікою дистанційної освіти.

Отже, **метою** цього дослідження є аналіз впливу цих когнітивних та індивідуально-психологічних факторів на успішність вивчення іноземної мови підлітками в умовах дистанційного навчання. Для досягнення поставленої мети в дослідженні будуть вирішені такі **завдання**: 1) дослідити роль когнітивних чинників у процесі вивчення іноземної мови підлітками за допомогою дистанційних технологій; 2) вивчити вплив індивідуально-психологічних факторів на процес вивчення іноземної мови підлітками за допомогою дистанційних технологій; 3) оцінити сумісний вплив когнітивних та індивідуально-психологічних чинників на результати вивчення іноземної мови підлітками.

Методи дослідження

Когнітивні та психологічні фактори оцінювалися з використанням п'ятих психодіагностичних інструментів. Пам'ять досліджували за методикою О.Р. Лурія, що передбачає запам'ятовування 10 слів, непов'язаних за змістом (Luria, 1969). Імпульсивність оцінювали за шкалою дитячої імпульсивності Барратта (BIS-11c) (Cosi, Canals, & Vigil-Colet, 2008). Для вимірювання мотивації використовували шкалу мотивації вивчення англійської мови (ELLMS) (Ardasheva, Tong, & Tretter, 2012). Мовна тривога оцінювалася за допомогою шкали тривожності перед публічними виступами (PSCAS) (Yaikhong, & Usaha, 2012). Когнітивний процес мислення досліджувався за допомогою субтесту на схожість із Шкали інтелекту Векслера для дітей, п'яте видання (WISC-V) (Wechsler, 2014).

Рівень володіння мовою, залежна змінна в цьому дослідженні, була операціоналізована як бали за комплексне підсумкове тестування з англійської мови, що включає три показники: бали за тест, аудіювання та читання.

Дані аналізувалися за допомогою послідовності математичних і статистичних методів, включно з описовою статистикою, кореляційним аналізом за Спірменом та множинною лінійною регресією.

Аналіз проводився за допомогою Excel (версія 16.70) та Jamovi (версія 2.3.12.0). Всі припущення для обраних статистичних тестів були перевірені, а результати інтерпретовані у світлі цілей дослідження та існуючої літератури про психологічні детермінанти вивчення іноземних мов.

Вибірка складалась з 69 підлітків віком від 11 до 14 років, які вивчають англійську мову в ліцеї «Інтелект» або відвідують приватні уроки. До вибірки увійшли 47 дівчат та 22 хлопці. Збір даних здійснювався за допомогою Google Forms.

Результати та дискусії

Розглядаючи успішність в оволодінні іноземною мовою як комплексний процес, що може залежати як від когнітивних здібностей, так і від індивідуально-психологічних характеристик особи, важливо проаналізувати особливості цих взаємодій в умовах дистанційного навчання серед учнів підліткового віку.

У дослідженні вивчалися відповідні конструкти: пам'ять, мислення, мовна тривога, мотивація, імпульсивність та успішність. Для первинного огляду когнітивних та психологічних характеристик учасників надається описова статистика (табл.1)

Таблиця 1

Описові статистики за досліджуваними конструктами

Шкала	M	SD	Median	Min	Max	As	Ex
Пам'ять	8	1,9	8,7	0	10	-1,6	4
Мислення	18	3,9	19	7	26	-0,34	0,04
Мовна тривога	49	7,8	48	31	73	0,71	1,2
Мотивація	51	5,2	51	30	60	-0,86	2,1
Імпульсивність	56	8,5	55	40	76	0,31	-0,53
Успіх	9	1,3	9,3	5,7	11	-0,67	-0,36

Примітка: **M** – середнє арифметичне, **SD** – стандартне відхилення, **Min** – мінімальне значення за шкалою, **Max** – максимальне значення за шкалою, **As** – величина асиметрії розподілу, **Ex** – величина ексцесу розподілу.

Теоретична інтерпретація отриманих результатів вимагає розуміння того, як кожен фактор може впливати на засвоєння іноземної мови. Розглянемо кожен конструкт окремо:

Пам'ять: Середній бал за шкалою свідчить про те, що підлітки з досліджуваної вибірки мають великий обсяг оперативної пам'яті. Враховуючи, що пам'ять відіграє вирішальну роль у вивченні мови – від запам'ятовування лексики до розуміння граматичних правил – це може бути позитивним показником для успішного засвоєння мови.

Мислення: Високий середній бал за шкалою мислення вказує на те, що учасники цього дослідження в середньому мають високі когнітивні здібності. Такі когнітивні фактори, як вирішення задач, логічне мислення та здатність до розуміння, тісно пов'язані з вивченням мови. Таким чином, ці бали можуть бути пов'язані з ефективним вивченням мови.

Мовна тривога: Середній бал за шкалою засвідчує помірний рівень мовної тривоги серед учасників. Вона може негативно впливати на вивчення мови, оскільки тривожні учні зазвичай виявляють менше бажання практикувати мову і мають більше труднощів із запам'ятовуванням та відтворенням інформації.

Мотивація: Високий середній бал за шкалою говорить про сильну мотивацію учасників, яка є ключовим фактором успіху у вивченні мови. Чим вища мотивація, тим більше часу та зусиль учні зазвичай присвячують навчанню, що, в теорії, повинно призвести до кращого засвоєння мови.

Імпульсивність: Високий показник імпульсивності може свідчити про те, що учасники схильні приймати поспішні рішення або вчиняти необдумані дії. У вивченні мови це може призвести до більшої кількості помилок при складанні тестів та труднощів з концентрацією уваги, і відтак гіршого запам'ятовування. Однак, можливо, імпульсивність може також сприяти розвитку мовлення, оскільки імпульсивні учні можуть менше боятися робити помилки у практиці та спілкуванні іноземною мовою. Такий результат також може пояснюватися віком досліджуваних, оскільки виконавчі функції у підлітків ще не є остаточно сформованими.

Успішність: Середній бал за підсумковим тестом свідчить про те, що більшість учасників мають високі результати у вивченні мови, незважаючи на мінімальний показник 5,7.

Це відображає ефективність методів дистанційного навчання, які використовуються для вивчення мови.

Результати описової статистики вказують на сильні сторони учасників (пам'ять, мислення, мотивація, сприйняття успіху) та потенційні сфери для подальшої підтримки або психологічних втручань (мовна тривога, імпульсивність).

Наступним кроком аналізу було вивчення зв'язків між досліджуваними конструктами. Далі наведено коефіцієнти кореляцій для кожної пари взаємодій та відповідні *p*-значення (табл. 2).

Значна негативна кореляція (-0,25) між імпульсивністю та мотивацією означає, що учні з вищою імпульсивністю, як правило, мають нижчий рівень мотивації. Це може бути пов'язано з тим, що високоімпульсивні учні можуть мати труднощі з концентрацією уваги та послідовними зусиллями у навчанні, що може знизити їхню загальну мотивацію.

Таблиця 2

Матриця кореляцій між досліджуваними конструктами

Коефіцієнти кореляцій						
	1	2	3	4	5	6
Імпульсивність	-					
Мотивація	-0,25	-				
Тривожність	0,31	-0,23	-			
Мислення	-0,22	0,24	-0,16	-		
Пам'ять	-0,10	0,29	-0,13	0,33	-	
Успіх	-0,15	0,15	-0,30	0,34	0,24	-
<i>p</i> -значення для відповідних кореляцій						
Імпульсивність	-					
Мотивація	0,04	-				
Тривожність	0,01	0,06	-			
Мислення	0,08	0,04	0,20	-		
Пам'ять	0,43	0,02	0,31	0,01	-	
Успіх	0,23	0,21	0,01	0,00	0,04	-

Імпульсивність демонструє значну позитивну кореляцію з тривожністю на рівні 0,31. Цілком можливо, що імпульсивні учні можуть робити більше помилок або сприймати свої помилки більш серйозно, що призводить до підвищеної тривожності у вивченні мови.

Існує також позитивна кореляція (0,24) між мотивацією та мисленням. Це означає, що учні з кращими когнітивними здібностями, в середньому, мають вищий рівень мотивації. Вищі когнітивні здібності можуть зробити вивчення мови приємнішим і менш стресовим, що, в свою чергу, може підвищити мотивацію.

Між мисленням і пам'яттю також спостерігається значна позитивна кореляція (0,33). Це свідчить про те, що когнітивні здібності учнів тісно пов'язані між собою. І пам'ять, і

мислення мають вирішальне значення у вивченні мови – для розуміння і застосування граматичних правил, а також для запам'ятовування нової лексики.

Пам'ять демонструє значну позитивну кореляцію з успішністю (0,24). Такий результат дозволяє визначити, що учні з кращими здібностями до запам'ятовування мають вищу успішність у вивченні мови. Здатність запам'ятовувати лексику і мовні правила, безумовно, може сприяти кращим результатам у вивченні нової мови.

Окрім того, існує значний негативний зв'язок між тривогою та успіхом (-0,30). Це дозволяє констатувати те, що вищий рівень мовної тривоги пов'язаний з нижчим рівнем успішності у вивченні мови. Високий рівень тривожності може перешкоджати навчанню та успішності учнів, що може вплинути на їхні академічні досягнення.

Після того, як були проаналізовані зв'язки між досліджуваними конструктами, стало можливим побудувати регресійну модель, в якій когнітивні та індивідуально-психологічні чинники виступають предикторами успіху вивчення мови (табл. 3).

Таблиця 3

Початкова регресійна модель предикторів успіху в оволодінні іноземною мовою

Предиктор	Коефіцієнт	Ст.похибка	t-значення	p-значення	Значущість
Константа	8,771480	2,337323	3,75	0,00038	***
Шкала мотивації	-0,000964	0,031388	-0,03	0,97561	
Шкала тривоги	-0,041083	0,020402	-2,01	0,04832	*
Мислення	0,087149	0,041486	2,10	0,03968	*
Шкала імпульсивності	-0,000891	0,019052	-0,05	0,96286	
Пам'ять	0,090762	0,086672	1,05	0,29901	
					Множ. R ² = 0,193
					Скориг. R ² = 0,129

Отримана регресійна модель пояснює приблизно 19,3% варіабельності успіху, але при врахуванні кількості предикторів цей показник зменшився до 12,9%. Мотивація не робить значного внеску в модель ($\beta=-0,000964$, $p=0,97561$), а це означає, що в рамках цієї моделі та вибірки рівень мотивації не має помітного впливу на успішність вивчення іноземної мови.

Згідно з очікуваннями, мовна тривога продемонструвала значний негативний зв'язок з успішністю ($\beta=-0,041083$, $p=0,04832$), що вказує на те, що зі зростанням мовної тривоги рівень успішності у вивченні іноземної мови знижується. Цей висновок перегукується з попередніми дослідженнями, що підкреслюють перешкоджаючу роль мовної тривожності у вивченні мови (Horwitz, 2001).

Змінна мислення також виявилася значущим позитивним предиктором ($\beta=0,087149$, $p=0,03968$), що свідчить про те, що підлітки з вищими когнітивними здібностями, як правило, досягають більшого успіху у вивченні іноземних мов. Це узгоджується з науковою літературою, в якій підкреслюється важливість когнітивних здібностей у вивченні мови (Linck et. al., 2014).

Цікаво, що імпульсивність показала лише незначний вплив на успішність ($\beta=-0,000891$, $p=0,96286$), так само як і пам'ять ($\beta=0,090762$, $p=0,29901$). Хоча пам'ять, як правило,

вважається вирішальною у вивченні мови, вона не виявилася значущим предиктором успіху в поточній регресійній моделі.

Отже, наші результати свідчать про те, що і мовна тривога, і мислення суттєво впливають на успішність вивчення іноземної мови підлітками в умовах дистанційного навчання. Ці два предиктори були включені у переглянуту регресійну модель (табл. 4).

Таблиця 4

Переглянута регресійна модель предикторів успіху в оволодінні іноземною мовою

Предиктор	Коефіцієнт	Ст. похибка	t-значення	p-значення	Значущість
Константа	9,2359	1,2570	7,35	3,9e-10	***
Шкала тривоги	-0,0429	0,0191	-2,25	0,028	*
Мислення	0,1009	0,0380	2,65	0,010	**
					Множ. $R^2 = 0,178$ Скориг. $R^2 = 0,153$

Переглянута регресійна модель пояснює приблизно 17,8% дисперсії в успішності. Після врахування кількості предикторів цей показник дещо зменшився (15,3%), проте все одно є вищим порівняно з попередньою моделлю. Ці результати свідчать про невеликий, але значущий вплив цих факторів на успішність вивчення іноземної мови.

Як і в початковій моделі, мовна тривога продовжує демонструвати значущий негативний зв'язок з успішністю ($\beta = -0,0429$, $p = 0,028$), вказуючи на те, що зі зростанням мовної тривоги рівень успішності у вивченні іноземної мови знижується.

У наведеній уточненій моделі позитивний зв'язок між мисленням та успішністю виявився ще більш вираженим ($\beta = 0,1009$, $p = 0,010$). Це підкреслює роль когнітивних здібностей у вивченні іноземної мови.

Отримані результати ще раз підкреслюють вплив мовної тривоги та когнітивних здібностей на успішність вивчення іноземної мови серед підлітків. Важливо зазначити, що хоча уточнена модель демонструє більш чітку картину впливу предикторів, вона все ще залишає значну частину дисперсії успішності непоясненою. Це вказує на потенційний вплив інших факторів, не включених до цієї моделі, а також на складну природу процесу вивчення мови.

При інтерпретації результатів також варто враховувати, що учасники дослідження відрізняються від звичайних учнів, які вивчають іноземну мову в загальноосвітній школі. Вони відвідують додаткові заняття, що може потенційно корелювати з кращими результатами в навчанні, вищою мотивацією та розвитком когнітивних здібностей. Саме тому слід мати це на увазі при поширенні висновків дослідження на генеральну сукупність.

Висновки

Проведене дослідження мало на меті вивчити психологічні детермінанти успішності вивчення іноземної мови підлітками в умовах дистанційного навчання. Отримані результати свідчать про те, що когнітивні здібності та мовна тривога є важливими факторами, які впливають на результати вивчення мови.

Мовна тривога показала негативний зв'язок з успішністю вивчення мови. А отже, ми можемо стверджувати, що більш тривожні учні можуть мати нижчі показники академічної успішності порівняно з іншими. Це підкреслює важливість впровадження стратегій зниження

мовної тривоги в процесі вивчення мови, особливо в контексті дистанційного навчання, де відсутність безпосередньої взаємодії може загострити почуття тривоги.

Значний позитивний зв'язок між когнітивними здібностями (мисленням) та успіхом у вивченні мови ще раз підкреслює роль когнітивних процесів у цьому контексті. Це свідчить про те, що учням з розвинутішими когнітивними здібностями легше дається вивчення іноземної мови, ніж їхнім одноліткам.

Всупереч очікуванням, імпульсивність, мотивація та пам'ять хоча і є важливими для навчання в цілому, не були значущими предикторами успішності вивчення мови. Однак важливо зазначити, що вивчення мови – це багатогранний процес, і його успіх може залежати від безлічі факторів, не всі з яких були враховані в моделі.

Незважаючи на висновки, отримані в результаті цього дослідження, залишається значна частина дисперсії в успішності вивчення мови, яку модель не змогла пояснити. Це вказує на наявність інших потенційно важливих факторів, які не були розглянуті в цьому дослідженні, таких як соціокультурні впливи, методи викладання або індивідуальні риси особистості.

Майбутні дослідження можуть включати ці змінні для кращого розуміння складного процесу засвоєння мови. Крім того, лонгitudні дослідження можуть пролити світло на те, як ці фактори впливають на вивчення мови з плином часу. Загалом, висновки підкреслюють необхідність персоналізованих, психологічно обґрунтованих підходів до викладання іноземних мов, особливо в контексті дистанційного навчання, для оптимізації результатів вивчення мови підлітками.

Література

1. Бондар, С.І. (2003). Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
2. Волошина, В.В., & Жовнірук, А.І. (2021). Психотехніки розвитку когнітивно-вербальних умінь майбутніх психологів у процесі вивчення англійської мови. *Перспективи та інновації науки*, 3(3), 179–194. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3\(3\)-179-194](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-179-194).
3. Лозова, О.М. (2010). *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови*. (Навчально-методичний посібник). Київ : КУБГ.
4. Altay, B., & Saracaloglu, A.S. (2017). Investigation on the Relationship among Language Learning Strategies, Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English. *Novitas-ROYAL. Research on Youth and Language*, 11(1), 1–26. Режим доступу: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167232>
5. Ardasheva, Y., Tong, S.S., & Tretter, T.R. (2012). Validating the English Language Learner Motivation Scale (ELLSMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs. *Learning and individual differences*, 22(4), 473–483. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.001>
6. Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
7. Blakemore, S.J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 296–312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
8. Cosi, S., Canals, J., & Vigil-Colet, A. (2008). Development of an improved version of the BIS-11c questionnaire: relationships with aggression and scholastic performance. *Poster presented at the Xth meeting of the Spanish Society for the Study of Individual Differences*. Salamanca.
9. Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117–135.
10. Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

11. Linck, J.A., Osthus, P., Koeth, J.T., & Bunting, M.F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 21, 861–883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
12. Luria, A.R. (1969). The mind of a mnemonist: A little book about a vast memory. *Harvard University Press*.
13. Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. *Handbook of child psychology*. (Vol. 3, pp. 99–166).
14. Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
15. Wechsler, D. (2014). *WISC-V: Weschler Intelligence Scale for Children* (5th ed.). Bloomington, MN : Pearson.
16. Wenden, A. (1994). Learner strategies for learner autonomy. *ELT Journal*, 48(3), 280–281, <https://doi.org/10.1093/elt/48.3.280>
17. Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A Measure of EFL Public Speaking Class Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation and Reliability. *English Language Teaching*, 5(12), 23–35. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n12p23>

References

1. Bondar, S.I. (2003). Psykholohichni osoblyvosti chytannia tekstu inozemnoiu movoiu studentamy z riznym kohnityvnym stylem [Psychological features of reading a foreign language text by students with different cognitive styles]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Voloshyna, V.V., & Zhovnuruk, A.I. (2021). Psykhotekhniki rozvytku kohnityvno-verbalnykh umin maibutnikh psykholohiv u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy [Psychotechniques for the Development of Cognitive and Verbal Skills of Future Psychologists in the Process of Learning English]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations in science*, 3(3), 179–194. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3\(3\)-179-194](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-3(3)-179-194) [in Ukrainian].
3. Lozova, O.M. (2010). *Psykholohichni aspekty zasvoiennia inozemnoi movy [Psychological aspects of learning a foreign language]*. Kyiv : KUBG [in Ukrainian].
4. Altay, B., & Saracaloglu, A.S. (2017). Investigation on the Relationship among Language Learning Strategies, Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English. *Novitas-ROYAL. Research on Youth and Language*, 11(1), 1–26. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167232>
5. Ardasheva, Y., Tong, S.S., & Tretter, T.R. (2012). Validating the English Language Learner Motivation Scale (ELLMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs. *Learning and individual differences*, 22(4), 473–483. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.001>
6. Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
7. Blakemore, S.J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 296–312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
8. Cosi, S., Canals, J., & Vigil-Colet, A. (2008). Development of an improved version of the BIS-11c questionnaire: relationships with aggression and scholastic performance. *Poster presented at the Xth meeting of the Spanish Society for the Study of Individual Differences*. Salamanca.
9. Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117–135.
10. Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
11. Linck, J.A., Osthus, P., Koeth, J.T., & Bunting, M.F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 21, 861–883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
12. Luria, A.R. (1969). The mind of a mnemonist: A little book about a vast memory. *Harvard University Press*.
13. Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. *Handbook of child psychology*. (Vol. 3, pp. 99–166).

14. Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
15. Wechsler, D. (2014). *WISC-V: Weschler Intelligence Scale for Children* (5th ed.). Bloomington, MN : Pearson.
16. Wenden, A. (1994). Learner strategies for learner autonomy. *ELT Journal*, 48(3), 280–281, <https://doi.org/10.1093/elt/48.3.280>
17. Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A Measure of EFL Public Speaking Class Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation and Reliability. *English Language Teaching*, 5(12), 23–35. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n12p23>

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION BY ADOLESCENTS IN DISTANCE LEARNING

Valentyna Voloshyna

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

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

v.v.voloshyna@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-4372-5824>

Olga Neyasova

Master's degree Student, Speciality "Counseling Psychology"

Faculty of Psychology

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

olganeasova410@gmail.com

Abstract

Objective. The article is focused on the study of psychological determinants that influence the success of foreign language learning by adolescents in the conditions of distance learning. The main focus is on cognitive abilities, namely memory and thinking, as well as individual psychological characteristics, such as motivation, impulsivity, and language anxiety. *Research methods.* Theoretical: synthesis, comparison, modeling, generalization. Empirical: The English Language Learning Motivation Scale (ELLMS), Barratt Child Impulsiveness Scale (BIS-11c), and the Public Speaking Anxiety Scale (PSCAS) were used to measure individual psychological factors. The Luria Word Memory Test and the Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition (WISC-V) were used to assess cognitive abilities. Mathematical statistics methods were used to analyze and interpret the data: descriptive statistics, correlation analysis, and multiple regression. *Results.* The results of the study emphasize the multidimensionality of the process of mastering a foreign language in the conditions of distance learning. In particular, cognitive abilities (thinking) and individual psychological factors (language anxiety) turned out to be important predictors of language learning success in distance learning conditions. Language anxiety was found to have a negative correlation with language learning outcomes, while thinking showed a positive correlation in this context. *Conclusions.* Based on the results obtained, it was found that although cognitive abilities and individual psychological characteristics are key factors in the process of learning a foreign language, only thinking skills and language anxiety were significant predictors in the model of successful language learning in a distance learning environment. Interestingly, despite their proven role in the learning process, memory, motivation and impulsivity did not have a significant impact in the model. This emphasizes the importance of taking into account the psychological difficulties associated with teaching and learning foreign languages online.

Keywords: distance learning, foreign language acquisition, cognitive abilities, language anxiety, motivation, impulsivity, memory, thinking.

Подано 20.06.2023

Рекомендовано до друку 17.10.2023

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ТА АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Юрій Кашпур

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри теоретичної та консультативної психології

Український Державний Університет імені Михайла Драгоманова

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

yu.m.kashpur@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0259-1137>

Ілля Роєнко

магістрант ОПП «Теорія та практика наукової психології»

Український Державний Університет імені Михайла Драгоманова

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

dante-957@ukr.net

Анотація

У статті наведено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку захисних механізмів та адаптаційного потенціалу як складної інтегративної властивості особистості. На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми припускається, що захисні механізми забезпечують відновлення внутрішньої рівноваги у відносинах особистості із зовнішнім середовищем, відіграючи регуляторну функцію в адаптаційному потенціалі. Використано теоретичні (аналіз та узагальнення теоретико-емпіричних досліджень) та емпіричні методи (тестування, спрямоване на діагностику інтенсивності використання захисних механізмів і рівня складових адаптаційного потенціалу), а також методи математичної статистики (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). Виявлено, що захисні механізми взаємопов'язані із різними аспектами адаптаційного потенціалу особистості. Кореляційний аналіз вказує на проадаптивне спрямування механізму заперечення (статистично значущі зв'язки із показниками асертивності та стресостійкості), а також інтелектуалізації (позитивний зв'язок із самоконтролем та самоефективністю). Про дезадаптивний характер реактивного утворення свідчить позитивний зв'язок із фактором нейротизму, а також обернені зв'язки із показниками стресостійкості та асертивності. Адаптаційний потенціал таких механізмів захисту як регресія та компенсація має неоднозначний характер: регресія, з одного боку, має обернений зв'язок із асертивністю й стресостійкістю та прямий із фактором нейротизму; з іншого — позитивні зв'язки із факторами екставерсії, доброзичливості та відкритості досвіду; компенсація прямо пов'язана із екстраверсією, нейротизмом та доброзичливістю. Встановлено, що захисні механізми взаємопов'язані із різноманітними компонентами адаптаційного потенціалу, маючи як адаптивне, так і дезадаптивне спрямування. Отримані результати можуть бути використані для побудови розвивально-корекційних програм, спрямованих на підвищення рівня адаптивності особистості та мінімізації використання дезадаптивного психологічного захисту.

Ключові слова: захисні механізми, психологічний захист, адаптація, адаптивність, адаптаційний потенціал.

Вступ

Проблема адаптації та адаптивності особистості набуває особливого значення у часи соціально-політичних криз та культурних трансформацій, притаманних сучасному українському суспільству. У таких обставинах актуалізується необхідність формування та розвитку тих індивідуально-особистісних властивостей людини, що забезпечують її пристосування до умов мінливого навколишнього середовища задля збереження психологічного благополуччя та ефективної життєдіяльності.

Адаптивний потенціал — це відносно стійке інтегративне утворення особистості, що визначає її здатність до внутрішніх та зовнішніх перетворень з метою встановлення або підтримки конгруентності у стосунках із навколишнім (соціальним) середовищем (Waldeek, 2021; Санікова, 2018; Галецька, 2005). Специфіка адаптації до зовнішніх обставин визначається складним комплексом інтегративних складових, що забезпечують мобілізацію психологічного, фізіологічного, а також психологічного ресурсу, утворюючи адаптаційний потенціал особистості, тобто її здатність до адаптації. До таких складових, шляхом компіляції різних результатів різних досліджень, ми об'єднали деякі особистісні властивості, що визначають специфіку її сприйняття обставин ситуації невизначеності, стресу та фрустрації. Серед них асертивність, стресостійкість, самоефективність та самоконтроль.

Психологічний захист в адаптаційному потенціалі забезпечує функцію регулятора негативних афектів, думок і переживань. Вивченням й концептуалізацією феномену захисних механізмів психіки займалися представники різних психологічних підходів. Зокрема, такі науковці як А. Freud, G. Vaillant, N. Haan, R. Plutchik та N. MacWilliams пропонують власні теоретичні положення до визначення та класифікації поняття психологічного захисту. Проадаптивний характер механізмів захисту висвітлювали у своїх працях Ph. Cramer, U. Kramer, E. Grebot та Т.М. Кирпенко. Однак, з огляду на різноманітність підходів, це питання і досі лишається дискусійним у сучасній науці.

N. Haan, поєднуючи захисні механізми із копінг-стратегіями у масштабне адаптаційне утворення, характеризує захист як патологічну та ригідну реакцію на стресові ситуації, з огляду на її вимушений та несвідомий характер (Haan, 1982). На противагу захисту, копінг-поведінка розуміється як гнучка, інтенціональна реакція, що усвідомлюється індивідом і може обиратись відповідно до ситуації. Однак, U. Kramer наголошує, що теза про патологічність захисту не має достатніх емпіричних підтверджень, а лише зберігає позицію класичного психоаналізу (Kramer, 2010), оскільки використання захисних механізмів є нормальною та необхідною частиною здорового розвитку особистості (Cramer, 2015). Зокрема, дослідження E. Grebot & B. Paty вказують на зв'язок зрілого захисту із адаптивним копінгом, а незрілих механізмів із копінгами дезадаптивного спрямування, частково підтверджуючи концептуальні положення психоеволюційної теорії R. Plutchik, згідно якої копінг-стратегії мають відповідник у вигляді механізму психологічного захисту (Grebot, Paty & Dephanix, 2006). Зрілий психологічний захист, поряд із позитивними копінг-стратегіями сприяє подоланню дезадаптивних відносин у системі індивід-соціальне середовище, а також постає оптимальним способом адаптації, що ґрунтується на усвідомленні та розумінні соціальної реальності (Nicolas & Jebrane, 2008)

Функціонально, психологічний захист забезпечує трансформацію травматичних переживань у прийнятні для особистості емоційні утворення (Кирпенко & Бохонкова, 2017). Теоретичним підґрунтям даного дослідження постає розуміння захисних механізмів як регулятивного компоненту в адаптаційному потенціалі особистості, що призводить до

мінімізації негативних переживань і зниження емоційної напруги, відновлення сталості самооцінки та самосприйняття особистості. Ефективність психологічного захисту визначається змістом і специфікою захисного ефекту конкретного механізму, однак його адекватність зумовлюється не лише внутрішнім комфортом, але й здатністю людини вирішувати наявні проблеми. Таким чином, захисні механізми мають місце на елементарних рівнях адаптації людини, знижуючи емоційну напругу та повертаючи легітимність її уявлень про себе.

Мета дослідження полягає у визначенні взаємозв'язку між захисними механізмами та складовими адаптаційного потенціалу особистості. **Завдання** дослідження передбачають: 1) теоретичне обґрунтування специфіки функціонування захисних механізмів особистості у контексті її адаптаційного потенціалу; 2) дослідження особливостей взаємозв'язку захисних механізмів зі складовими адаптаційного потенціалу шляхом кореляційного аналізу.

Методи дослідження

У дослідженні використано теоретичні методи: аналіз та узагальнення результатів психологічних досліджень; емпіричні: тестування задля визначення рівня інтенсивності проявів захисних механізмів психіки та складових її адаптаційного потенціалу; математичної статистики: коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Для збору емпіричного матеріалу було застосовано наступні психодіагностичні методики:

Методика «Life Style Index» (LSI) (R. Plutchik, H. Kellerman, H.R. Conte) — побудована на основі психоеволюційної теорії емоцій R. Plutchik та теорії особистості H. Kellerman. Дана методика дозволяє визначити рівень інтенсивності використання індивідом восьми механізмів психологічного захисту: заперечення, витіснення, регресії, проєкції, заміщення, інтелектуалізації, реактивного утворення та компенсації.

Методика «Шкала самоефективності» (авт. Р. Шварцер та М. Єрусалем) дозволяє визначити рівень індивідуальних особливостей поведінки, спрямованої на вирішення життєвих труднощів та невдач. Через концепцію самоефективності автори мають на меті визначити переконання індивіда у власній спроможності долати стресові обставини та ефективно діяти у непередбачуваних ситуаціях. Методика широко застосовується для дослідження здатності індивіда успішно пристосовуватись до життєвих змін.

Методика «Тест-опитувальник компонентів асертивності — ТОКАС» (О.П.Санніков, О.І.Саннікова) — діагностує 5 компонентів асертивності. Для даного дослідження було використано шкалу «поведінковий компонент асертивності», що визначає готовність індивіда до дій задля досягнення поставленої мети, здатність самостійно керувати власним життям, не піддаючись впливам оточуючого середовища.

Методика «Шкала стресостійкості Коннора-Девідсона» — дозволяє визначити рівень здатності індивіда адаптуватися під впливом стресових обставин, або зміни умов життя, а також протидіяти негативним впливам.

У емпіричному дослідженні взяли участь 50 студентів УДУ імені Михайла Драгоманова віком від 17 до 23 років.

Результати та дискусії

За результатами емпіричного дослідження виявлено, що механізми психологічного захисту пов'язані із широким спектром компонентів адаптаційного потенціалу особистості. Отримані коефіцієнти кореляції наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Особливості взаємозв'язку захисних механізмів та складових компонентів
адаптаційного потенціалу особистості**

	A	B	C	D	E	F	G	H
ЕК	-	-	0,570***	0,515***	0,300*	-	-	-
НР	-	0,294*	0,585***	0,457***	-	-	-	0,334*
ВД	-	-	0,306**	-	-	-	-	-
СК	-	-	-	-	-	-	0,476***	-
ДБ	-	-	0,462***	0,371**	-	-	-	-
СФ	-	-	-	-	-	-	0,476***	-
АС	0,456***	-	-0,411**	-0,408**	-	-	-	-0,481 ***
СТ	0,472***	-	-0,381**	-	-	-	-	-0,408 ***

Умовні позначення:

A — заперечення; B — витіснення; C — регресія; D — компенсація; E — проекція; F — заміщення; G — інтелектуалізація; H — реактивне утворення. ЕК — екстраверсія; НР — нейротизм; ВД — відкритість досвіду; СК — самоконтроль; ДБ — доброзичливість; СФ — самоефективність; АС — асертивність; СТ — стресостійкість.

Рівні статистичної значущості: $p < 0,01^*$; $p < 0,05^{**}$; $p < 0,001^{***}$

Як видно з таблиці 1, виявлений прямий кореляційний зв'язок 0,456*** на рівні статистичної значущості $p < 0,001$ між механізмом захисту заперечення та асертивністю. Захисний ефект заперечення полягає у неприйнятті людиною інформації про зовнішню реальність, що викликає тривогу та занепокоєння. Як правило, заперечувані аспекти дійсності є очевидними для оточуючих, проте, з огляду на конфлікт мотивів, не приймаються особистістю, оскільки загрожують її самозбереженню та самоповазі. Таким чином, неприйняття травматичної інформації дозволяє людині зберігати впевненість, незалежність від зовнішнього впливу, можливість реалізовувати діяльність на основі власних переконань і намірів. Особистість зберігає легітимність існуючих уявлень про себе, тим самим її віра у власний авторитет лишається непохитною, оскільки потенційний стресор, який може спричинити порушення в «Я-концепції», просто ігнорується.

Також виявлено сильний, прямий кореляційний зв'язок (0,472*** при $p < 0,001$) між запереченням і стресостійкістю. Заперечення особистістю зовнішніх факторів, що можуть викликати внутрішнє занепокоєння та психологічну напругу, зумовлює її стійкість до їхнього впливу. Не приймаючи негативні факти про зовнішню дійсність, вона зберігає психологічний комфорт та внутрішню рівновагу, тим самим уникаючи стресу.

Водночас, було зафіксовано незначний обернений кореляційний зв'язок витіснення із фактором нейротизму ($-0,294^*$ при $p < 0,01$). Витіснення травматичної інформації, а також неприйнятних думок, бажань та почуттів до позасвідомого, певною мірою пов'язано зі здатністю особистості контролювати власні емоції. В методиці «LSI» до шкали витіснення включено питання, що відносяться до механізму захисту «ізоляція», захисний ефект якого полягає в усвідомленні травматичного досвіду, ізолювано від неприйнятних афектів та занепокоєння, що також узгоджується з виявленим зв'язком за фактором нейротизму. Таким чином, висока інтенсивність використання витіснення відносно пов'язана із низьким рівнем нейротизму, що в оберненому значенні вказує на емоційну стабільність особистості.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок регресії із екстраверсією – 0,570*** на рівні статистичної значущості $p < 0,001$. Особистість, що має схильність до інтенсивного використання регресії, психологічно пристосовується до конфліктної ситуації, яка викликає тривогу, шляхом позасвідомого переходу на ранні стадії розвитку лібідо, тобто демонструючи інфантильні патерни поведінки. З одного боку стресори від яких людина захищається регресією, можуть бути пов'язані саме з міжособистісною взаємодією, тому демонстрація дитячих, неадаптивних рис та моделей поведінки спровоковані прагненням відновити почуття безпеки, яке особистість відчувала у дитинстві. З іншого, регресія дійсно призводить до того, що оточуючі починають захищати «беззахисну дитину», якою індивід намагається здаватися. Таким чином, зв'язок із екстраверсією вказує на те, що соціальна включеність людини робить регресію доцільною формою захисту у відповідних життєвих ситуаціях, однак цей захисний механізм може працювати й поза міжособистісних контактів. Шкала регресії в методиці «LSI» поєднана із механізмом захисту «реалізація назовні», дія якого полягає в активному програванні індивідом внутрішнього сценарію травматичної ситуації, зі зміненням своєї ролі у ньому. Реалізуючи уявний сценарій певної ситуації, людина потребує спрямованості на зовнішній світ та соціальної взаємодії, що пояснює виявлений зв'язок із показником екстраверсії.

Прямий кореляційний зв'язок регресії із нейротизмом (0,585*** $p < 0,001$), свідчить про те, що висока інтенсивність використання регресії пов'язана із емоційною нестабільністю особистості, невмінням контролювати власні емоції та почуття, нездатністю справитися із тривогою. Нездатність людини опанувати свої емоційні реакції може бути пов'язана із інфантилізацією поведінки, тобто особистість дозволяє собі неконтрольовані афективні прояви, входячи у роль «беззахисної дитини». Поряд із тим, підвищена тривожність і негативні переживання можуть провокувати демонстрацію травматичних сценаріїв у зовнішній реальності, щоб винести їх за межі свого внутрішнього світу.

Під час аналізу отриманих результатів, було зафіксовано прямий кореляційний зв'язок 0,462*** при $p < 0,001$ регресії із фактором «Доброзичливість». Регресивна поведінка також пов'язана із соціальною орієнтованістю особистості, вірою в людей та їх доброту, іноді з ігноруванням власних інтересів на користь суспільних. З одного боку означені патерни доброзичливості можливо розглядати як форми прояву регресивної поведінки у сенсі використання простих поведінкових стереотипів, що суттєво знижують переважання конфліктних ситуацій. Тобто людині простіше проявляти доброзичливість до інших, як стереотипну форму взаємодії, ніж вирішувати наявні конфлікти та відстоювати власні інтереси для задоволення своїх потреб. З іншого боку, доброзичливе ставлення до оточуючих підвищує шанси отримати необхідну допомогу та підтримку у відповідь на демонстрацію власної безпорадності.

Обернений зв'язок регресії із показником асертивності (-0,411** при $p < 0,001$) свідчить про те, що чим вище особистість використовує регресію, тим менше вона схильна до асертивної поведінки. Очевидно, що прагнучи здаватись незрілою та безпорадною, особистість не може брати на себе відповідальність за вирішення власних проблем, й переносить цю необхідність на інших. Поряд із тим, схильність піддаватись впливу оточення, що притаманна особистості з низьким рівнем асертивності, може бути зумовлена пасивним пристосуванням з метою уникнення конфліктних ситуацій, які потребують відстоювання власної позиції.

Виявлено обернений кореляційний зв'язок регресії зі стресостійкістю 0,381** на рівні $p < 0,05$. Надмірне використання регресії пов'язане з низькою здатністю людини до протидії

стресовим факторам. Регресуючи, особистість підвищує вірогідність опинитись у стресовій ситуації, внаслідок неадекватності її поведінки. Власне, під дією цього захисного механізму людина прагне, щоб оточуючі повернули їй відчуття безпеки, тому не спрямовує поведінку на вирішення актуальних проблем. Це узгоджується з оберненим зв'язком із показниками асертивності, при низькому рівні якої, людина уникає відповідальності на фоні загальної невпевненості у своїй здатності розв'язати проблемну ситуацію.

Прямий кореляційний зв'язок захисного механізму *компенсації* виявлений із екстраверсією 0,515*** на рівні статистичної значущості $p < 0,001$. Екстраверсія пов'язана зі схильністю шукати заміну реальному або уявному недоліку шляхом фантазування або присвоєння якостей, чеснот та поведінкових характеристик інших людей. Компенсацію часто пов'язують із механізмом захисту «ідентифікація», що полягає саме у наслідуванні або приписуванні собі чужих якостей та переваг. Також цей захисний механізм проявляється у схильності докладати значних зусиль у певній діяльності, тим самим компенсуючи свої недоліки (гіперкомпенсація). З одного боку, певні риси екстравертів (комунікабельність, оптимізм, відкритість до інших) можна розглядати як прояви компенсації, що допомагають підвищити самоповагу та самооцінку людини. З іншого боку, оскільки екстраверти поміщені у широке коло соціальних контактів та міжособистісної взаємодії, вони мають вищу вірогідність отримати бажане соціальне схвалення демонстрованих унаслідок компенсування рис, якостей та чеснот, й тим самим покращити свою самооцінку.

Прямий кореляційний зв'язок із фактором «Доброзичливість» 0,371** на рівні значущості $p < 0,05$ вказує на те, що прихильність та позитивне ставлення до інших людей пов'язане із проявами компенсаторної поведінки. Цей зв'язок може бути зумовлений тим, що компенсуючи, особистість може прямо вдаватись до демонстрації доброзичливості задля встановлення позитивних контактів з іншими, приховуючи реальні або уявні недоліки. Водночас, дослідження вказують на те, що ідентифікація, відіграючи роль провідного захисного механізму у підлітковому віці, сприяє розвитку емпатії, а це певною мірою зумовлює зв'язок із доброзичливістю (Cramer, 2015). Однак, на подальших вікових етапах використання цього механізму може заважати особистісному розвитку людини.

Обернений зв'язок компенсації із асертивністю (-0,408** при $p < 0,05$) вказує на те, що схильність демонструвати пасивні та поступливі форми поведінки у відносинах з оточуючими притаманна особистостям із низьким рівнем асертивності й певною мірою супроводжує компенсаторну поведінку. Така особистість характеризується невпевненістю у собі та невмінням відстоювати власну позицію, а це, у свою чергу, пов'язано із тенденцією до пошуку альтернативних сфер діяльності, що могли б покращити уявлення особистості про себе.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок низької сили проєкції із екстраверсією 0,300 на рівні $p < 0,01$. Актуалізація механізму проєкції полягає у приписуванні оточуючим власних неприйнятних емоцій, почуттів та думок, що їх людина, як правило, не усвідомлює. Часте використання проєкції пов'язане зі спрямованістю особистості на зовнішній світ та схильністю до взаємодії із соціальним оточенням. Ph. Cramer вказує на те, що у пізньому дитинстві використання проєкції сприяє формуванню у дитини уявлень про інших людей, однак в подальшому може негативно впливати на міжособистісні стосунки, значною мірою викривлюючи розуміння власних та чужих емоцій (Cramer, 2015). З огляду на це, можна припустити, що виявлений зв'язок зумовлений впливом проєкції на соціалізацію дитини, оскільки формування уявлень про інших покращує міжособистісну взаємодію.

Варто вказати, що статистично значущих кореляційних зв'язків між заміщенням та складовими адаптаційного потенціалу не виявлено.

Прямий кореляційний зв'язок виявлений між інтелектуалізацією та фактором «Самоконтроль» $0,476^{***}$ на рівні $p < 0,001$. Інтелектуалізація, як спосіб усунення неприємних переживань шляхом логічних спекуляцій, а також зміщення уваги з емоцій та почуттів саме на зміст травматичної ситуації пов'язана із послідовністю, цілеспрямованістю, організованістю та самодисципліною особистості. Використання інтелектуалізації дає змогу людині контролювати власні емоції не піддаючись імпульсивним потягам, що сприяє її здатності до саморегуляції. Проте, когнітивна активність, зумовлена інтелектуалізацією, не завжди полягає в раціональному аналізі травматичної ситуації або імпульсі, а може лише уподібнюватись до логічного розгляду за допомогою абстрактних спекуляцій. З огляду на те, що захисний ефект цього механізму полягає саме у дистанціюванні від емоційної складової при аналізі інформації про зовнішню дійсність, це допомагає особистості зберігати контроль та врівноваженість.

Прямий кореляційний зв'язок із самоефективністю $0,476^{***}$ на рівні $p < 0,001$ вказує на те, що високий рівень інтелектуалізації пов'язаний із високою оцінкою особистістю власної здатності організовувати діяльність задля ефективного вирішення складних завдань. Таким чином, людина зберігає внутрішню рівновагу, раціонально оцінює ефективність своєї діяльності адекватно власним здібностям і можливостям, дистанціюючись від негативних емоційних переживань, які могли б похитнути її впевненість у своїх силах.

Виявлений обернений кореляційний зв'язок високої сили реактивного утворення із асертивністю $-0,481^{***}$ на рівні $p < 0,001$ свідчить про те, що низький рівень асертивності пов'язаний із високою схильністю до використання реактивного утворення, що полягає в уникненні травматичних думок, почуттів та переживань шляхом перебільшеної демонстрації прямо протилежних афектів. Цей зв'язок може бути зумовленим тим, що неасертивна особистість, якій притаманні невпевненість у собі та низька самооцінка, нездатна адекватно проживати й проявляти власні почуття та емоції, тому змушена їх трансформувати у суб'єктивно прийнятну протилежність. Таким чином, захищаючись від стресу реактивним утворенням, людина не проявляє своїх справжніх переживань, орієнтуючись на внутрішні, або зовнішні заборони.

Обернений кореляційний зв'язок високої сили зі стресостійкістю $-0,408^{***}$ на рівні $p < 0,001$. Висока інтенсивність використання реактивного утворення пов'язана зі слабо розвинутою здатністю протидіяти впливам різноманітних стресорів. Людина може піддаватись впливу стресових факторів, однак не усвідомлювати цього, оскільки обирає протилежний полюс реакції на ситуацію, тим самим зберігаючи інтрапсихічний конфлікт. Таким чином, реакції особистості на стресові події неадекватні її реальним переживанням, що негативно впливає на її здатність адаптуватись до навколишнього середовища, уникаючи негативних наслідків для свого психологічного здоров'я.

Висновки

За результатами проведеного дослідження встановлено, що захисні механізми мають дотичність до широкого спектру складових адаптаційного потенціалу особистості. Виявлені кореляційні зв'язки свідчать про адаптивний характер заперечення на основі прямого зв'язку із показниками асертивності та стресостійкості, а також інтелектуалізації, що позитивно пов'язана із самоконтролем та самоефективністю. Такі механізми захисту як регресія і компенсація мають неоднозначне спрямування, з огляду на прямі кореляційні зв'язки із факторами нейротизму, екстраверсії, доброзичливості та відкритості досвіду, а також обернені із показниками асертивності та стресостійкості. Про дезадаптивний характер реактивного утворення свідчить позитивний зв'язок із нейротизмом та негативні зв'язки зі стресостійкістю

та асертивністю. Висока інтенсивність використання психологічного захисту притаманна особистостям із високим рівнем екстраверсії. Проте, виявлений зв'язок із нейротизмом свідчить про дезадаптивний характер високої напруженості механізмів захисту.

Таким чином, механізми психологічного захисту відіграють неоднозначну роль в адаптаційних процесах людини. Деякі форми захисту (заперечення, інтелектуалізація) сприяють внутрішній рівновазі та стійкості особистості до негативних впливів, у той час як активізація інших механізмів (регресія, компенсація, реактивне утворення) супроводжується низьким емоційним контролем та суттєвим викривленням інформації про зовнішню дійсність. З одного боку, виявлені кореляційні зв'язки можуть вказувати на розвиток певних індивідуально-особистісних властивостей під впливом актуалізації механізмів психологічного захисту; з іншого – саме наявність цих властивостей зумовлює використання певного захисту на позасвідомому рівні.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні психодіагностичного інструментарію для дослідження захисних механізмів, а також спектру складових адаптаційного потенціалу особистості з метою визначення спрямованості їхнього взаємозв'язку.

Література

1. Блажівський, М.І. (2014). Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «психологічна», 1*, 234–242.
2. Галецька, І.І. (2005). Психологічні чинники соціальної адаптації. *Соціогуманітарні проблеми людини, 1*, 91–100.
3. Кирпенко, Т.М., & Бохонкова, Ю.О. (2017). *Механізми психологічного самозахисту підлітків*. (Монографія). Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля.
4. Саннікова, О.П., Санніков, О.І., & Подоляк Н.М. (2013). Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта, 3*, 140–144. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_3_42
5. Школіна, Н.В., Шаповал, І.І., Орлова І.В., Кедик, І.О., & Станіславчук, М.А. (2020). Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український Ревматологічний Журнал, 2(80)*, 66–72. <https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236>
6. Cramer, Ph. (2015). Understanding Defense Mechanisms. *Psychodynamic Psychiatry, 43(4)*, 523–552. <https://doi.org/10.1521/pdps.2015.43.4.523>
7. Grebot, E., Paty, B., & Girard Dephanix, N. (2006). Styles défensifs et stratégies d'ajustement ou coping en situation stressante. *L'Encéphale, 32(3) P.1*, 325–324. [https://doi.org/10.1016/S0013-7006\(06\)76158-9](https://doi.org/10.1016/S0013-7006(06)76158-9)
8. Haan, N. (1982). The Assessment of Coping, Defense, and Stress. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects* (pp. 254-269). London : Collier Macmillan Publishers
9. Kramer, U. (2010). Coping and defense mechanisms: What's the difference? - Second act. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 83*, 207–221. <https://doi:10.1348/147608309X475989>
10. Martin, A.J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G.A.D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 22*, 58–81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
11. McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: understanding personality structure in the clinical process*. 2-nd ed. New York : The Guilford Press.
12. Nicolas, M., & Jebrane, A. (2008). Relationships between Coping Strategies and Defense Mechanisms in Sport Performance. *Psychological Reports, 103(3)*, 735–744. <https://doi.org/10.2466/pr0.103.3.735-744>
13. Roccas, S., Lilach Sagiv, L., Schwartz Shalom, H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin 28(6)*, 789–801. <https://doi.org/10.1177/0146167202289008>

14. Sannikova, O., & Kuznetsova, O. (2018). Adaptability as the integral phenomenon: empirical verification. *Science and Education, Issue 3*, 27–35. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-3-4>
15. Vaillant G. (1972). *Adaptation to life: How the best and the brightest came of age*. Boston : Little Brown.
16. Waldeck, D., Pancani, L., Holliman, A., Karekla, M., & Tyndall, I. (2021). Adaptability and psychological flexibility: Overlapping constructs? *Journal of Contextual Behavioral Science, 19*, 72–78.
17. White, R.W. (1974). Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.). *Coping and Adaptation*. (pp. 47-68). New York : Basic Books.

References

1. Blazhivskiy, M.I. (2014). Poniattia adaptatsii u suchasni naukovi literature [The concept of adaptation in modern scientific literature]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriya «psykholohichna» – Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs. Series "psychological", 1*, 234–242. [in Ukrainian].
2. Haletska, I.I. (2005). Psykholohichni chynnyky sotsialnoi adaptatsii [Psychological factors of social adaptation]. *Sotsiohumanitarni problemy liudyny – Socio-humanitarian problems of man, 1*, 91–100 [in Ukrainian].
3. Kyrpenko, T.M., & Bokhonkova, Yu.O. (2017). *Mekhanizmy psykholohichnoho samozakhystu pidlitkiv [Mechanisms of psychological self-defense in adolescents]*. Sievierodonetsk : SNU im. V. Dalia. [in Ukrainian].
4. Sannikova, O.P., Sannikov, O.I., & Podoliak N.M. (2013). Diahnostyka asertyvnosti: rezultaty aprobatsii metodyky «TOKAS» [Diagnosis of assertiveness: results of the "TOCAS" test approbation]. *Nauka i osvita – Science and Education, 3*, 140–144. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_3_42 [in Ukrainian].
5. Shkolina, N.V., Shapoval, I.I., Orlova I.V., Kedyk, I.O., & Stanislavchuk, M.A. (2020). Adaptatsiia ta validyzatsiia ukrainomovnoi versii shkaly stresostiikosti Konnora-Devidsona-10 (CD-RISC-10): aprobatsiia u khvorykh na ankilozyvnyi spondylit [Adaptation and Validation of the Ukrainian Version of the Connor-Davidson Resilience Scale-10 (CD-RISC-10): Approbation in Patients with Ankylosing Spondylitis]. *Ukrainskyi Revmatolohichnyi Zhurnal – Ukrainian Journal of Rheumatology, 2(80)*, 66–72 <https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236> [in Ukrainian].
6. Cramer, Ph. (2015). Understanding Defense Mechanisms. *Psychodynamic Psychiatry, 43(4)*, 523–552. <https://doi.org/10.1521/pdps.2015.43.4.523>
7. Grebot, E., Paty, B., & Girard Dephanix, N. (2006). Styles défensifs et stratégies d'ajustement ou coping en situation stressante. *L'Encéphale, 32(3) P.1*, 325–324. [https://doi.org/10.1016/S0013-7006\(06\)76158-9](https://doi.org/10.1016/S0013-7006(06)76158-9)
8. Haan, N. (1982). The Assessment of Coping, Defense, and Stress. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects* (pp. 254-269). London : Collier Macmillan Publishers
9. Kramer, U. (2010). Coping and defense mechanisms: What's the difference? - Second act. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 83*, 207–221. <https://doi:10.1348/147608309X475989>
10. Martin, A.J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G.A.D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 22*, 58–81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
11. McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: understanding personality structure in the clinical process*. 2-nd ed. New York : The Guilford Press.
12. Nicolas, M., & Jebrane, A. (2008). Relationships between Coping Strategies and Defense Mechanisms in Sport Performance. *Psychological Reports, 103(3)*, 735–744. <https://doi.org/10.2466/pr0.103.3.735-744>
13. Roccas, S., Lilach Sagiv, L., Schwartz Shalom, H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin 28(6)*, 789–801. <https://doi.org/10.1177/0146167202289008>
14. Sannikova, O., & Kuznetsova, O. (2018). Adaptability as the integral phenomenon: empirical verification. *Science and Education, Issue 3*, 27–35. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-3-4>

15. Vaillant G. (1972). *Adaptation to life: How the best and the brightest came of age*. Boston : Little Brown.
16. Waldeck, D., Pancani, L., Holliman, A., Karekla, M., & Tyndall, I. (2021). Adaptability and psychological flexibility: Overlapping constructs? *Journal of Contextual Behavioral Science*, 19, 72–78.
17. White, R.W. (1974). Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.). *Coping and Adaptation*. (pp. 47-68). New York : Basic Books.

FEATURES OF INTERCONNECTION OF PERSONALITY DEFENSE MECHANISMS AND ADAPTATION POTENTIAL

Yuriy Kashpur

PhD in Psychology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Theoretical and Counseling Psychology

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrogov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

yu.m.kashpur@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0259-1137>

Illia Roienko

Master's Degree Student

of the Educational and Professional Program “Theory and Practice of Scientific Psychology”

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrogov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

dante-957@ukr.net

Abstract

The article reveals the results of an empirical study of the interrelationship between defense mechanisms and the adaptation potential as a complex integrative feature of personality. Based on a theoretical analysis of the problem under study, it is assumed that defense mechanisms contribute to the restoration of internal balance in an individual's interactions and the external environment, performing a regulatory function within the adaptation potential. The study employed both theoretical methods (analysis and synthesis of theoretical and empirical research) and empirical methods (testing focused on diagnosing the intensity of defense mechanism and the level of components of the adaptation potential), as well as the methods of mathematical statistics (Spearman's rank correlation coefficient). It has been found that defense mechanisms are interconnected with various aspects of an individual's adaptation potential. The correlation analysis indicates a pro-adaptive orientation of the denial mechanism (statistically significant associations with assertiveness and stress resilience), as well as intellectualization (positive correlation with conscientiousness and self-effectiveness). The maladaptive nature of reactive formation is reflected in its positive association with the neuroticism factor, as well as inverse associations with stress resilience and agreeableness. The adaptive potential of such defense mechanisms as regression and compensation has an ambivalent nature: regression, on the one hand, exhibits an inverse relationship with assertiveness and stress resilience and a direct relationship with the neuroticism factor. On the other hand, it shows positive associations with the factors of extraversion, agreeableness, and openness to experience. Compensation is directly linked with extraversion, neuroticism, and agreeableness, but also has an inverse association with the overall adaptability score. It is established that defense mechanisms are interconnected with various components of the adaptation potential, exhibiting both adaptive and maladaptive orientations. The results obtained can be applied for the creation of developmental and corrective programs aimed at enhancing an individual's level of adaptability while minimizing the use of maladaptive psychological defense mechanisms.

Keywords: defense mechanisms, psychological defense, adaptation, adaptability, adaptation potential.

Подано 01.07.2023

Рекомендовано до друку 19.10.2023

ВПЛИВ НЕСПРИЯТЛИВОГО ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ БАТЬКІВ НА ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РДУГ

Владислав Князєв

аспірант кафедри психології

Академія праці, соціальних відносин і туризму
03187, Україна, м. Київ, вул. Кільцева дорога, 3-А
knyazev.psy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9599-7429>

Всеволод Зеленін

кандидат психологічних наук, доцент, професор

кафедри політичної психології та міжнародних відносин

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
v.v.zelenin@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-1267-9308>

Анотація

У статті теоретично та емпірично досліджуються особливості впливу несприятливого дитячого досвіду на стиль батьківського виховання. Розглянуто основні стилі виховання, їх зміст та особливості вияву. Розкрито поняття психотравмуючого досвіду та його впливу на процес розвитку дитини, зв'язок зі стилями батьківського виховання. Проведено емпіричне дослідження особливостей впливу несприятливого дитячого досвіду на стиль батьківського виховання дітей з РДУГ. У дослідженні взяли участь 42 респонденти – люди середнього віку, стабільного соціального статусу, які мали на вихованні дітей із РДУГ. Для проведення емпіричного дослідження було використано опитувальник Adverse Childhood Experiences («Опитувальник негативного дитячого досвіду»), тест «Стратегія сімейного виховання». За результатами аналізу отриманих даних було виявлено, що основним негативним дитячим досвідом для опитаних було принизливе, зневажливе ставлення, відчуття дітей, що їх не люблять, завдання фізичної шкоди як самим дітям, так і близьким членам їх родини, відсутність підтримки в сім'ї, використання «мовчазного» покарання та присутність серед співмешканців осіб з алкогольною або наркотичною залежністю. Встановлено, що у 90,5% досліджуваних наявний негативний дитячий досвід, а у 13% з цих респондентів спостерігається високий рівень травматизації. При аналізі якісних показників було виявлено низку кореляційних зв'язків для кожного стилю батьківського виховання із чинниками виникнення негативного дитячого досвіду. Так, ліберальний стиль виховання має вагомі кореляційні зв'язки із занедбаністю дитини (часті хвороби, потрапляння в лікарню, проживання із дорослими з алкогольною та наркотичною адикцією), булінгом, страхом фізичного та емоційного насилля (покарання мовчанням). Водночас, було зафіксовано вагомі кореляційні зв'язки авторитарного стилю виховання з такими чинниками травматизації як страх фізичного насилля, булінг, проживання із дорослими з алкогольною та наркотичною адикцією, відчуття відсутності любові зі сторони батьків. Перспективи подальшого теоретичного та практичного дослідження полягають у вивченні впливу негативного дитячого досвіду на стилі виховання у сім'ях дітей з РДУГ, пошуку стратегій подолання означеної проблематики в контексті взаємодії батьків з дітьми.

Ключові слова: розлад дефіциту уваги з гіперактивністю, сім'я, стилі виховання, несприятливий досвід, дитячий вік.

Вступ

Сім'я – це певний набір цінностей, поглядів, культурно-поведінкових патернів, побутових умов, в яких живе та зростає дитина від народження. Дослідження науковців психологічного, соціологічного та медичного напрямків неодноразово доводили шкідливість різноманітних чинників стресу на фізичне здоров'я та психоемоційний розвиток дітей. До таких слід віднести: жорстоке ставлення, нехтування потребами дитини батьками, виховання в інтернатах, булінг, сексуальні домагання, розлучення та асоціальна поведінка найближчих дорослих та інші чинники. Найбільш інтенсивний негативний вплив, при цьому, пов'язується із часто повторюваними чинниками, які системно впливають на дитину.

Слід зазначити, що особливості онтогенезу також безпосередньо можуть впливати на стан дитини, а відповідно і на особливості організації взаємодії в середині сімейної системи. Одним з найбільш поширених порушень індивідуального розвитку у сучасній дитячій популяції є розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ).

РДУГ – це неврологічно-поведінковий розлад, що характеризується неухильністю, імпульсивністю та гіперактивністю. Його поширеність у сучасній дитячій популяції складає близько 5% (Bell, 1994). При цьому, не дивлячись на велику кількість досліджень, на даний момент діагностика, лікування та розробка програм психологічного супроводу являють собою проблему для сучасних клініцистів. Слід вказати, що такі особливості РДУГ, як порушення уваги, імпульсивність, підвищений рівень рухової активності, а також високий рівень коморбідності даного розладу пов'язується із високим рівнем батьківського стресу (Kadesjö, Stenlund, Wels, Gillberg, & Hägglöf, 2002).

Батьківський стрес – це особливий тип стресу, що виникає, коли процес реалізації батьківських обов'язків потребує такого рівня особистісних ресурсів, який перевищують реальні можливості батьків (Deater-Deckard, 2004). При цьому модель батьківського стресу виділяє два основних компоненти: дочірній домен, що виникає безпосередньо з дитячих характеристик; батьківський домен, на який більшою мірою впливає батьківське функціонування. З останнім слід пов'язувати і власний дитячий досвід батьків. Таким чином, можна сформулювати гіпотезу, що наявність в сім'ї дитини з РДУГ сприяє актуалізації несприятливого досвіду батьків і призводить до використання неадекватних методів батьківського виховання.

У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників М.Й. Боришевського, Г.Я. Варги, В.І. Гарбузова, Т.В. Говорун, Е.Г. Ейдемілера, О.І. Захарова, А.Є. Лічко, В.В. Століна, Т.С. Яценко та інших переконливо показана залежність формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення до дитини, способів родинного спілкування. У більшості випадків дослідники не приділяли уваги тому, як власний дитячий досвід батьків, а саме стратегії виховання, впливали на формування особливостей організації їх взаємодії із власними дітьми.

Негативний дитячий досвід або ж несприятливі дитячі переживання описуються як потенційно травмуючі події, які можуть мати негативні довгострокові наслідки для здоров'я та благополуччя. Він включає в себе жорстоке та жорстке поводження оточуючих із дитиною, а також життя в середовищі, яке є шкідливим для процесу її індивідуального розвитку (Wang, Heath, Majewski, Blake, 2020). У західних дослідженнях вказується, що такий показник, як нейротизм, що проявляє себе через дистрес, занепокоєння, напругу та низький рівень емоційної стабільності дуже сильно корелює з показником темпераменту. А ускладнення, які виявляються через негативну емоційність або негативну афективність, значною мірою можуть

бути пов'язані із впливом дитячого досвіду (Evans & Rothbart, 2007). Таким чином, можна зробити припущення, що ранній негативний досвід, носієм якого є батьки дитини, може призводити до формування у них негативних та патологізуючих стилів виховання дитини. Особливо гостро це може проявлятися у ситуаціях, які виходять за межі особистісної компетенції батьків, пов'язані із високим рівнем емоційного напруження та потребують значних витрат внутрішніх та зовнішніх ресурсів. У якості однієї з таких ситуацій може розглядатися ситуація виховання дитини, що демонструє основні прояви РДУГ.

Проведений аналіз наукових доробок з питань психології дитячо-батьківських відносин дав можливість виокремити чотири провідні стилі сімейного виховання.

Авторитарний стиль виховання передбачає певне домінування батьків над дитиною, суворість, вимогливість, примус, відсутність комунікацій з дитиною та права вибору у дитини. Батьки в цьому випадку нав'язують дітям своє бачення світу, яке має сприйматися як єдина можлива істина. У авторитарних батьків зазвичай немає компромісу, нав'язуються сімейні цінності, норми поведінки, оточення, заняття для дитини. Батьки вважають, що краще знають, що потрібно їхнім дітям. Управління дітьми відбувається різними методами, як більш жорсткими – у вигляді наказів, що надаються суворим тоном, так і у більш м'якій формі – у вигляді прохань, але прохання встановлюються таким чином, що їх не можна не виконати. Авторитарні батьки зазвичай контролюють поведінку дітей, їх оточення, вимагають чіткості при виконанні їх вказівок. У випадку непослуху обов'язково слідує покарання. Ініціатива дітей не заохочується, час від часу вона може підтримуватися, але тільки в межах встановлених норм та правил.

Було виявлено, що діти авторитарних батьків відрізняються замкненістю і несміливістю, майже або зовсім не прагнуть до незалежності. Зазвичай вони похмурі, невибагливі і дратівливі. У підлітковому віці ці діти, особливо хлопчики можуть надзвичайно бурхливо реагувати на заборонне і караюче оточення, в якому їх росли, стаючи неслухняними, агресивними. Дівчата ж, частіше за все, залишаються пасивними, залежними (Берегова & Федорчук, 2020).

Звичайно, що за такого підходу до виховання діти не мають близьких стосунків з батьками. За відсутності емоційної близькості і підтримки від батьків у дитини виникає почуття відчуженості, непотрібності, неважливості. В результаті такі особистості або часто конфронтують з оточуючим світом, або стають пасивними, апатичними, гублять власне Я.

Індиферентний стиль виховання є протилежністю авторитарного підходу. Він характеризується тим, що батьки майже не беруть участі в житті дитини. У таких сім'ях діти ростуть самотійно, як уміють вирішують свої проблеми, самі пізнають світ. Стосунки при цьому стилі виховання холодні, контролю немає взагалі. Цікаво, що внаслідок такої стратегії виховання діти також зростають або агресивними, або самотніми і замкненими. В процесі дорослішання вони можуть почати шукати втіху, порушуючи закон та вживаючи заборонені речовини. Це відбувається від відчуття непотрібності та відсутності контролю за життям дітей з боку батьків.

Ліберальні батьки, як правило, керуються благими намірами, але їх зусилля можуть призвести до протилежних наслідків. Вони прагнуть дати своїм дітям усе найкраще, намагаються у всьому їм догодити. Ліберальний стиль виховання характеризується наданням повної самостійності дітям. Батьки цього типу готові поступатися вимогам дитини з ранніх років і з готовністю потурають будь-яким її примхам, не пред'являючи до неї практично ніяких вимог. Головною фігурою у відносинах «батьки-дитина» є дитина, а не батьки (Павлик, 2012).

Попри благі наміри батьків за ліберального стилю виховання діти зазвичай зростають безвідповідальними та інфантильними. Вони вважають, що оточення їм зобов'язане, можуть поводити себе досить імпульсивно з близькими та друзями, безапеляційно вимагаючи від них втілення власних бажань. Отже, надання підліткам надмірної свободи так само небезпечно для становлення їх особистості, як і надмірне її обмеження.

Авторитетний стиль виховання (іноді в літературі можна зустріти назву «демократичний») вважається найкращим для формування та становлення зрілої особистості. Особливістю цього стилю взаємин є чітке, послідовне і водночас гнучке виховання. Батьки завжди пояснюють мотиви своїх вимог, заохочують їх обговорення з дитиною; влада використовується лише в міру необхідності; у дитині цінується як слухняність, так і незалежність. Батьки встановлюють правила і твердо втілюють їх у життя, вони прислухаються до думки дитини, хоч і не діють виключно відповідно до її бажань. Авторитетні батьки беруть на себе відповідальність за своїх дітей, їх поведінку і дії, поки діти не досягнуть емоційної зрілості (Мастюкова & Моськовкіна, 2003).

В результаті авторитетного стилю виховання діти ростуть соціально адаптованими, впевнені в собі, розуміють мотиви своїх дій, здатні аналізувати наслідки, мають кращі успіхи в навчанні та інших досягненнях. Щодо емоційного фактору, вони впевнені, що їх люблять, поважають, завдяки цьому в них розвивається здорова самооцінка, яка дозволяє їм легше приймати рішення, адаптуватися до проблем в дорослому житті.

Слід зазначити, що на практиці здебільшого спостерігається змішення різних стилів виховання. Використання «чистих» стилів, хоча і може бути виявлене в окремих випадках, загалом є доволі обмеженим. На думку ряду авторів (А. Бандура, Л.А. Волошина, В.В. Устінова і ін.), практикування тільки демократичного стилю не завжди буває ефективним. У кожній сім'ї можуть застосовуватися різні стилі залежно від ситуацій і обставин, однак багаторічний досвід взаємодії формує індивідуальний стиль виховання, який відносно стабільний, володіє незначною динамікою і може удосконалюватися в різних напрямках (Мастюкова & Моськовкіна, 2003: 144). Щоб вірно обрати власний стиль виховання, батьки повинні усвідомити майбутню перспективу взаємодії для своєї дитини: чого вони хочуть, щоб вона досягла; які цінності хотіли б передати своїм дітям та якої поведінки чекають від дітей (Медіна, 2016). Особливо це важливо для дітей із РДУГ, бо ефективність їхньої соціалізації напряму залежить від адекватної позиції батьків.

Жорстке, недбайливе ставлення до дитини, відсутність уваги відносно її потреб, зневажливе ставлення до її емоційного ставлення можуть завдавати значної шкоди дитині, зокрема її ментальному здоров'ю та призводити до травматизації (WHO, 2020).

За Американською класифікацією хвороб DSM-IV (Bell, 1994), психотравматична подія – це подія, яка пов'язана зі смертю, загрозою смерті або іншою будь-якою загрозою фізичної цілісності. Також психологічна травма може виникати, коли людина є свідком загрозової події, поранення або смерті інших, зовсім чужих людей.

Історія поняття травми розкривалась у ранніх працях З. Фрейда та дофройдівських робіт Ж.М. Шарко та Ж. Брейєра. Зокрема, З. Фрейдом було створено першу психоаналітичну теорію травми, в якій це явище розглядалося як глибоко вкорінений у несвідомій сфері афект, що надає патогенний вплив на психіку людини та є підґрунтям невротичних розладів (Туриніна, 2017: 12).

Вивчивши теоретичний аспект обраної теми, було висунуто гіпотезу про те, що ранній дитячий травматичний досвід батьків впливає на вибір ними стилю сімейного виховання своїх

дітей із РДУГ, при чому є високі ризики ретравматизації. **Мета** дослідження полягає у виявленні впливу негативного дитячого досвіду на стилі батьківського виховання дітей з розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ). **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми несприятливого дитячого досвіду батьків; 2) дослідити особливості формування негативного дитячого досвіду у батьків та визначити ступінь його впливу на вибір стилю батьківського виховання дітей з РДУГ.

Методи дослідження

Для досягнення поставлених цілей було здійснено аналіз психологічних джерел щодо обраної теми, а також проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 42 особи чоловічої та жіночої статі різного віку, що мають на вихованні принаймні одну дитину з РДУГ.

Для емпіричного дослідження було використано наступні методики:

1. «Стратегії сімейного виховання» С.С. Степанова в модифікації І.І. Махоніної. Дана методика використана з метою визначення домінуючого стилю виховання у сім'ї, що допоможе означити специфіку дитячо-батьківських відносин з позиції батьків та власну стратегію сімейного виховання.

2. Adverse Childhood Experiences (ACE) за авторством В. Феллічі, Р. Анда, Д. Норденберга, Д. Вільямсона, А. Спітза, В. Едварса, М. Коса, Дж. Маркса – опитувальник про «негативний дитячий досвід», адаптований українською мовою у 2022 році командою українських дослідників (Власова, Родіна, Целікова, Ворнікова & Тихоненко, 2022). Отриманий за цією методикою емпіричний матеріал дає можливість визначити загальний рівень дитячої травматизації особистості, а також виявити чинники її виникнення. Опитувальник складається з 20 запитань, а також допускає можливість додаткових відповідей, якщо в дитинстві у досліджуваного траплялися інші травматичні події, що не вказані в опитувальнику.

У нашому дослідженні, яке проводилося онлайн на платформі Google Form, взяли участь 42 респонденти різного віку від 26 до 68 років. Головною умовою для участі в опитуванні було наявність власних дітей, в яких було діагностовано РДУГ. Опитування пройшли 34 жінки та 8 чоловіків, 81% та 19% відповідно. Більша частина респондентів, а саме 32% належать до вікової групи 30-32 роки. Аудиторія опитуваних – це люди середнього класу зі стабільною роботою та мають на вихованні від однієї до трьох дітей, в більшості одну дитину.

Результати та дискусії

Метою емпіричного дослідження було встановити зв'язок між травматичним дитячим досвідом та вибором особистістю власного стилю батьківського виховання, визначити ступінь впливу дитячої травми на її доросле життя, особливо на її стосунки з власними дітьми.

На першому етапі нашого емпіричного дослідження нами був визначений загальний рівень негативного дитячого досвіду. Враховуючи те, що використана нами методика не має рівневого ранжування, нами було запропоноване власне бачення рівнів дитячої травматизації:

0-5 – позитивних відповідей вказують на низький рівень негативного дитячого досвіду, а отже, травматизація майже відсутня. За нашим уявленням, це особистості, які зростали у здоровій сімейній атмосфері, вони отримувала необхідну психолого-педагогічну підтримку від батьків та оточуючих дорослих.

5-10 – помірний рівень негативного дитячого досвіду вказує на середній рівень травматизації. Отриманий негативний дитячий досвід не мав постійного характеру, а чинники, які його детермінували виявлялись ситуативно у складних, конфліктних ситуаціях.

10-20 – сильно виражений негативний дитячий досвід. Такі особистості мають високий рівень травматизації. В дитинстві вони часто перебували в стані психологічної та педагогічної занедбаності, стаху за себе та своїх близьких, піддавались знуцанням з боку однолітків та дорослих.

Отримані результати наведені на рисунку 1.

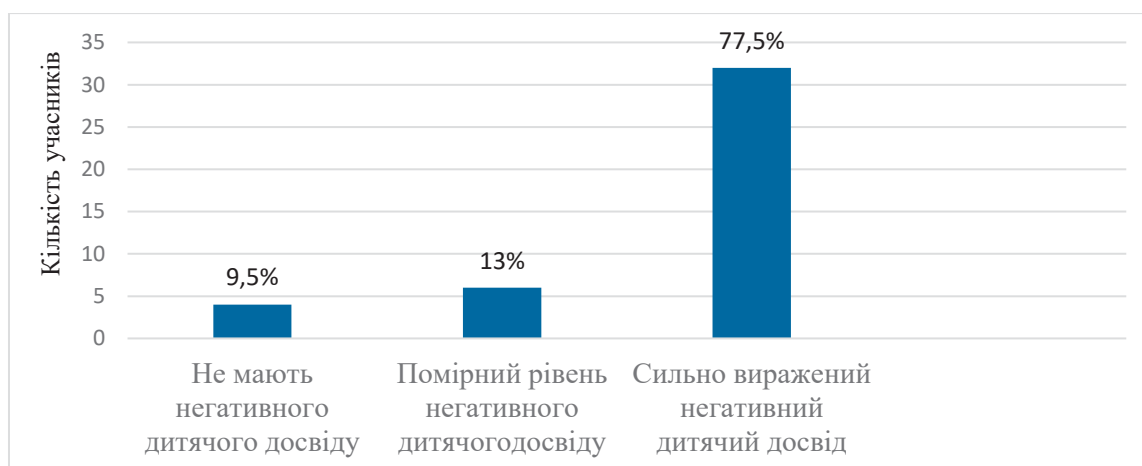


Рис. 1. Розподіл показників негативного дитячого досвіду серед респондентів

Отримані результати дають змогу визначити, що лише 9,5% досліджуваних (4 людини із 42 опитаних) не мають негативного дитячого досвіду. В процесі свого дорослішання вони не зустрічалися з погрозами, фізичним та емоційним насиллям зі сторони дорослих та однолітків. В сім'ї такі діти отримували необхідну психологічну підтримку, майже ніколи не відчували страху, були достатньо соціалізованими. Батьків вони сприймали як старших товаришів, які повноцінно забезпечували базові потреби у захисті, розвитку та піклуванні.

Помірний рівень негативного дитячого досвіду було зафіксовано у 13,00% досліджуваних, що свідчить про ситуативність або локальність певних травмуючих факторів у їх життєвому досвіді. Наприклад, при зустрічі з булінгом у школі такі діти не завжди отримували необхідну допомогу та підтримку з боку дорослих, що в свою чергу обмежувало відчуття захищеності та знижувало важливість дорослого у житті.

Водночас 77,5% респондентів показали сильно виражений негативний дитячий досвід. Такі діти зростали у ситуації психолого-педагогічної занедбаності. Вони не отримували необхідного піклування про їх фізичне та емоційне здоров'я. Досить часто вони були свідками жорстокого поводження щодо важливих дорослих або відчували його на собі. Такі респонденти часто відчували емоційний тиск з боку дорослих через приниження їх гідності, нівелювання потреб, знецінення страхів та проблем, які турбують.

На основі цих даних можна зробити припущення, що великий відсоток батьків у своєму дитинстві стикався з ситуаціями, коли для їх сімей зовнішня репрезентація мала більшу важливість за фізичний та психічний стан дитини. Отримані результати дозволили краще уявити особливості сімейного устрою та зрозуміти специфіку взаємодії в діаді «батьки-дитина» в українських сім'ях близько 30 років тому. Відповідно, нами були окреслені чинники,

які сприяли активізації психологічної травматизації дітей та детермінували отримання негативного батьківського досвіду. Отримані результати відображені у таблиці 1.

Таблиця 1

Визначення чинників негативного дитячого досвіду

	Так
1. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто вас ображав або принижував?	45,20%
2. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви боялися, що хтось з дорослих завдасть вам фізичної шкоди?	50,00%
3. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто вас бив, хапав, штовхав, або одноразово побив так, що залишились синці?	28,60%
4. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), що ви потрапили до лікарні з тяжким захворюванням?	40,50%
5. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з осіб старший більш як на 5 років хоч би одноразово торкався до вас з сексуальним натяком?	21,40%
6. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з осіб старший більш як на 5 років хоч би одноразово здійснював з вами статевий акт?	7,10%
7. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви часто або дуже часто відчували, що вас не люблять, зневажають?	40,50%
8. Члени вашої родини не були близькими, не підтримували один одного?	31,00%
9. Ви часто, або дуже часто приходили до школи у брудному та старому одязі, не мали їжі?	2,40%
10. Ваші батьки дбали про іншу дитину (дітей) значно більше ніж про вас?	4,80%
11. Ваші батьки розлучилися та жили окремо?	23,80%
12. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто бив, хапав, штовхав вашу маму або інших членів родини?	31,00%
13. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих бодай одноразово погрожував ножом або рушницею вашій мамі або іншим членам родини?	16,70%
14. Ви жили з кимось, хто зловживав алкоголем або наркотиками?	42,90%
15. Хтось з тих, з ким ви жили в дитинстві, потратив до тюрми?	3,40%
16. Хтось з тих, з ким ви жили в дитинстві, страждав психічними розладами?	14,30%
17. Хтось з тих, з ким ви жили в дитинстві, намагався скоїти самогубство?	11,90%
18. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто вас закривав у кімнаті або прив'язував?	9,50%
19. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто не розмовляв із вами більше декількох годин в якості покарання?	33,30%
20. Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви були жертвою цькування або насильства у школі?	26,20%

Отже, як бачимо, основними чинниками отримання негативного дитячого досвіду для опитаних було:

1. принизливе ставлення, страх або завдання фізичної шкоди зі сторони дорослого як самим дітям, так і близьким членам їх родини, на що вказують позитивні відповіді 45,20% досліджуваних на питання «Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто вас ображав або принижував?» та 50,00% респондентів – «Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви боялися, що хтось з дорослих завдасть вам фізичної шкоди?»
2. відчуття дітей, що їх не люблять, зневажливе ставлення, що засвідчили 40,50% позитивних відповідей на питання «Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви часто або дуже часто відчували, що вас не люблять, зневажають?»;
3. відсутність близьких стосунків та взаємопідтримки в сім'ї були підтверджені у 31,00% досліджуваних при відповіді на запитання «Члени вашої родини не були близькими, не підтримували один одного?»
4. використання певного психологічного та емоційного тиску через «мовчазне» покарання та присутність серед співмешканців алко- або наркозалежних констатували 33,30% опитаних (при позитивних відповідях на питання № 19) та 42,90% (питання № 14).

Наступним етапом нашого емпіричного дослідження було визначення домінуючого стилю виховання, обраного досліджуваними при взаємодії з власними дітьми та визначення його взаємозв'язку з отриманим дитячим досвідом. Важливо відмітити, що відповідно до теми та мети нашого дослідження опитування проводилося серед батьків дітей з розрадами дефіциту уваги та гіперактивністю, оскільки, ці діти потребують особливої уваги та злагоженого психолого-педагогічного впливу. За нашим припущенням, батьки з негативним дитячим досвідом можуть не усвідомлювати або знижувати важливість такого підходу, що буде перешкоджати гармонійному розвитку їх дітей.

Результати наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Визначення домінуючого стилю виховання та його взаємозв'язок із чинниками негативного дитячого досвіду

Стилі батьківського виховання			
Авторитетний	Авторитарний	Ліберальний	Індиферентний
70,75%	20,25%	4,5%	4,5%
Показники кореляції чинників (типів досвіду) негативного дитячого досвіду та стилів виховання			
Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви боялися, що хтось з дорослих завдасть вам фізичної шкоди?			
	0,435**	-0,321*	
Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто вас бив, хапав, штовхав, або одноразово побив так, що залишились синці?			
	0,442**	-0,311*	
Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), що ви потрапили до лікарні з тяжким захворюванням?			
		0,541**	

Стилі батьківського виховання			
Авторитетний	Авторитарний	Ліберальний	Індиферентний
70,75%	20,25%	4,5%	4,5%
Показники кореляції чинників (типів досвіду) негативного дитячого досвіду та стилів виховання			
Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви часто або дуже часто відчували, що вас не люблять, зневажають?			
-0,349*			
Члени вашої родини не були близькими, не підтримували один одного?			
-0,325*			0,297*
Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто бив, хапав, штовхав вашу маму або інших членів родини?			
	0,513**		
Ви жили з кимось, хто зловживав алкоголем або наркотиками?			
-0,547**		-0,546**	
Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб хтось з дорослих часто або дуже часто не розмовляв із вами більше декількох годин в якості покарання?			
0,355*		0,307*	0,446**
Чи було у вашому дитинстві (до 18 років), щоб ви були жертвою цькування або насильства у школі?			
0,542**		0,331*	0,405**

Отримані результати показали, що у більшості сімей, які виховують дітей з РДУГ, у якості домінуючого найчастіше використовуються авторитетний (70,75%) та авторитарний (20,25%) стилі виховання. Батьки з авторитетним стилем виховання встановлюють правила і твердо втілюють їх у життя, вони прислухаються до думки дитини, хоч і не діють виключно відповідно до її бажань. У такому випадку дитина навчається організованості, відповідальності та самостійності. У неї виробляються навички саморегуляції, емоційної та поведінкової стійкості, що позитивно впливатиме на їх подальшу соціалізацію. Змішаність стилів тут також може розглядатися у якості позитивного чинника, що буде сприяти проявам більшої поведінкової, а отже, і когнітивної гнучкості. Враховуючи такі особливості проявів РДУГ, як імпульсивність та гіперактивність, поєднання цих стилей може бути більш ефективним у тих ситуаціях, коли дитині може загрожувати небезпека. В такому випадку вияв авторитарного стилю виховання дозволить швидше мінімізувати загрозу для дитини за рахунок більш жорсткої та директивної організації її поведінки.

Ліберальний (4,5%) та індиферентний (4,5%) стилі можуть також розглядатися, як більш ефективний при відновленні ресурсів батьків, реалізації рекреативної функції сімейної системи. Проте, в той же час будуть мінімізувати процес задоволення потреб дитини, а особливо дитини з РДУГ.

Провівши якісний аналіз отриманих кількісних даних кореляційного аналізу, ми виявили вплив окремих чинників (типів досвіду) на стиль сімейного виховання дітей із РДУГ. При цьому найбільшу кількість кореляцій було виявлено для ліберального стилю виховання:

- було виявлено кореляції на рівні $p \leq 0,01$ для таких якісних показників, як потрапляння до 18 років у лікарню із важким захворюванням ($0,541^{**}$) та проживання з кимось, хто зловживав алкоголем або наркотиками ($-0,546^{**}$);
- кореляції на рівні $p \leq 0,05$ було виявлено для таких якісних особливостей, як наявність до 18 років страху відносно можливості завдання дорослими фізичної шкоди ($-0,321^*$), наявність досвіду завдання фізичної шкоди до 18 років ($-0,311^*$), наявність досвіду тривалої вербальної взаємодії до 18 років із дорослими ($0,307^*$), а також наявність досвіду цькування або насильства у школі ($0,331^*$).

Найбільшу кількість кореляцій на рівні $p \leq 0,01$ було виявлено для авторитарного стилю виховання:

- наявність до 18 років страху відносно можливості завдання дорослими фізичної шкоди ($0,435^{**}$);
- наявність досвіду завдання фізичної шкоди до 18 років ($0,442^{**}$);
- наявність досвіду спостереження до 18 років фізичного впливу на матір ($0,513^{**}$).

Таким чином, можемо зробити висновки про значущість якісних особливостей дитячого досвіду батьків при їх виборі стилю виховання власних дітей з РДУГ.

За результатами дослідження можна помітити, що відсутність підтримки з боку дорослих може спровокувати індивідуальний стиль ставлення; прояви сімейного насильства – авторитарний стиль; відсутність батьківської підтримки, алкоголізм батьків перешкоджає розвитку авторитетного стилю; досвід шкільного булінгу та частого перебування у лікарнях провокує формування ліберального стилю виховання.

Наявність постійного спілкування з дитиною із РДУГ, яка систематично не виконує прохань дорослих, порушує правила поведінки, в яких важко формуються навички створює постійне стресове навантаження на батьків. РДУГ часто супроводжується порушеннями сну, що ще більшою мірою порушує емоційну рівновагу батьків. Тому, за наявності власного дитячого травмуючого досвіду, саме в цих батьків існує більший ризик неадекватних стилів виховання.

Це говорить про те, що одна й та ж сама травма, але в різний період може мати різні наслідки для різних людей, а також про те, що проживання травми, яка мала вплив на організм дитини у дорослому віці дозволяє побудувати нові нейронні зв'язки, прожити травматичну подію та справитися з нею таким чином, щоб вона більше не мала впливу на організм людини. Таким чином людина стає впевненим усвідомленим господарем свого життя, своїх вчинків та свого вибору. Тому вона може обирати стратегію виховання власних дітей, не дивлячись на те, як проходив власний дитячий досвід.

Висновки

Батьки дітей із РДУГ переважно використовують авторитетний (демократичний) стиль виховання, який вважається найкращий для розвитку психологічного благополуччя дітей та близьких стосунків між батьками та їхніми дітьми. Друге місце займає авторитетний стиль виховання, котрий включає теплі стосунки і водночас збільшення контролю з боку батьків за життям дітей (що може бути зумовлено особливостями нервової системи дітей). Негативний дитячий досвід зафіксовано у 90% опитаних, сьома частина яких мають високий рівень травматизації. Основним негативним дитячим досвідом для опитаних було принизливе, зневажливе ставлення, відчуття дітей що їх не люблять, завдання фізичної шкоди як самим дітям, так і близьким членам їх родини, відсутність підтримки в сім'ї, використання

«мовчазного» покарання та присутність серед співмешканців алко- або наркозалежних. Цей дитячий досвід може призводити до порушень стилів батьківського ставлення, але за рахунок співпраці з психологами та просвітницької діяльності може бути подолано і не впливати на адекватність стосунків з дитиною із РДУГ.

Подальше дослідження означеної проблематики, в перспективі, дозволить більш глибоко вивчити вплив несприятливого дитячого досвіду батьків на процес організації взаємодії з дитиною з РДУГ та формування стилів батьківського виховання, виділити ступінь залежності їх особливостей від наявних патологічних проявів, що спостерігаються у дитини, а також виявити їх зв'язок із можливими ознаками РДУГ у самих батьків. Результати цих досліджень можуть сприяти пошуку найбільш ефективних стратегій подолання цієї проблематики у сім'ях, що виховують дітей з РДУГ, а також виступати у якості основи при формуванні програми психологічного супроводу дітей з даною проблематикою.

Література

1. Берегова, Н., & Федорчук, П. (2020). Вплив сімейного виховання та формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 6, 10–15. Режим доступу: <http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9018>
2. Власова О.І., Родіна Н.В., Целікова Ю.О., Ворнікова Л.К., & Тихоненко, Ю.О. (2022). Модифікація, стандартизація та адаптація анкети негативного дитячого досвіду (АСЕ). *Офтальмологічний журнал*, 1(504), 63–72.
3. Мастюкова, Е., & Моськовкіна, А. (2003). *Сімейне виховання дітей з відхиленнями в розвитку* (Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів). Режим доступу: <http://socio.125mb.com/mastyukova-moskovkina-semeynoe-vozpitanie-26935.html>
4. Медіна, Дж. (2016). *Правила розвитку мозку дитини*. Київ : Наш Формат.
5. Туриніна, О.Л. (2017) *Психологія травмуючих ситуацій* (Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів). Київ : ДП Видавничий дім «Персонал».
6. Мілютіна, К.Л. (2018). Модель емпіричного дослідження наслідків дитячого досвіду у дорослому житті. *Збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 2, 43–57. Режим доступу: <http://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/403>
7. Павлик, О.Б. (2012). Типологія стилів виховання. *Педагогічний дискурс*, 12 (2), 253–257. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_12_59
8. Целікова, Ю.О. (2018). Вплив негативного дитячого досвіду на формування комунікативної толерантності. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Науковий журнал з соціології та психології*, 18, Том 2, 125–129. Режим доступу: http://habitus.od.ua/journals/2022/43-2022/43_2022.pdf
9. Целікова, Ю.О. (2019). Ступінь прояву та види негативного дитячого досвіду серед дорослого населення України. *Збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 1(156), 141–146. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2019_1_23
10. Перрі, Б., & Салавіц, М. (2021). *Хлопчик, якого виховували як собаку*. Київ : Видавництво «Форс».
11. Bell, C.C. (1994). *Diagnostic Criteria From DSM-IV, by the American Psychiatric Association*. Washington, DC : American Psychiatric Press Inc,
12. Deater-Deckard, K. (2004). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 314–332.
13. Evans, D., & Rothbart, M.R. (2007). Developing a model of adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868–888.
14. Kadesjö, C., Stenlund, H., Wels, P., Gillberg, C., & Hägglöf, B. (2002). Appraisals of stress in child-rearing in Swedish mothers pre-schoolers with ADHD: A questionnaire study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11, 185–195.
15. Wang, X., Heath, R.D., Majewski, D., & Blake, C. (2020). Adverse childhood experiences and child behavioral health trajectory from early childhood to adolescence: A latent class analysis. *Child Abuse & Neglect*, 134, 37–45.

16. World Health Organization (WHO) (2014.). *Child maltreatment* [Internet]. (2020 Jun 10). Режим доступу: www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment, www.who.int/newsroom/factsheets/detail/child-maltreatment

References

- Berehova, N., & Fedorchuk, P. (2020). Vplyv simeinoho vykhovannia ta formuvannia osobystosti dytyny [The influence of family education and the formation of a child's personality]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psykholohichni nauky – Bulletin of Lviv University. Psychological sciences serie*, 6, 10–15. Retrieved from <http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9018> [in Ukrainian].
- Vlasova, O.I., Rodina, N.V., Tselikova, Yu.O., Vornikova, L.K., & Tykhonenko, Yu.O. (2022). Modyfikatsiia, standartyzatsiia ta adaptatsiia ankety nehatyvnoho dytiachoho dosvidu (ACE) [Modification, standardization and adaptation of the Negative Childhood Experiences (ACE)]. *Oftalmolohichniy zhurnal- Ophthalmological journal*, 1(504), 63–72 [in Ukrainian].
- Mastiukova, E. , & Moskovkina, A. (2003). *Simeine vykhovannia ditei z vidkhyleniamy v rozvytku [Family upbringing of children with developmental disabilities]*. Retrieved from <http://socio.125mb.com/mastyukova-moskovkina-semeynoe-vospitanie-26935.html> [in Ukrainian].
- Medina, Dzh. (2016). *Pravyla rozvytku mozku dytyny [Rules of child brain development]*. Kyiv : Nash Format [in Ukrainian].
- Turykina, O.L. (2017). Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii [Psychology of traumatic situations]. Kyiv : DP Vydavnychiy dim «Personal» [in Ukrainian].
- Miliutina, K.L. (2018). Model empirychnoho doslidzhennia naslidkiv dytiachoho dosvidu u doroslomu zhytti. *Zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoho natsionalnoho universytetu ta Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Collection of scientific works of the Zaporizhia National University and H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 2, 43–57. Retrieved from <http://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/403> [in Ukrainian].
- Pavlyk, O.B. (2012). Typolohiia styliv vykhovannia. *Pedahohichniy dyskurs - Pedagogical discourse*, 12(2), 253–257. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_12_59 [in Ukrainian].
- Tselikova, Yu.O. (2018) Vplyv nehatyvnoho dytiachoho dosvidu na formuvannia komunikatyvnoi tolerantnosti. *Prychornomorskyi nauково-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii. Naukovyi zhurnal z sotsiologii ta psykholohii – Black Sea Research Institute of Economics and Innovation. Scientific Journal of Sociology and Psychology*, 18, Vol. 2, 125–129. Retrieved from http://habitus.od.ua/journals/2022/43-2022/43_2022.pdf [in Ukrainian].
- Tselikova, Yu.O. (2019). Stupin proiavu ta vydy nehatyvnoho dytiachoho dosvidu sered doroslolo naselennia Ukrainy. *Zbirnyk naukovykh prats Zaporizkoho natsionalnoho universytetu ta Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy - Collection of scientific works of the Zaporizhia National University and H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 1(156), 141–146. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2019_1_23 [in Ukrainian].
- Perri, B., & Salavits, M. (2021). *Khlopchyk, yakoho vykhovuvaly yak sobaku [A boy who was raised as a dog]*. Kyiv : Vydavnytstvo «Fors» [in Ukrainian].
- Bell, C.C. (1994). *Diagnostic Criteria From DSM-IV, by the American Psychiatric Association*. Washington, DC : American Psychiatric Press Inc,
- Deater-Deckard, K. (2004). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 314–332.
- Evans, D., & Rothbart, M.R. (2007). Developing a model of adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868–888.
- Kadesjö, C., Stenlund, H., Wels, P., Gillberg, C., & Hägglöf, B. (2002). Appraisals of stress in child-rearing in Swedish mothers pre-schoolers with ADHD: A questionnaire study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11, 185–195.
- Wang, X., Heath, R.D., Majewski, D., & Blake, C. (2020). Adverse childhood experiences and child behavioral health trajectory from early childhood to adolescence: A latent class analysis. *Child Abuse & Neglect*, 134, 37–45.

16. World Health Organization (WHO). (2014). *Child maltreatment* [Internet]. (Cited 2020 Jun 10). Retrieved from www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment, www.who.int/newsroom/factsheets/detail/child-maltreatment

INFLUENCE OF ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES OF PARENTS ON THE FORMATION OF PARENTING STYLE OF CHILDREN WITH ADHD

Vladyslav Knyazev

Postgraduate student of the Department of Psychology

Academy of Labor, Social Relations and Tourism

3-A, Kiltseva doroga Str., Kyiv, Ukraine, 03187

knyazev.psy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9599-7429>

Vsevolod Zelenin

PhD in Psychology, Associate Professor, Professor

of the Department of Political Psychology and International Relations

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

v.v.zelenin@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-1267-9308>

Abstract

The article theoretically and empirically examines the peculiarities of the influence of adverse childhood experiences on parenting style. The main styles of upbringing, their content and peculiarities of manifestation are considered. The concept of psycho-traumatic experience and its influence on the process of child development, the relationship with parenting styles are revealed. An empirical study of the peculiarities of the impact of adverse childhood experiences on the parenting style of children with ADHD was conducted. 42 respondents, middle-aged people of stable social status who were raising children with ADHD, took part in the study. The Adverse Childhood Experiences questionnaire and the Family Education Strategy test were used to conduct the empirical research. According to the results of the analysis of the data obtained, it was found that the main negative childhood experience for the interviewees were humiliating, disdainful attitude, the feeling that children were not loved, physical harm both to the children themselves and to their close family members, the lack of family support, the use of "silent" punishment and presence of roommates with alcohol or drug addiction. It was established that 90.5% of the respondents had negative childhood experiences, and 13% of these respondents had a high level of traumatization. When analyzing qualitative indicators, a number of correlations were found for each of the styles of parenting with the factors of negative childhood experiences. Thus, the liberal parenting style has significant correlations with child neglect (frequent illnesses, hospitalization, living with adults with alcohol and drug addiction), bullying, fear of physical and emotional violence (punishment with silence). At the same time, strong correlations of authoritarian parenting style with such factors of traumatization as fear of physical violence, bullying, living with adults with alcohol and drug addiction, a sense of lack of love from parents were recorded. The prospects for further theoretical and practical research of this issue are to study the impact of negative childhood experiences on the parenting style in families of children with ADHD, to find strategies to overcome this issue in the context of parent-child interaction.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, family, parenting styles, adverse experience, childhood.

Подано 24.06.2023

Рекомендовано до друку 20.10.2023

УДК 159.955.1

[https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22\(67\).06](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67).06)

СМИСЛОВА АЛОГІЧНІСТЬ У ПРОЦЕСІ МИСЛЕННЯ

Олег Мазяр

доктор психологічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

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

mazuar.oleg2015@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2718-9053>

Анотація

Мета. Статтю присвячено встановленню емпіричного зв'язку смислової алогічності з іншими властивостями мислення. Алогічність визначається як змістовна протилежність суджень, що об'єктивується у суперечних тезах, які не можуть одночасно бути істинними. Автором припускається, що алогічність виступає одним із нижчих рівнів мислення й актуалізується у випадку неспроможності індивіда піднятися до операціоналізації когнітивного матеріалу за допомогою законів формальної логіки. *Методи дослідження:* теоретичні (аналіз процесуальних характеристик мислення); емпіричні («Методика текстових розривів»); математичної статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення, коефіцієнт варіації, коефіцієнт осциляції, коефіцієнт кореляції, лінійний регресійний аналіз). *Результати.* Математично-статистичний аналіз емпіричного матеріалу показав, що для більшої половини досліджуваних властиве використання алогічних формулювань при побудові смислу. Водночас, кількість таких формулювань є незначною та досить сильно коливається, щоб можна було встановити закономірність їхньої появи. Характерним є те, що кількість алогічних формулювань під час виконання завдання зростає. Алогічні судження мають помірний обернений зв'язок із логічними судженнями. Явище алогічності знижує загальний рівень сформованості смислу, але ця тенденція не є виразною. *Висновки.* Смислова алогічність є спробою скерувати наратив, виявити когнітивну суб'єктність у ситуації, коли судження може бути сформованим лише за принципом протилежності до наявної тези. Алогічність відіграє тактичну роль під час формування загального смислу та виявляється тоді, коли конструктивні формальнологічні шляхи розгортання дискурсу стають недоступними. Завдяки продукуванню алогічності суб'єкт ігнорує той смисл, який є для нього слабо кристалізованим, і переходить до кристалізації оригінального смислу. Це тактична «помилка» на шляху до правильної відповіді. Перспективи подальших досліджень полягають в визначенні зв'язків алогічності з іншими типами суджень, які є концептуальними для формування загального смислу та порівнянні виявів алогічності у різних періодах онтогенезу.

Ключові слова: мислення, смисл, алогічність, суперечність, формальна логіка.

Вступ

Змістовно-процесуальні характеристики мислення вказують на його неоднорідність. Це повсякчас відбивається у порушеннях законів формальної логіки, які об'єктивуються у комунікативних конфліктах і непорозуміннях. Однаково правильно вважати, що закони формальної логіки не відповідають сутності мислення; їхнє неухильне дотримання перешкоджає трансляції тривіального мислення. Ця обставина посутньо ускладнює

методологічні вимоги до вивчення феномену мислення. Спроби його дослідження шляхом виокремлення типовості мислення, видових ознак, класифікацій за певною феноменологічною характеристикою (здебільшого дихотомічної природи) (Карпенко, 2013), додають розуміння структури, властивостей і процесуальності мислення, однак не дозволяють сформувати цілісну психологічну теорію. Зокрема, дослідниками аналізуються нелінійність мислення (Acar & Runco, 2019), його непослідовність (Petrovic & Žeželj, 2022), неоднозначність (Maciejewski & Klerousniotou, 2020), суперечність (Kao, 2023). Подекуди здійснюються спроби досягти філогенетичну траєкторію розвитку феномену, зокрема, його ймовірну пралогічну форму (Яценко, Галушко, Євтушенко & Манжара, 2020), «магічний» характер (Taylor & Acis, 2021). Квінтесенцією таких розвідок стає висновок про наявність перманентних когнітивних опозицій, які позначаються на смисловій багатозначності судження, неясності думки, алогічності умовисновків, що закономірно перешкоджають процесу розуміння або роблять його неможливим. Невипадково смислова алогічність перебуває у фокусі психотерапії та оцінюється як «когнітивна помилка». Зокрема, ця проблема відбивається у феномені амбівалентності (Priester, Petty & Park, 2007; Song & Ewoldsen, 2015), янусіанівському мисленні (Kao, 2023), груповому ефекті нечутливості до суперечностей (Lin, Zhang & Oyserman, 2022). Наприклад, синкретичне мислення, яке притаманне дітям, фахівці вважають зразком мислительної «недосконалості», тоді як воно, вочевидь, становить філо- й онтогенетичний старт когнітивної діяльності (Taylor & Acis, 2021). У дорослому віці синкретичність мислення помітно нівелюється внаслідок забезпечення достатнього освітнього впливу на інтелектуальний розвиток суб'єкта, але не досягається остаточно (Мазяр, 2020).

Назагал алогічність трактується як поєднання суперечних когнітивних елементів, що відбувається у ситуації когнітивної невпорядкованості, її змістовної невизначеності та перешкод. Разом із тим, набуття відповідного досвіду не забезпечує повного нівелювання когнітивних суперечностей. Ми припускаємо, що алогічність є одним із нижчих рівнів мислення й актуалізується у випадку неспроможності індивіда піднятися до операціоналізації когнітивного матеріалу за допомогою законів формальної логіки (Мазяр, 2019). Чинниками цього можуть стати низький рівень освіченості суб'єкта, дія механізмів психологічного захисту, надміру афективне реагування. У результаті суб'єкт досить часто є нечутливим до власної когнітивної суперечності. Назагал закони формальної логіки у мислительному процесі є дискретними, вимагають високого рівня усвідомленості когнітивного матеріалу.

Разом із тим, алогічність можна вважати значущим кроком уперед у порівнянні з попереднім (базовим) рівнем осмислення когнітивного матеріалу, за якого доступною для суб'єкта є тільки імітація думки іншого, її непринципове розгортання, об'єктивоване у парафразі. Можна сказати, що алогічність стає інверсією імітації мислення іншого. Тобто алогічність слід оцінювати як заперечення/ігнорування наявних когнітивних елементів, скасування можливості їхньої імітації; це спроба «розірвати» думку іншого (вийти з ситуації навіюваності) або власну думку, щоб доступним стало формування нового наративу. Відтак, алогічність може трактуватися двояко. Її діапазон простягається від часткового мисленнєвого незбігу до чіткого мисленнєвого протиставлення, що відбувається через ігнорування основи міркування. З психологічної точки зору, основна функція алогічності – забезпечення когнітивної суб'єктивізації індивіда, який дискретно скасовує/ігнорує навіювання іншого (команди, вказівки, міркування) та здійснює навіювання у відповідь їй, відповідно, демонструє незбіг у судженнях з іншим.

Мета дослідження – проаналізувати феномен смислової алогічності у зв'язку з іншими характеристиками мислительного процесу.

Завдання дослідження: 1) обґрунтувати феномен смислової алогічності у цілісному мислительному процесі; 2) визначити зв'язки смислової алогічності з низкою процесуальних характеристик (імітаційністю, аморфністю, логічністю, ефазивністю) і динамікою мислення.

Методи дослідження

Авторська «Методика текстових розривів» розроблена з метою дослідження процесуальних характеристик мислительної діяльності. Вибір методики обумовлений вимогою аналізувати результат формування смислу та процес розгортання думки, необхідністю зіставляти смислові фрагменти (виявляти їхню узгодженість та суперечність), встановлювати чіткість та раціональність формулювань.

«Методику текстових розривів» можна зарахувати до переліку типових інструментів текстового аналізу мислення (Beauvais, Pfeiffer, Habib & Beauvais, 2020; Dumas, Organisciak & Doherty, 2021; Vrana, Bono, Konig & Scalzo, 2019; Paquet, Cogan & Davis, 2020). Суть методики полягає у тому, що досліджуваному пропонують завершений текст оповідання (побутова історія з виразним смисловим акцентом). Текст складається з 30 речень, де кожне парне речення є пропущеним. Слід зазначити, що використане у дослідженні оповідання становить порівняно високий рівень когнітивної складності, позаяк наявні речення не дозволяють суб'єкту однозначно встановити авторську логіку та вимагають власного розуміння описаної історії на рівні інтуїції та здогадки. Складений досліджуваним текст аналізується з точки зору смислової відповідності авторському тексту, але насамперед – з позиції власної смислової спроможності, тобто раціональної обґрунтованості, внутрішньої узгодженості, послідовності та чіткості суджень.

У форматі розробленої методики, по суті, моделюється своєрідна комунікація, під час якої автор і досліджуваний складають текст оповідання. Фактично це відповідає умовам почергового складання (вироблення) смислу, який відбувається у режимі діалогу. Особливість такої дослідницької процедури полягає у тому, що авторські речення залишаються незмінними; натомість досліджуваний при виробленні смислу оповідання вимушений на них спиратися, адаптувати та коригувати власну думку. Авторські речення одночасно стають підказками та перепонами для розгортання власного дискурсу. Відтак кінцева смислова версія тексту належатиме саме досліджуваному. Певною мірою такий тип завдання тотожний продукуванню асоціацій за наявності семантичного каркасу (Andrews-Hanna, Woo, Wilcox, Eisenbarth, Kim, Han, Losin & Wager, 2022). У такий спосіб вдається дослідити процес формування смислу у ситуації, коли він може варіюватися. Тобто немає єдиного правильного рішення (що дозволило би вивчати рівень розвитку інтелекту), а є можливість виявити своє суб'єктивне розуміння прочитаного, безоцінно розгорнути фантазію, що стає сприятливим підґрунтям для демонстрації тривіального мислення конкретного індивіда.

Відповідно до нашого концептуального розуміння, смислові зв'язки досягаються шляхом імітування, суперечності (алогічності), невизначеності, логічності та ефазивності (кристалізованості) міркування. По суті вони становлять континуум мислення, де імітування виявляє найнижчий рівень суб'єктності (самостійності) та оригінальності (самобутності) судження, а ефазивність – найвищий показник. Відповідно, так званий смисловий коефіцієнт кожного речення вираховується за 5-бальною шкалою: 1 балом вимірюється смислова імітаційність (парафраз); 2 балами – речення з наявною алогічністю щодо попереднього або наступного судження (що, власне, є предметом дослідження); 3 балами позначається смислова аморфність, або змістовна невизначеність, судження; 4 балами оцінюється логічна

відповідність, яка може не збігатися з авторським текстом; 5 балами вимірюються судження, що містять кристалізовані оригінальні смислові конструкції.

Результати дослідження аналізуються в цілому (чи вдалося сформулювати осмислене оповідання) та за його трьома частинами (кожна частина складається з п'яти речень). Аналіз текстових частин, за нашим припущенням, відбиває особливості когнітивної динаміки досліджуваних.

Методологічна слабкість розробленого діагностичного інструмента полягає в об'єктивних труднощах адекватної кваліфікації смислової продукції досліджуваних. Адже інтерпретація суджень здійснюється, відповідно до загальної траєкторії побудови нарративу, що не завжди є доступною для розуміння інтерпретатором. З метою її усунення ми залучаємо для інтерпретації кількох експертів. Порівняно простіше дослідник може оцінити ступінь смислового збігу отриманого продукту з авторським зразком.

Результати та дискусії

Під смисловою алогічністю мається на увазі змістовна протилежність суджень у міркуванні. Це об'єктивується у суперечних тезах, які не можуть виконуватися одночасно, а значить бути істинними. Внаслідок виникнення алогічності нова смислова конструкція виразно не відповідає другому закону формальної логіки – закону суперечності, який стверджує: «Не можуть бути істинними два несумісних висловлювання про один і той самий предмет, що беруться в один і той самий час та в одному і тому ж відношенні» (Суперечності закон, 2002: 617). Тому нове судження не може вважатися таким, що має смисл, принаймні воно є некоректним.

У когнітивному аспекті алогічність трактується нами як однозначно хибний спосіб розв'язку задачі, що виявляється у плутанині її умов; у лінгвістичному аспекті йдеться про переструктурування значення, яке актуалізує протилежні змістовні ознаки; з формально логічної точки зору, алогічність – це звуження обсягу значення денотата шляхом фіксації присутньої неузгодженості його змісту; з позиції семіотики йдеться про синкретичну конфігурацію знакових елементів, що об'єктивується в їхній змістовній суперечності. Смислова алогічність може бути узагальнена виразом «не те» (протилежне). Це робить подальший дискурс неможливим, допоки одна з тез не буде змінена на несуперечну. У семантичному відношенні алогічність тотожна явищу антонімії.

Смислова алогічність функціонально слугує запереченню/ігноруванню певного судження, що у комунікативному процесі відповідає припиненню процесу навіювання з боку іншого. Однак алогічність не можна звести до формули протиставлення «теза-антитеза». Алогічність це не стільки заперечення попередньої тези, скільки її ігнорування. Запереченням вона стає на рівні формально логічної оцінки, але суб'єктивно індивід не фіксує такої суперечності (є нечутливим до неї). Якщо імітаційність судження іншого стає його копіюванням, своєрідним непошкодженим привласненням, то алогічність є повним неприйняттям судження іншого. Тож її доцільно кваліфікувати як інверсію імітації.

В інтрапсихічному аспекті алогічність може бути наслідком інтеріоризації суперечних суджень від різних суб'єктів або одного суб'єкта. Однак значно частіше алогічність стає інструментом створення оригінальної смислової конструкції, в основі якої перебуває прагнення сформулювати нове судження. Це судження в окремих випадках може прямо суперечити попередній тезі. Такий когнітивний прийом вважається помилковим, некоректним, незрілим, неекономним, але його значущість полягає у своєрідному когнітивному зростанні суб'єкта, у спробі кристалізувати власний смисл. У

психофізіологічному аспекті смислова алогічність стає аналогічною скасуванню одних рефлексорних зв'язків і формуванню інших.

В емпіричному дослідженні взяли участь 61 особа юнацького віку. Результати дослідження показали, що середньостатистичний рівень використання смислової алогічності за кількістю речень становить 8%. До смислової алогічності вдавалися 54% досліджуваних. Цей показник вищий відносно феномену імітаційності, що становить 5% речень та спостерігається у 43% досліджуваних, і вищий щодо випадків пропусків речень, яких налічується 2%, що спостерігається у 15% досліджуваних. Тож алогічність можна вважати порівняно більш виразним когнітивним феноменом.

Досліджувані, які бодай одного разу виявляли смислову алогічність, у середньому її застосовували у 15% речень (тобто понад два судження з наявних п'ятнадцяти). Стандартне відхилення (s) показників смислової алогічності у таких досліджуваних становило 8,9%; коефіцієнт варіації (v) – 61%; коефіцієнт осциляції – 175%. У процесі формування смислу для понад третини осіб використання алогічності стало одиничним випадком (39%); ще третина досліджуваних двічі вдавалася до алогічності (33%). Це дозволяє зробити висновок про переважний дискретний характер застосування смислової алогічності. Такі «помилки», з-поміж іншого, слугують своєрідним когнітивним зв'язком (зчепленням) між смисловими елементами оповідання, повертають міркування в інший напрямок.

Назагал у 33 досліджуваних зафіксовано 72 випадки смислової алогічності. У динамічному аспекті фіксуємо 23% випадків алогічних зв'язків у першій частині тексту, 28% – у другій частині, 49% – у третій частині.

Цікавість становить питання співвідношення сформованості смислу оповідань у цілому та в окремих його частинах (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень смислової сформованості

Показники рівня сформованості смислу	Частина тексту			Всього
	I	II	III	
Загальна вибірка	74,4%	72,4%	77,2%	75%
Особи, що використовують смислову алогічність	68,8%	64,8%	67,6%	67%
Зниження рівня осмисленості тексту	5,6%	7,6%	9,6%	8%

Отже, відбувається зростання смислової алогічності (з 23% до 49%), що збігається із невиразним зростанням рівня сформованості смислу (з 74,4% до 77,2%). Закономірно, що сформованість смислу повинна тенденційно знизитися; натомість вона навіть дещо підвищується. Таке підвищення стається завдяки частотному зростанню логічних та ефазивних суджень. Іншими словами, виникають підстави припускати наявність зв'язку між цими формами мислення. Алогічність у даному випадку виступає або як причина (стає каталізатором), або як наслідок кристалізації смислу. Проте, кореляційний зв'язок (r_{xy}) сформованості загального смислу оповідання та смислової алогічності досліджуваних становить -0,53. Це дозволяє зробити припущення про наявність помірного оберненого зв'язку, який вказує, що смислова алогічність пов'язана з певними складнощами у формуванні змісту, точніше, має відношення до зростання безглуздя. Разом із тим, лінійний регресивний

аналіз вказує на невизначений тренд до зниження сформованості смислу в осіб, які демонструють зразки алогічного мислення ($r^2=0,0458$) (рис. 1).

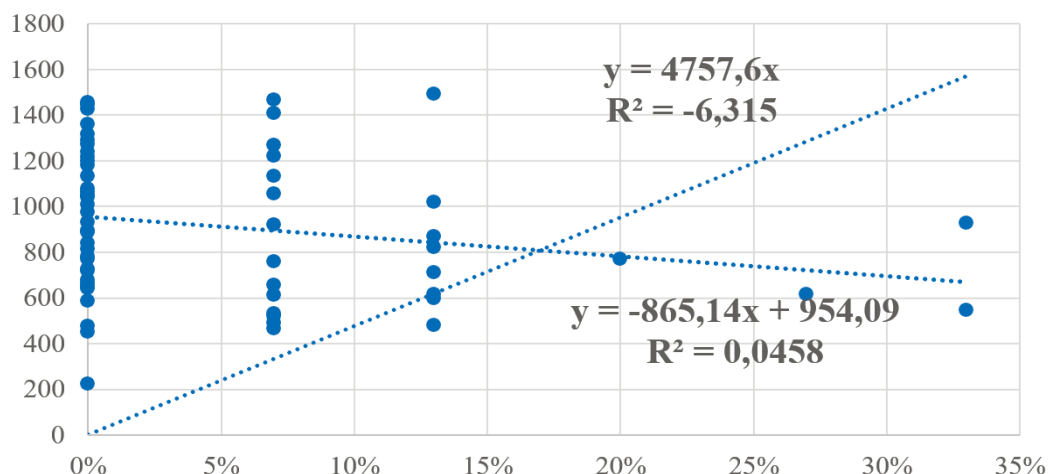


Рис. 1. Лінійний регресивний аналіз смислової алогічності та сформованості загального смислу

Про що можуть свідчити такі вкрай суперечливі результати? Ми припускаємо, що назагал алогічність сприяє нівелюванню «слабкого» змісту, однак, разом із тим, це можна розцінювати як певну когнітивну тактику, яка призводить до якісних стрибків у смисловій кристалізації. Алогічністю скасовується попередній зміст, який є більш аморфним (невизначеним). Це сприяє формуванню більш кристалізованих зразків змісту (міркувань). Втім, ця гіпотеза вимагає уточнення та ретельної перевірки.

На даному етапі дослідження було зафіксовано кореляційний зв'язок явища алогічності зі смисловою імітаційністю, який становить 0,18, зі смисловою аморфністю – 0,37, з логічністю – -0,40, зі смисловою ефазивністю (кристалізованістю смислу) – -0,40. Таким чином, процес утворення смислу перебуває у невизначеному оберненому (і суперечливому) зв'язку зі смисловою алогічністю. Тобто алогічність за браком когнітивних ресурсів можна вважати неминучою, але не потужною деструктивною властивістю мислення, яка має важливе стратегічне значення. Ми припускаємо, що алогічність є тактикою суб'єктивізації змісту та його оновлення через процес інверсії (перевертання). У такий спосіб індивід дискретно намагається започатковувати чи скерувати власну траєкторію наративу, логічно завершити його.

Зрозуміло, що алогічність призводить до зниження показників сформованості смислу. Це спостерігається у всіх частинах тексту. Причому спостерігається помірне зростання смислової алогічності від першої до третьої частини оповідання. Ми це пов'язуємо зі спробою досліджуваних «розірвати» авторську логіку тексту, яка їм недостатньо зрозуміла, та нав'язати власний наратив, що частково сформувався у перших двох частинах і прагне до кристалізації (ефазивності) власного смислу. Можна припустити, що половина досліджуваних певною мірою формують паралельний наратив щодо авторської логіки, й у моментах їхнього очевидного незбігу вдаються до алогічності з метою утвердження власного дискурсу. Проте варто зауважити, що така тенденція простежується у випадку підвищеної смислової складності тексту, тобто неочевидності та багатозначності авторської логіки. Відповідно, алогічність стає наслідком дезорієнтації досліджуваних, такою собі умисною чи несвідомою помилкою. У ситуації низької когнітивної складності тексту частота появи смислових алогічностей, скоріше за все, може бути іншою.

Висновки

Смислова алогічність є спробою започаткувати або скерувати наратив, виявити когнітивну суб'єктність індивіда у ситуації, коли судження може бути сформованим лише за принципом протилежності до наявної тези, точніше, її повного ігнорування. Алогічність відіграє факультативну (тактичну) роль під час формування загального смислу та виявляється тоді, коли конструктивні, формально логічні шляхи розгортання дискурсу стають недоступними (простежується помірний обернений кореляційний зв'язок із логічністю та ефазивністю суджень). Завдяки продукуванню алогічності суб'єкт ігнорує той смисл, який є для нього слабо кристалізованим, і переходить до кристалізації оригінального смислу. Це тактична «помилка» на шляху до правильної відповіді.

Перспективи подальших досліджень полягають в: 1) уточненні зв'язків алогічності з іншими типами суджень, які є концептуальними для формування загального смислу; 2) зіставленні проявів алогічності у різних періодах онтогенезу.

Література

1. Карпенко, В.В. (2013). Психологія мислення: феноменологія, процес і детермінанти. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 1, 32–42. Режим доступу: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/1254>.
2. Мазяр, О.В. (2019). Абсурдність як фундаментальна властивість сприймання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*, 3, 30–36. <https://doi.org/10.32999/KSU2312-3206>.
3. Мазяр, О.В. (2020). Особистісний дисонанс: системний аналіз. (Монографія). Житомир : Видавець О.О. Євенок. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31583>.
4. Суперечності закон (2002). В.І. Шинкарук (Ред.). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис. Режим доступу: https://archive.org/details/filosofskiy_entsyklop/page/260/mode/2up.
5. Яценко, Т., Галушко, Л., Євтушенко, І., & Манжара, С. (2020). Пралогічність мислення психолога в контексті глибинно-корекційного пізнання. *Психологія і суспільство*, 4(82), 54–69. <https://doi.org/10.35774/pis2020.04>.
6. Acar, S., & Runco, M.A. (2019). Divergent thinking: New methods, recent research, and extended theory. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 153–158. <https://doi.org/10.1037/aca0000231>.
7. Andrews-Hanna, J. R., Woo, C.-W., Wilcox, R., Eisenbarth, H., Kim, B., Han, J., Losin, E.A.R., & Wager, T.D. (2022). The conceptual building blocks of everyday thought: Tracking the emergence and dynamics of ruminative and nonruminative thinking. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(3), 628–642. <https://doi.org/10.1037/xge0001096>.
8. Beauvais, C., Pfeiffer, N., Habib, M., & Beauvais, L. (2020). Effect of the emotional valence of texts on their understanding and learning new words in grade 5 primary students. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 74(2), 144–155. <https://doi.org/10.1037/cep0000194>.
9. Dumas, D., Organisciak, P., & Doherty, M. (2021). Measuring divergent thinking originality with human raters and text-mining models: A psychometric comparison of methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(4), 645–663. <https://doi.org/10.1037/aca0000319>.
10. Kao, C.-Y. (2023, Jan. 2). Examining the attribute inheritance in Janusian thinking: An intensional study on the mechanisms of combining opposite concepts. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000552>.
11. Lin, Y., Zhang, Y.C., & Oyserman, D. (2022). Seeing meaning even when none may exist: Collectivism increases belief in empty claims. *Journal of Personality and Social Psychology*, 122(3), 351–366. <https://doi.org/10.1037/pspa0000280>.
12. Maciejewski, G., & Klepousniotou, E. (2020). Disambiguating the ambiguity disadvantage effect: Behavioral and electrophysiological evidence for semantic competition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 46(9), 1682–1700. <https://doi.org/10.1037/xlm0000842>.
13. Paquet, C., Cogan, C.M., & Davis, J.L. (2020). A quantitative text analysis approach to describing posttrauma nightmares in a treatment-seeking population. *Dreaming*, 30(1), 54–67. <https://doi.org/10.1037/drm0000128>.

14. Petrovic, M.B., Žeželj, I. (2022). Thinking inconsistently: Development and validation of an instrument for assessing proneness to doublethink. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(6), 463–475. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000645>.
15. Priester, J., Petty, R., & Park, K. (2007). Whence Univalent Ambivalence? From the Anticipation of Conflicting Reactions. *Journal of Consumer Research*, 34(1), 11–21. <https://doi.org/10.1086/513042>.
16. Song, H., & Ewoldsen, D.R. (2015). Metacognitive Model of Ambivalence: The Role of Multiple Beliefs and Metacognitions in Creating Attitude Ambivalence. *Communication Theory*, 25(1), 23–45. <https://doi.org/10.1111/comt.12050>.
17. Taylor, L.D., & Acic, I. (2021). Magical thinking and fans of fictional texts. *Psychology of Popular Media*, 10(1), 21–27. <https://doi.org/10.1037/ppm0000279>
18. Vrana, S.R., Bono, R.S., Konig, A., & Scalzo, G.C. (2019). Assessing the coherence of narratives of traumatic events with latent semantic analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 11(5), 521–524. <https://doi.org/10.1037/tra0000415>.

References

1. Karpenko, V.V. (2013). Psykholohiia myslennia: fenomenolohiia, protses i determinanty [Psychology of thinking: phenomenology, process and determinants]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs*, 1, 32–42 [in Ukrainian]. Retrieved from <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/1254>.
2. Maziar, O.V. (2019). Absurdnist yak fundamentalna vlastyvist spryimannia [Absurdity as a fundamental property of perception]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Zbirnyk naukovykh prats. Seriiia «Psykhologichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*, 3, 30–36 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32999/KSU2312-3206>.
3. Maziar, O.V. (2020). Osobystisnyj dysonans: systemnyj analiz [Personal dissonance: a systemic analysis]. Zhytomyr : Vydavec O.O. Jevenok [in Ukrainian]. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/31583>.
4. Superechnosti zakon [The law of contradiction] (2002). In V.I. Shynkaruk (Red.). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk – Philosophical encyclopedic dictionary*. Kyiv : Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy : Abrys [in Ukrainian]. Retrieved from https://archive.org/details/filosofskiy_entsyklop/page/260/mode/2up.
5. Iatsenko, T., Halushko, L., Yevtushenko, I., & Manzhara, S. (2020). Pralohichnist myslennia psykholohav konteksti hlybynno-korektsiinoho piznannia [Pre-logical thinking of psychologists in the context of deep-corrective cognition]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology & society*, 4(82), 54–69 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.35774/pis2020.04>.
6. Acar, S., & Runco, M.A. (2019). Divergent thinking: New methods, recent research, and extended theory. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 153–158. <https://doi.org/10.1037/aca0000231>.
7. Andrews-Hanna, J.R., Woo, C.-W., Wilcox, R., Eisenbarth, H., Kim, B., Han, J., Losin, E.A.R., & Wager, T.D. (2022). The conceptual building blocks of everyday thought: Tracking the emergence and dynamics of ruminative and nonruminative thinking. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(3), 628–642. <https://doi.org/10.1037/xge0001096>.
8. Beauvais, C., Pfeiffer, N., Habib, M., & Beauvais, L. (2020). Effect of the emotional valence of texts on their understanding and learning new words in grade 5 primary students. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 74(2), 144–155. <https://doi.org/10.1037/cep0000194>.
9. Dumas, D., Organisciak, P., & Doherty, M. (2021). Measuring divergent thinking originality with human raters and text-mining models: A psychometric comparison of methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(4), 645–663. <https://doi.org/10.1037/aca0000319>.
10. Kao, C.-Y. (2023, Jan. 2). Examining the attribute inheritance in Janusian thinking: An intensional study on the mechanisms of combining opposite concepts. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000552>.
11. Lin, Y., Zhang, Y.C., & Oyserman, D. (2022). Seeing meaning even when none may exist: Collectivism increases belief in empty claims. *Journal of Personality and Social Psychology*, 122(3), 351–366. <https://doi.org/10.1037/pspa0000280>.
12. Maciejewski, G., & Klepousniotou, E. (2020). Disambiguating the ambiguity disadvantage effect: Behavioral and electrophysiological evidence for semantic competition. *Journal of Experimental*

- Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 46(9), 1682–1700. <https://doi.org/10.1037/xlm0000842>.
13. Paquet, C., Cogan, C.M., & Davis, J.L. (2020). A quantitative text analysis approach to describing posttrauma nightmares in a treatment-seeking population. *Dreaming*, 30(1), 54–67. <https://doi.org/10.1037/drm0000128>.
 14. Petrovic, M.B., Žeželj, I. (2022). Thinking inconsistently: Development and validation of an instrument for assessing proneness to doublethink. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(6), 463–475. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000645>.
 15. Priester, J., Petty, R., & Park, K. (2007). Whence Univalent Ambivalence? From the Anticipation of Conflicting Reactions. *Journal of Consumer Research*, 34(1), 11–21. <https://doi.org/10.1086/513042>.
 16. Song, H., & Ewoldsen, D.R. (2015). Metacognitive Model of Ambivalence: The Role of Multiple Beliefs and Metacognitions in Creating Attitude Ambivalence. *Communication Theory*, 25(1), 23–45. <https://doi.org/10.1111/comt.12050>.
 17. Taylor, L.D., & Acic, I. (2021). Magical thinking and fans of fictional texts. *Psychology of Popular Media*, 10(1), 21–27. <https://doi.org/10.1037/ppm0000279>
 18. Vrana, S.R., Bono, R.S., Konig, A., & Scalzo, G.C. (2019). Assessing the coherence of narratives of traumatic events with latent semantic analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 11(5), 521–524. <https://doi.org/10.1037/tra0000415>.

SEMANTIC ILLOGICALITY IN THE PROCESS OF THINKING

Oleh Maziar

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Social and Practical Psychology

Zhytomyr Ivan Franko State University

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

mazuar.oleg2015@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2718-9053>

Abstract

Objective. The article is aimed at establishing an empirical connection between semantic illogicality and other properties of thinking. Illogicality is defined as the semantic opposite of judgments, which is objectified in contradictory theses that cannot be true at the same time. The author assumes that illogic is one of the lower levels of thinking and is actualized in the case of an individual's inability to rise to the operationalization of cognitive material using the laws of formal logic. *Research methods:* theoretical (analysis of procedural characteristics of thinking); empirical ("Method of textual gaps"); mathematical statistics (arithmetic mean, standard deviation, coefficient of variation, oscillation coefficient, correlation coefficient, linear regression analysis). *The results.* Mathematical and statistical analysis of the empirical material showed that the use of illogical formulations in the construction of meaning is typical for more than half of the researched. At the same time, the number of such formulations is insignificant and fluctuates quite strongly, so that it is possible to establish the regularity of their appearance. It is characteristic that the number of illogical formulations increases during the execution of the task. Illogical judgments are moderately inversely related to logical judgments. The phenomenon of illogic lowers the overall level of meaning formation, but this tendency is not pronounced. *Conclusions.* Semantic illogicality is an attempt to direct the narrative, to reveal cognitive subjectivity in a situation where the judgment can be formed only on the principle of opposition to the existing thesis. Illogicality plays a tactical role in the formation of general meaning and is revealed when constructive formal logical ways of unfolding the discourse become unavailable. Due to the production of illogicality, the subject ignores the meaning that is poorly crystallized for him/her and moves on to the crystallization of the original meaning. This is a tactical "mistake" on the way to the correct answer. Prospects for further research are to determine the links between illogic and other types of judgments that are conceptual for the formation of the general meaning and to compare manifestations of illogicality in different periods of ontogenesis.

Keywords: thinking, meaning, illogicality, contradiction, formal logic.

Подано 02.08.2023

Рекомендовано до друку 18.10.2023

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО ВИГОРАННЯ НА СТАН ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Катерина Мілютіна

доктор психологічних наук,

професор кафедри психології розвитку

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

01601, Україна, м. Київ, вул. Володимирська, 64/13

katerinamilutina1963@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0013-2989>

Анастасія Місюра

бакалавр психології факультету психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

01601, Україна, м. Київ, вул. Володимирська, 64/13

nastya_miss99@ukr.net

Анотація

Метою дослідження було визначення рівня батьківського вигорання та особливостей його впливу на психологічний стан підлітків. Вибірку сформовано за М-методом, відбувався підбір сімей (принаймні 2 особи: дитина та батьківська особа) з двох груп: родини з територій, що постраждали від конфлікту (загалом 42 сім'ї), та родини із західних областей України, які менш постраждали від війни (загалом 59 сімей). Серед підгруп батьків представлено як матерів, так і батьків, які мають принаймні одну дитину-підлітка віком від дванадцяти до вісімнадцяти років. Вибірка для цього дослідження складається зі 101 сім'ї, поділеної на дві групи: 42 сім'ї з районів конфлікту та 59 сімей з менш постраждалих регіонів України. Батьківське вигорання визначено за моделлю, покладеною в основу методики «Оцінка батьківського вигорання» (РВА) (Mikołajczak et al., 2020). Для визначення рівня психологічного благополуччя застосовано дві шкали: «Шкала позитивного ментального здоров'я» спрямована на оцінку вираженості життєвої активності особистості; «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі», що надає деталізовану оцінку за субшкалами: психологічне благополуччя, фізичне благополуччя та стосунки (2022). Відповідно, означені конструкти дадуть можливість оцінити взаємозв'язки між визначеними феноменами. Проведене емпіричне дослідження показало, що батьківське вигорання досить поширене в сім'ях, які живуть у охоплених війною умовах. Нам також вдалося встановити прогностичні демографічні та контекстуальні фактори, які сприяють вигоранню. Зокрема, найбільш значущими є: наближеність до зони бойових дій, рівень освіти батьків, їх професійна залученість та мережа соціальних взаємин батьків. Основні демографічні чинники (вік, стать, склад сім'ї та ін.) не мають вираженого впливу на досліджувану характеристику. Отримані результати затверджують, що синдром батьківського вигорання є суттєвим предиктором зниження благополуччя серед підлітків. Зокрема, найбільш сильний вплив мають такі його вияви як емоційне виснаження батьківською роллю та переживання перенасиченості у взаємодії з дитиною.

Ключові слова: батьківство, емоційне вигорання, підлітки, благополуччя, бойові дії, виснаження.

Вступ

Вплив війни на розвиток підлітків є складним явищем із значними наслідками для їх психічного здоров'я. Насильство та травми, обумовлені війною, можуть збільшити ризик розвитку психічних розладів серед підлітків. Зокрема, поширеність посттравматичних стресових розладів (ПТСР, КПТСР) є вищою в районах, які постраждали від війни, коливаючись від 10% до 30% (Alisic et al., 2014). У той же час, дослідження, проведене в Сирії, показало, що понад 90% опитаних підлітків пережили принаймні одну травматичну подію, а понад 70% повідомили про діагностично значимий вияв симптомів ПТСР (Alpak et al., 2020). Фактичне зіткнення з насиллям має суттєвий вплив на подальший розвиток особистості. Підлітки, які зазнають насильства, наприклад, фізичного чи сексуального, власне, можуть мати підвищений ризик ПТСР та КПТСР (Catani et al., 2008). Підлітки з посттравматичним стресовим розладом можуть проявляти такі симптоми, як нав'язливі думки, підвищене збудження та втрата свідомості, що значною мірою визначатиме динаміку їх розвитку в означеному соціокультурному контексті. Крім ПТСР, життя у воєнних умовах також пов'язане з підвищеним ризиком розвитку розладів настрою чи тривожних розладів у даної вікової групи. Підлітки, які живуть у районах, що постраждали від війни, можуть відчувати такі симптоми, як астенія, дисфорія, субдепресивні та депресивні стани (El-Khodary et al., 2018). Зауважимо, що характерні гендерні відмінності у даних станах: серед дівчат більш вираженими є симптоми депресивних і тривожних порушень, у той час як хлопці схильні до дисфорії чи агресивних виявів (Derluyn & Broekaert, 2007).

Вплив війни на психічне здоров'я підлітків ще більше посилюється вимушеним переміщенням та міграцією, що може мати ряд негативних наслідків. Дослідження Orcutt та ін. (2015) засвідчує, що підлітки, які змушені покинути свої домівки через війну, можуть відчувати низку стресових факторів, включаючи втрату соціальної підтримки, академічну неуспішність та подальшу травму. Дослідження, проведене в Демократичній Республіці Конго, показало, що підлітки, які були внутрішньо переміщеними через війну, мали вищий рівень стресу, частіше відчували депресію та тривогу, ніж їхні непереміщені однолітки (Tol et al., 2018). Ці стресори можуть мати значний вплив на психічне здоров'я та розвиток підлітків, сприяючи довготривалим емоційним і психологічним проблемам. Крім того, війна також може порушити соціальні та сімейні стосунки підлітків, що може мати негативні наслідки для їх розвитку. Дослідження, проведене в Палестині, виявило, що підлітки, які зазнали впливу війни, частіше конфліктували з батьками, що було пов'язано з вищим рівнем депресії та тривоги (Atilola et al., 2021). Підлітки можуть відчувати порушення у стосунках з однолітками, а втрата членів сім'ї може призвести до почуття самотності й ізольованості (Barenbaum et al., 2015). У даному контексті також важливо зазначити, що порушення соціальної мережі підлітків часто пов'язано з підвищеним ризиком зловживання психоактивними речовинами (Nabuzoka & Lopes Cardozo, 2012).

Для вирішення складних проблем, з якими стикаються підлітки в районах, уражених війною, вкрай важливо прийняти комплексні підходи, спрямовані на усунення основних причин їхніх проблем з психічним здоров'ям. Це може включати надання доступу до ресурсів психічного здоров'я та підтримки, а також усунення основних причин переміщення та сімейних конфліктів. Дослідження, проведене в Сирії, виявило, що програма психосоціальної

підтримки для підлітків призвела до покращення психічного здоров'я та соціального функціонування (Mitchell et al., 2021).

Перспективним напрямом для корекції означених станів визначено когнітивно-поведінкову терапію, орієнтовану на травму (TF-CBT). Даний підхід до терапії посттравматичних стресових розладів у дітей та підлітків, що було адаптовано для використання в постраждалих від війни популяціях, надає достатню базу для екстраполяції на суміжні стани серед підлітків. Дослідження показали, що TF-CBT може бути ефективним у зменшенні симптомів та покращенні загального психічного здоров'я підлітків, які постраждали від війни (Katz et al., 2018).

Метою дослідження було визначення рівня батьківського вигорання та особливостей його впливу на психологічний стан підлітків. **Завдання** дослідження: 1) провести теоретичний аналіз проблеми батьківського вигорання та його впливу на особистість підлітків в умовах війни; 2) підібрати та апробувати банк методик для дослідження особливостей батьківського вигорання та визначити його вплив на психічний стан дітей підліткового віку в умовах війни.

Методи дослідження

Батьківське вигорання визначено за моделлю, покладеною в основу методики «Оцінка батьківського вигорання» (РВА) (Mikolajczak et al., 2020). Згідно з авторським підходом, батьківське вигорання може бути презентоване через такі показники, як: виснаження у батьківській ролі, контраст батьківського Я, відчуття набридлості, емоційне дистанціювання (раніше означене як деперсоналізація). Відповідно, нижче наведено деталі щодо адаптації україномовного варіанту даної вимірювальної методики. Щодо благополуччя застосовано дві шкали «Шкала позитивного ментального здоров'я» спрямована на оцінку вираженості життєвої активності особистості та «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі», що надає деталізовану оцінку за субшкалами: психологічне благополуччя, фізичне благополуччя та стосунки (2022). Відповідно, означені конструкти дадуть можливість оцінити взаємозв'язки між визначеними феноменами.

Зауважимо, що попередньо було підготовано україномовний варіант методики РВА та випробувано на україномовній вибірці. Дана методика сформована як логічне продовження методу Інвентаризації батьківського вигорання (РВІ), що охоплює три субшкали: виснаження батьківської ролі, емоційне дистанціювання та втрату батьківської ефективності. У ході тривалого дослідження, авторами встановлено, що модель покладена в основу РВІ може бути недостатньою, оскільки є адаптацією концепції професійного вигорання МВІ. І хоча не залежно від життєвої сфери, вигорання характеризується ключовими проявами – соматизацією, порушенням активності та якості сну, досвід вигорання батьків вирізняється спрямованістю у діях щодо дитини, зокрема, насильницькій поведінці чи недбалості у догляді (Mikolajczak et al., 2018).

Отже, постало питання щодо включення тих параметрів, які б змінили структуру та змістовно наповнили визначення батьківського вигорання. В основу методу покладено категорії, отримані у ході тематичного аналізу досвіду батьків Hubert та Isabelle (2018). Відповідно, нова модель доповнена аспектами контрасту та перенасичення, що описують категорію взаємодії з дитиною. Зауважимо також, що оригінальна методика містить 32 твердження, що відповідають означеним субшкалам. Адаптація тверджень виконана за класичним планом (табл 1.).

Таблиця 1

План адаптації україномовної версії методики «Оцінка батьківського вигорання»

Етап	Опис
Прямий переклад	Кваліфікований перекладач, який знайомий з культурою цільової групи населення, перекладає оригінальну анкету цільовою мовою.
Зворотній переклад	Кваліфікований перекладач, який знайомий з культурою цільової групи населення, перекладає створену форму мовою оригіналу.
Оцінка	Група професіоналів, що складається з психологів та лінгвістів, перевіряє переклади опитувальника на відповідність культурі, релевантність і правильність, узгоджуючи їх.
Пілотне тестування	Модифікований переклад використано для пілотного тестування з вибіркою учасників із цільової групи. Результати перевіряються, і вносяться будь-які необхідні зміни в анкету залежно від вхідних даних.
Коригування	На основі коментарів експертної групи та пілотного тестування в анкету внесено зміни та доопрацьовано для використання в цільовій демографічній групі.

Зазначимо, що переклад методики виконано випускниками Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, що мають відповідний досвід роботи. Перевірку відповідності перекладу проведено групою студентів факультету психології. Отриманий кінцевий варіант методики було подано у формі онлайн-опитування та поширено серед студентської спільноти за методом «снігового кому». Кінцева вибірка, що сформована обсягом 214 осіб, з-поміж осіб, що мають принаймні одну дитину. Гендерно-вікові особливості даної вибірки надано та розподіл серед респондентів за рівнем благополуччя та вигорання відображено на візуалізації на рисунку 1.

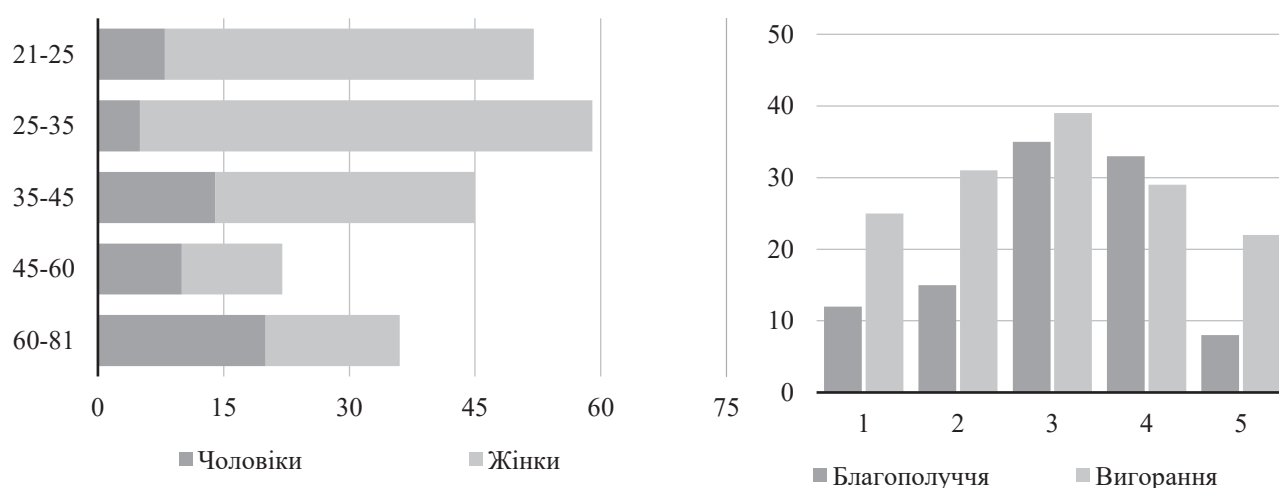


Рис. 1. Розподіл вибірки для апробації україномовної версії методики «Оцінка батьківського вигорання»

Звертаючись до гістограм, можемо зазначити, що вибірка є різноманітною за ознаками статі, віку та виявом вимірюваних характеристик. Це може свідчити на підтримку використання методу снігової кулі. Проте, відсутність випадкового відбору означає, що може бути важко оцінити похибку вибірки або похибку, пов'язану з результатами. Більш того, наявні певні диспропорції: переважання жінок, що характерна для психологічних досліджень загалом, вищий рівень вигорання ніж благополуччя, що може бути пов'язано з воєнним періодом та цілеспрямованістю при передачі інформації між респондентами з певним запитом підтримки.

З огляду на достатній рівень узгодженості, було вирішено не проводити ретроспективну перевірку кореляційних зв'язків. Тож, було встановлено показник узгодженості для методики загалом та кожної з субшкал. Більш того, результати ми порівняли з результатами повторного тесту, що проведено на вибірці в 33 особи та результатами тестування за використання російськомовної МВІ моделі, що була поширеною в українському середовищі тривалий час. Відповідні результати надано у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати перевірки психометричних якостей україномовної форми опитувальника «Оцінка батьківського вигорання» (РВА)

Шкала	Показник α Кронбаха	СО	0,664
РВА	0,682	FU	0,837
ЕХ	0,894	ЕD	0,712
МВІ	$r=0,102, p<0,05$	Ре-тест	$r=0,319, p<0,05$

Отримані результати свідчать про доцільність використання даного діагностичного інструменту в рамках пред'явленої роботи. α Кронбаха як значення величини внутрішньої узгодженості або того, наскільки тісно пов'язаний набір елементів, як група для визначення спільного явища дає нам уявлення про методику як змістовну. Отримані значення коливаються від 0,664 до 0,894, при цьому показник для методики, загалом, та для субшкали СО незначною мірою опускаються нижче допустимого показника (0,7). З огляду на складність процедури трансформації методики, спосіб підбору вибірки та спрямованість представленої роботи, було вирішено не модифікувати опитувальник та зберегти його для дослідження.

МВІ є загальнозживаним показником вигорання, і його кореляція з РВА може бути використана як показник конвергентної валідності РВА. У нашому дослідженні кореляція між РВА та МВІ визначена як відносно низька ($r=0,102$). Ми припускаємо, що це може бути пов'язано з мовним аспектом, першочергово. Це також може означати, що РВА вимірює щось інше, ніж МВІ, або що РВА не так сильно пов'язаний із вигоранням, як МВІ. Однак слід зазначити, що кореляція є статистично значущою при $p<0,05$, що вказує на те, що існує певний зв'язок між двома показниками.

Кореляція повторного тесту є мірою стабільності шкали в часі. У цьому дослідженні кореляція повторного тесту становить $r=0,319$, що є помірною кореляцією. Це свідчить про те, що шкала відносно стабільна протягом тривалого часу, але може бути певна помилка вимірювання або мінливість. Зауважимо, що вибірка повторного тестування суттєво менша, тож такий показник можемо розглядати як допустимий.

Отже, зважаючи на визначений діагностичний інструментарій, було сплановано психологічне опитування у онлайн-формі, що забезпечить репрезентованість респондентів з різних регіонів України. Вибірку сформовано за М-методом, відбувався підбір сімей (принаймні 2 особи: дитина та батьківська особа) з двох груп: родини з територій, що постраждали від конфлікту (загалом 42 сім'ї), та родини із західних областей України, які менш постраждали від війни (загалом 59 сімей). Респонденти були набрані через інформаційні ресурси місцевих громад, що використовуються ними для обміну новинами у соціальних мережах. Серед підгруп батьків представлено як матерів, так і батьків, які мають принаймні одну дитину-підлітка віком від 12 до 18 років. Вибірка для цього дослідження складалась зі 101 сім'ї, поділеної на дві групи: 42 сім'ї з районів конфлікту та 59 сімей з менш постраждалих регіонів України.

Результати та дискусії

Щоб визначити, чи існують статистично значущі відмінності між двома групами сімей або між підгрупами батьків, ми використали t-тест за критерієм Ст'юдента (для шкали психологічного благополуччя) та U-критерій Мана-Уїтні для решти шкал (табл. 3.).

Таблиця 3

Результати перевірки рівності середніх

Шкала	Батьківська група	Підлітки	t/U-значення	P-значення
Психологічне благополуччя	41,4	32,4	2,81 (t)	0,006
Фізичне благополуччя	12,3	9,3	252,0 (U)	0,029
Стосунки	20,3	17,9	226,0 (U)	0,103
Суб'єктивне благополуччя	89,7	62,25	264,54(U)	0,128
Позитивне ментальне здоров'я	25,5	21,09	286,0 (U)	0,067

Результати показали, що батьки та підлітки значно відрізняються за рівнем психологічного благополуччя в умовах війни, причому саме підлітки повідомляють про нижчий рівень психологічного благополуччя, ніж їх батьки. Цей висновок підтверджується t-значенням 2,81 і p-значенням 0,006, що вказує на те, що різниця є статистично значущою на рівні $p < 0,01$. Це свідчить про те, що втручання, спрямовані на сприяння психологічному благополуччю, можливо, необхідно розробляти по-різному для батьків і підлітків, беручи до уваги відмінності в їхніх потребах. Ймовірно також, що подібна відмінність має вікову природу.

Результати також засвідчили, що батьки та підлітки у наведеній вибірці суттєво відрізняються щодо фізичного благополуччя, причому батьки повідомляють про вищий рівень фізичного благополуччя, ніж підлітки (U-значенням 252,0 і p-значенням 0,029, що вказує на те, що різниця є статистично значущою на рівні $p < 0,05$). Отримані значення свідчать про ймовірно вплив певних факторів на досліджувану групу, що унеможлиблює їх повноцінну реалізованість у тілесному плані. Більш того, необхідними є інтервенції спрямовані на сприяння фізичному благополуччю сім'ї в умовах війни, загалом. Результати не виявили істотних відмінностей між батьками та підлітками щодо стосунків, суб'єктивного

благополуччя чи позитивного психічного здоров'я. Загалом ці результати підкреслюють важливість адаптації особистості та сім'ї, як її основного осередку реалізації до контекстів воєнного періоду. Узагальнюючи, ми отримали уявлення щодо групи респондентів та загальної сукупності і можемо зробити попередні висновки, що наведені наприкінці роботи. Наразі ж доцільно перейти до вирішення четвертого дослідницького завдання, що формує основу даної роботи: визначення впливів батьківського вигорання на рівень благополуччя підлітків у сім'ї. Для цього ми послуговувалися множинною лінійною регресійною моделлю (табл. 4). Множинна регресія була використана в цьому дослідженні для вивчення зв'язку між вигоранням батьків і благополуччям підлітків, одночасно контролюючи наслідки впливу війни. Означений статистичний метод, дозволив нам установити зв'язок між означеними незалежними змінними, що відображають аспекти вигорання батьків та залежною змінною – благополуччям підлітків.

Таблиця 4

Результати множинного регресійного аналізу благополуччя підлітків

Шкала	B	SEB	Beta	t	p
Виснаженість батьківською роллю	-0,08	0,16	-0,61	-0,52	0,06
Контраст батьківського Я	0,15	0,15	0,18	1,02	0,31
Відчуття перенасиченості	-0,28	0,14	-0,33	-2,05	0,04
Емоційне дистанціювання	-0,09	0,15	-0,11	-0,57	0,57
Оцінка батьківського вигорання	0,34	0,18	-0,39	1,89	0,60

Результати множинної регресії показують, що виснаження батьків є значущим предиктором добробуту підлітків в умовах війни. Зокрема, вищий рівень виснаження батьківської ролі та відчуття перенасичення пов'язані з нижчим рівнем благополуччя підлітків. Це свідчить про те, що вигорання батьків може мати негативний вплив на психосоціальний розвиток підлітків. Відповідно, можемо підтвердити першу емпіричну гіпотезу нашого дослідження та враховувати дані результати при наданні відповідних рекомендацій. Водночас, варто зважати на обмеження щодо екстраполяції наведених результатів. Проте, наявність подібної тенденції навіть серед визначеної сукупності сімей свідчить про певний дисбаланс, що характеризує українське суспільство наразі. Деталізуючи наведену таблицю зазначимо, що субшкали Виснаження в батьківській ролі та Почуття перенасичення в оцінці «вигорання батьків» були значущими негативними предикторами благополуччя підлітків зі стандартизованими коефіцієнтами регресії (бета) -0,61 і -0,33 відповідно. Це означає, що з кожним збільшенням на одну одиницю виснаження у батьківській ролі та відчуття втомленості показники благополуччя підлітків зменшуються на 0,61 та 0,33 стандартних одиниць відповідно. Подібна узалеженість показників є підставою для

перегляду концепції вигорання як явища, що впливає на всю сім'ю комплексно, а не лише на батьківських особин.

Крім того, згідно з результатами, контраст батьківського Я на відміну від решти показників має позитивний зв'язок з психологічним благополуччям підлітків. Дане значення стандартизованого коефіцієнта (0,18) можемо інтерпретувати через дві конструкції: трансформації батьківського самосприйняття та методологічні обмеження дослідження. У другому випадку доцільним є відтворення дослідження у подальшому, що надасть не лише можливість перевірки пропозованих гіпотез, але й можливість лонгітюдного узгодження отриманих результатів. Якщо ж ми говоримо про натуральний відхід батьків від домінуючої ролі в сім'ї, то можемо припустити, що умови воєнного часу вимагають від підлітків достатнього рівня самоорганізованості та суб'єктності, що мотивує батьків до зменшення впливу та переживання внутрішнього дисонансу щодо ролі людини у час війни та ролі батька або ж матері, що турбується про дитину навіть в таких умовах.

Отже, завершуючи презентований аналіз, доцільно повернутися до методів групування та надати відповідь на питання щодо ймовірних протективних факторів. До моделі включено усі субшкали методики «Оцінка батьківського вигорання», що необхідно для визначення того, які саме аспекти розвиваються в умовах війни більш виражено. Предикторами визначено ті відомості респондентів, які було зібрано у ході демографічного опитування та відображено у таблиці результатів дескриптивної статистики. Тож, можемо установити які з факторів найбільш сильно впливають на стан батьків в умовах війни (табл. 5).

Таблиця 5

Стандартизовані бета коефіцієнти за результатами множинного регресійного аналізу батьківського вигорання

Предиктор	Виснаження батьківською роллю	Контраст батьківського Я	Почуття перенасиченості	Емоційне дистанціювання
Вік (35+)	0,02	-0,03	-0,01	-0,01
Стать (чоловіча)	-0,15	-0,09	-0,12	-0,10
Освіта (вища)	-0,22	-0,15	-0,14	-0,21
Зайнятість (повна)	0,16	-0,14	0,18	0,11
Структура сім'ї (повна)	-0,08	-0,18	-0,10	-0,09
Відчуття підтримки (+)	-0,24	-0,20	-0,23	-0,25
Регіон (прифронтний)	0,27	0,06	0,15	-0,21
R ²	0,37	0,42	0,30	0,34

У таблиці наведені результати регресії для всіх чотирьох субшкал «Оцінки батьківського вигорання» як залежних змінних. Результати показують, що кілька незалежних змінних суттєво пов'язані з вигоранням батьків, зокрема: наявність відчуття соціальної підтримки, рівень освіти та регіон проживання.

Для підшкали виснаження батьківської ролі сприйнята соціальна підтримка є найсильнішим протективним фактором з бета-коефіцієнтом – 0,24, який вказує на те, що вищий рівень соціальної підтримки закономірно пов'язаний із нижчим рівнем вигорання батьків через виснаження. Регіон проживання також є значущим позитивним предиктором виснаження з бета-коефіцієнтом 0,27, що вказує на те, що близькість до зони бойових дій пов'язана з вищим рівнем вигорання батьків саме через виснаження у їхній ролі. Зауважимо, що означеною моделлю ми можемо пояснити близько 37% виснаженості, що свідчить про контекстуальність даного явища: в умовах війни батьки переживають ймовірно більше виснаження від власної ролі, оскільки їх функції диспропорційно розширені.

У той же час, для підшкали контрасту батьківського Я сприйнята соціальна підтримка та склад сім'ї є найсильнішими предикторами з бета-коефіцієнтами -0,20 та 0,18 відповідно. Це свідчить про те, що переживання підтримки та залученість партнера до виховання дитини зменшує ризик вияву контрасту у власній ролі. Водночас, ймовірно, розподіл функцій між членами сім'ї щодо виховання дитини сприяє гармонізації у самосприйнятті батьків, оскільки зменшується переживання невизначеності та дифузності у власному процесі. У даній моделі ми отримали значення R-квадрату вище, тож прогноз є більш реалістичним і означені фактори можуть пояснити близько 42% контрасту батьківського Я.

Для наступної підшкали – почуття перенасиченості – сприйнята соціальна підтримка знову ж таки є найсильнішим предиктором з бета-коефіцієнтом -0,23, що вказує на те, що вищий рівень соціальної підтримки пов'язаний із нижчим рівнем вигорання батьків через почуття втоми. Проте також чималу роль відіграє професійна зайнятість батьків, оскільки відчуття надмірності у взаємодії з дитиною формується меншою мірою, якщо батьки активно долучені до діяльності поза сімейним колом спілкування.

Насамкінець, субшкала емоційного дистанціювання, закономірно, має негативний зв'язок з соціальною залученістю з бета-коефіцієнтом -0,25, пов'язаний із нижчим рівнем вигорання батьків через емоційне дистанціювання. Проте важливо зазначити, що батьки меншою мірою схильні уникати контакту з дитиною у зв'язку з вигоранням у прифронтових районах, або ж за наявності вищої освіти.

Висновки

Презентоване емпіричне дослідження показало, що батьківське вигорання досить поширене в сім'ях, які живуть у охоплених війною умовах. Нам також вдалося встановити прогностичні демографічні та контекстуальні фактори, які сприяють вигоранню. Зокрема, найбільш значущими є саме наближеність до зони бойових дій, рівень освіти батьків та їх професійна залученість та мережа соціальних взаємин батьків. Основні демографічні чинники (вік, стать, склад сім'ї та ін.) не мають вираженого впливу на досліджувану характеристику. Послугуючись регресійною лінійною моделлю, нам вдалося встановити міру впливу вигорання батьків на результати психічного здоров'я підлітків, підкреслюючи важливість вирішення проблем вигорання для сприяння позитивному психосоціальному розвитку особистості. Отримані результати затверджують, що синдром вигорання є суттєвим предиктором зниження благополуччя серед підлітків. Зокрема, найбільш сильний вплив мають такі його вияви як емоційне виснаження батьківською роллю та переживання перенасиченості у взаємодії з дитиною. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у розробці програми психологічного супроводу сімей, які постраждали від війни.

Література

1. Alisic, E., Zalta, A.K., Van Wesel, F., Larsen, S.E., Hafstad, G.S., Hassanpour, K., & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335–340.
2. Atilola, O., Stevanovic, D., Moreira, P., Dodig-Ćurković, K., Franic, T., Djoric, A., ... & Knez, R. (2021). External locus-of-control partially mediates the association between cumulative trauma exposure and posttraumatic stress symptoms among adolescents from diverse background. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(6), 626–644.
3. Barenbaum, J., Ruchkin, V., Schwab-Stone, M., & La Greca, A. (2015). Stressors, social support, and tests of the buffering hypothesis: Effects on psychological symptomatology, concurrent stress, and academic performance in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 40–51.
4. Sagaltici, E., Alpak, G., & Altindag, A. (2020). Traumatic life events and severity of posttraumatic stress disorder among Syrian refugees residing in a camp in Turkey. *Journal of loss and trauma*, 25(1), 47–60.
5. Catani, C., Jacob, N., Schauer, E., Kohila, M., & Neuner, F. (2008). Family violence, war, and natural disasters: A study of the effect of extreme stress on children's mental health in Sri Lanka. *BMC Psychiatry*, 8. Retrieved from <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-8-33>
6. Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioral problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity & Health*, 12(2), 141–162.
7. El-Khodary, B., Samara, M., Ziegler, S., & Wittmann, W. W. (2018). Mental health of Palestinian adolescents in Gaza Strip: A cross-sectional survey. *Lancet*, 391, S10.
8. Hubert, S., & Aujoulat, I. (2018). Parental burnout: When exhausted mothers open up. *Frontiers in psychology*, 9, 1021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>
9. Katz, C.L., Dulmus, C.N., & Sowers, K.M. (2018). *Treating trauma in children and adolescents: Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for practitioners*. Routledge.
10. Mikolajczak, M., Brianda, M.-E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect*, 80, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
11. Mikolajczak, M., Gross, J. J., Stinglhamber, F., Lindahl Norberg, A., & Roskam, I. (2020). Is parental burnout distinct from job burnout and depressive symptoms? *Clinical Psychological Science*, 8(4), 673–689. <https://doi.org/10.1177/2167702620917447>
12. Mitchell, S., Shannon, C., Mulholland, C., & Hanna, D. (2021). Reaching consensus on the principles of trauma-informed care in early intervention psychosis services: A Delphi study. *Early Intervention in Psychiatry*, 15(5), 1369–1375. <https://doi.org/10.1111/eip.13068>
13. Nabuzoka, D., & Lopes Cardozo, B. (2012). Substance use disorders among war-affected populations in Africa: A systematic review. *Substance Abuse and Rehabilitation*, 3, 25–34.
14. Orcutt, M., Patel, P., & Patel, S. (2015). Adolescent displacement in Nepal: A study of psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 45, 153–163.
15. Tol, W.A., Song, S., Jordans, M.J.D., & Annual Research Review, T.H.E. (2011). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(4), 373–386.

References

1. Alisic, E., Zalta, A.K., Van Wesel, F., Larsen, S.E., Hafstad, G.S., Hassanpour, K., & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335–340.
2. Atilola, O., Stevanovic, D., Moreira, P., Dodig-Ćurković, K., Franic, T., Djoric, A., ... & Knez, R. (2021). External locus-of-control partially mediates the association between cumulative trauma exposure and posttraumatic stress symptoms among adolescents from diverse background. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(6), 626–644.
3. Barenbaum, J., Ruchkin, V., Schwab-Stone, M., & La Greca, A. (2015). Stressors, social support, and tests of the buffering hypothesis: Effects on psychological symptomatology, concurrent stress, and academic performance in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 40–51.
4. Sagaltici, E., Alpak, G., & Altindag, A. (2020). Traumatic life events and severity of posttraumatic stress disorder among Syrian refugees residing in a camp in Turkey. *Journal of loss and trauma*, 25(1), 47–60.
5. Catani, C., Jacob, N., Schauer, E., Kohila, M., & Neuner, F. (2008). Family violence, war, and natural disasters: A study of the effect of extreme stress on children's mental health in Sri Lanka. *BMC Psychiatry*, 8. Retrieved from <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-8-33>
6. Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioral problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity & Health*, 12(2), 141–162.
7. El-Khodary, B., Samara, M., Ziegler, S., & Wittmann, W. W. (2018). Mental health of Palestinian adolescents in Gaza Strip: A cross-sectional survey. *Lancet*, 391, 10.
8. Hubert, S., & Aujoulat, I. (2018). Parental burnout: When exhausted mothers open up. *Frontiers in psychology*, 9, 1021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>
9. Katz, C.L., Dulmus, C.N., & Sowers, K.M. (2018). *Treating trauma in children and adolescents: Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for practitioners*. Routledge.
10. Mikolajczak, M., Brianda, M.-E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect*, 80, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
11. Mikolajczak, M., Gross, J.J., Stinglhamber, F., Lindahl Norberg, A., & Roskam, I. (2020). Is parental burnout distinct from job burnout and depressive symptoms? *Clinical Psychological Science*, 8(4), 673–689. <https://doi.org/10.1177/2167702620917447>
12. Mitchell, S., Shannon, C., Mulholland, C., & Hanna, D. (2021). Reaching consensus on the principles of trauma-informed care in early intervention psychosis services: A Delphi study. *Early Intervention in Psychiatry*, 15(5), 1369–1375. <https://doi.org/10.1111/eip.13068>
13. Nabuzoka, D., & Lopes Cardozo, B. (2012). Substance use disorders among war-affected populations in Africa: A systematic review. *Substance Abuse and Rehabilitation*, 3, 25–34.
14. Orcutt, M., Patel, P., & Patel, S. (2015). Adolescent displacement in Nepal: A study of psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 45, 153–163.
15. Tol, W.A., Song, S., Jordans, M.J.D., & Annual Research Review, T.H.E. (2011). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(4), 373–386.

THE INFLUENCE OF PARENTAL BURNOUT ON THE CONDITION OF ADOLESCENTS DURING THE WAR

Kateryna Milyutina

Doctor of Psychological Sciences,

Professor of the Department of Developmental Psychology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

64/13, Volodymyrska Str., Kyiv, Ukraine, 01601

katerinamilutina1963@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0013-2989>

Anastasia Mysyura

Bachelor of Psychology,

Faculty of Psychology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

64/13, Volodymyrska Str., Kyiv, Ukraine, 01601

nastyia_miss99@ukr.net

Abstract

The purpose of the study is to identify the level of parental burnout and the impact of this condition on the psychological state of adolescents. The sample was formed according to the M-method, families (at least 2 people: a child and a parent) were selected from two groups: families from the territories affected by the conflict (42 families in total), and families from the western regions of Ukraine, which were less affected by the war (59 families in total). Among the subgroups of parents, both mothers and fathers with at least one adolescent child aged 12 to 18 years were represented. The sample for this study consists of 101 families, divided into two groups: 42 families from conflict areas and 59 families from less affected regions of Ukraine. Parental burnout is defined using a model based on the Parental Burnout Assessment (PBA) methodology (Mikolajczak et al., 2020). In terms of well-being, two scales are used: the "Positive Mental Health Scale" is aimed to assess the severity of an individual's life activity and the "Modified BBC Subjective Well-Being Scale" which provides a detailed assessment by subscales: psychological well-being, physical well-being and relationships (2022). Accordingly, the defined constructs will make it possible to assess the relationships between the defined phenomena. The presented empirical study showed that parental burnout is quite common in families living in war-torn conditions. We were also able to identify predictive demographic and contextual factors that contribute to burnout. In particular, the proximity to the combat zone, the level of education of parents and their professional involvement, and parents' social network are the most significant. The main demographic factors (age, gender, family composition, etc.) have no pronounced influence on the characteristic under study. The results obtained confirm that the parental burnout syndrome is a significant predictor of a decrease in well-being among adolescents. In particular, such manifestations as emotional exhaustion from the parental role and the experience of over-saturation in interaction with the child have the strongest influence.

Keywords: parenthood, emotional burnout, adolescents, well-being, combat, exhaustion.

Подано 29.06.2023

Рекомендовано до друку 21.10.2023

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Зоя Огороднійчук

кандидат психологічних наук, професор кафедри спеціальної психології та медицини

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
zogorodniychuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9020-3658>

Єлизавета Виборнова

аспірантка кафедри соціальної психології

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
vybornovaliza@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6256-9571>

Анотація

Статтю присвячено питанню вивчення емоційного інтелекту в науковій літературі. Основною метою є теоретичний аналіз наукових підходів вітчизняних та зарубіжних вчених до вивчення проблеми особливостей вияву емоційного інтелекту, його впливу на формування емоційної сфери особистості. Доцільність дослідження зазначеної проблеми визначається мінливістю соціуму, постійними трансформаційними процесами соціального оточення особистості, що безпосередньо впливають на формування її емоційної сфери та вимагають розвиненості адаптаційного потенціалу. Емоційний інтелект – це здатність сприймати і розуміти емоційні вияви особистості, керувати власними емоціями на основі інтелектуальних процесів. Особистість з високим рівнем емоційного інтелекту володіє здібностями до аналізу та усвідомлення як власних емоцій, так і емоцій інших людей, до управління власною емоційною сферою. Це сприяє більшій адаптивності особистості та результативності її спілкування. За допомогою теоретичних методів дослідження (аналіз, синтез, узагальнення) було проведено детальний розгляд стану розробки проблеми на сьогоднішній день, репрезентовано основні підходи до вивчення феномену, що вивчається. На основі ґрунтовного аналізу сучасних досліджень українських та зарубіжних вчених було констатовано, що емоційний інтелект має свою складну структуру, яка включає в себе: уміння ідентифікувати та адекватно виражати емоції, саморегуляцію емоційних виявів, здатність використовувати емоції у мисленні та діяльності. Розвиненість цих компонентів допомагає керувати власними емоціями і переживаннями, усвідомлювати та сприймати почуття інших, використовувати отриману інформацію для управління мисленням і поведінкою. Також виявлено вплив розвитку емоційного інтелекту на адаптивні можливості особистості. Встановлено, що явище емоційного інтелекту має тісні взаємозв'язки з такими психоемоційними станами людини, як емпатія, тривожність та агресія. Отримані дані надали можливість означити основні напрямки подальшого дослідження, а також, сприяли виробленню орієнтовної схеми для експериментального вивчення означеного явища.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційний розвиток, емпатія, тривожність, агресія, агресивність, підлітковий вік, психоемоційні стани.

Вступ

Актуальність проблеми емоційного інтелекту пояснюється динамічністю соціального аспекту розвитку особистості, оскільки постійні зміни в соціальному оточенні викликають зміни у формуванні особистості і вимагають активізації її адаптивних можливостей. Питання емоційного інтелекту можна вважати досить молодим, оскільки перші фундаментальні дослідження з цієї проблематики з'явилися у 1970-80-х роках. Інтерес до вивчення емоційного інтелекту в українських психологів зріс в середині ХХ ст. і характеризувався фундаментальними дослідженнями таких авторів як: І.С. Булах, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, В.І. Кротенко, Д.С. Максименко, Е.Л. Носенко, З.В. Огороднійчук, Л.М. Руденко, А.С. Сичевський та ін.

Наявність великої кількості досліджень як зарубіжних, так і українських психологів дозволила виявити такі функції емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння та управління взаємовідносинами, що дають привід вважати дане питання перспективним в ракурсі подальших досліджень. А зв'язок явища емоційного інтелекту з різноманітними психоемоційними станами особистості дає нам змогу прослідкувати особливості управління та розуміння нею власних емоцій, а також за допомогою цих знань полегшити процес адаптації її до умов соціального життя, навчивши коректно визначати та контролювати свої емоційні переживання, такі як емпатія, тривога, агресія.

Метою дослідження є теоретичний аналіз наукових підходів у психологічній літературі до вивчення проблеми особливостей вияву емоційного інтелекту. Основними завданнями є: 1) вивчити погляди українських та зарубіжних вчених на емоційний інтелект та його вплив на емоційні прояви особистості; 2) підібрати банк методик, які дозволять дослідити загальний рівень розвитку емоційного інтелекту та його зв'язок з психоемоційними станами особистості.

Методи дослідження

У дослідженні використовуються теоретичні методи: аналіз, синтез та узагальнення.

Результати та дискусії

Емоційний інтелект – здатність сприймати і розуміти емоційні прояви особистості, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів. Особистість з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту володіє здібностями до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління власною емоційною сферою. Це сприяє більшій адаптивності особистості та результативності її спілкування (Приходько & Юрченко, 2012: 62)

Вперше структура емоційного інтелекту була запропонована J. Mayer та P. Salovey у 1990 році. Згідно їх авторською теорією, емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих. Емоційний інтелект розглядається ними як підструктура соціального інтелекту, яка включає в себе здатність простежувати власні емоції, переживання та почуття оточуючих, а також використовувати цю інформацію для управління мисленням і поведінкою для успішної соціальної взаємодії.

**Структура емоційного інтелекту
(за J. Mayer та P. Salovey)**

Структурні компоненти емоційного інтелекту		
Ідентифікація та прояв емоцій	Регуляція емоцій	Використання емоцій у мисленні та діяльності
-власних (вербальне та невербальне); -інших людей (невербальне сприйняття та емпатія).	-власних; -оточуючих.	-гнучке планування; -творче мислення; -переключення уваги; -мотивація.

Основного поширення поняття емоційного інтелекту набуло після виходу книги «Емоційний інтелект» Д. Гоулмана у 1995 році. В одній зі своїх робіт автор описує емпатію, як один із головних компонентів розвитку емоційного інтелекту, що базується на самоусвідомленні. На його думку, людські емоції зазвичай виражаються не через вербальні сигнали, а за допомогою невербальної інформації, яка надходить від співрозмовника в процесі комунікації, а саме: інтонації, гучності мовлення, жестів, міміки, постави та ін. Саме ці показники, за уявленням науковця, є ключом для розуміння почуттів іншої людини.

Д. Гоулман визначив сім компонентів емоційної інтелектуальної поведінки: самосвідомість, самомотивація, резильєнтність за несприятливих обставин, контроль потягів, керування настроєм, емпатія та оптимізм. (Гоулман, 2018)

Дж. Готтман і Дж. Деклер зазначили, що дуже важливим є розвиток емпатії у дітей раннього віку через вплив їх батьків. Дослідники описали п'ять ступенів емоційного виховання, щоб допомогти батькам встановити емпатію у відносинах зі своїми дітьми і розвинути у них емоційний інтелект:

- 1) усвідомити емоцію дитини;
- 2) поставитися до емоції як до можливості для зближення і навчання;
- 3) співчутливо вислухати дитину і підтвердити обґрунтованість її почуттів;
- 4) допомогти дитині правильно назвати свої емоції;
- 5) позначити межі переживань, одночасно допомагаючи вирішити проблему (Готтман & Деклер, 2023).

Західні вчені J. Mayer, P. Salovey та D. Caruso були одними з перших вчених, які окреслили емоційний інтелект як теоретичний концепт, акумулювавши попередній досвід і розробивши теорію для ширшого розуміння досліджуваного феномену. Вони вказували, що для розуміння емоційного інтелекту необхідно мати знання як про поняття інтелекту, так і про особливості емоційної сфери особистості на різних вікових етапах, відповідно дослідники у своїй роботі пов'язали ці дві складові. Вчені розробили власну модель здібностей емоційного інтелекту і включили туди наступні компоненти:

- 1) уміння сприймати емоції;
- 2) здатність використовувати емоції для фасилітації думок;
- 3) здібність розуміти емоції;
- 4) схильність управляти емоціями.

Перший компонент відображає сприйняття емоцій і включає здібність розпізнавати емоції через вираз обличчя і поставу інших людей. Це означає невербальне сприйняття і вираження емоцій через зовнішні експресії виразу обличчя та статури.

Другий компонент, фасилітація, означає здатність емоцій допомагати у формуванні та вираженні думок. Оскільки більшість теорій про мислення включає емоційний компонент, усвідомлення зв'язку між почуттями та мисленнєвими процесами може бути використано у плануванні діяльності, в чому і полягає значення проаналізованого компонента.

Третій компонент відображає здібність аналізувати емоційні переживання, оцінювати їх вплив на діяльність і поведінку людини, розуміти їх результат.

Четвертий компонент пояснює контроль за емоціями, що обов'язково включає інші компоненти особистості: цілі, інтереси, самоусвідомлення, соціальну свідомість (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Таким чином, кожен з компонентів описує когнітивні здібності, які спрямовані на розуміння і аналіз не тільки власних, але й чужих переживань.

Д. Гоулман був послідовником ідей J. Mayer, P. Salovey та D. Caruso, його концепція емоційного інтелекту базується і виходить з досліджень вказаних вчених. Але Д. Гоулман доповнив ці ідеї, використовуючи емоційний інтелект як засіб мотивації себе та інших, а також для формування ефективних соціальних взаємодій, резистентності до несприятливих ситуацій, контроль над емоційними імпульсами, тобто, для регулювання власної поведінки.

Н. Gardner розглядав інтелект як уміння ефективно розв'язувати проблеми та створювати продукти, які мають цінність у культурі. Він виділяє сім видів інтелекту:

- 1) лінгвістичний – до різних типів мовлення, що є основним засобом для досягнення мети;
- 2) музичний – до відтворення, розуміння та перетворення звукових сигналів;
- 3) логіко-математичний – розуміти і використовувати кореляції між абстрактними діями або об'єктами;
- 4) просторовий – конструювати образи у трьох вимірах, а також подумки маніпулювати цими об'єктами;
- 5) тілесно-кінестетичний – використовувати частини тіла під час виконання різних видів практичної діяльності, тобто контроль моторики та рухів;
- 6) особистісний – розпізнавати свої почуття, мотиви поведінки, а також управляти ними та здібність розпізнавати почуття інших людей, вміння впливати на їхні емоційні стани.

Кожна із цих здібностей є необхідною для досягнення успішності діяльності в усіх сферах життя. Значення кожного із наведених видів інтелекту визначається суспільними нормами. (Gardner, 2011)

Єдність інтелекту та емоційних станів підлітків вивчались такими українськими психологами, як І.С. Булах, В.В. Зарицька, В.І. Кротенко, З.В. Огороднійчук, Л.М. Руденко.

Численні дослідження показують, що емоційний інтелект є сукупністю емоційних, когнітивних та поведінкових проявів особистості.

В.В. Зарицька, проаналізувавши попередні роботи Г. Гарднера та Д. Стайн, виокремила загальні ознаки наявності емоційного інтелекту: наявність реакцій на предмети оточуючого середовища, з якими стикається особистість в процесі життєдіяльності (ці реакції можуть бути адекватними та неадекватними); здатність особистості оцінювати предмети та явища оточення й ситуації; уміння визначати роль емоцій в житті людини, що впливає на ефективність міжлюдської взаємодії та напряму пов'язано з якістю життя особистості; адаптивність емоційної сфери особистості (відповідно до ситуації або всупереч їй); розвиненість саморегулятивного потенціалу, що виявляється через контроль своїх емоцій (Зарицька, 2013).

Психологи розглядають емпатію як емоційну відповідь людини на переживання інших, вона проходить шлях розвитку від інстинктивних до форм соціальної поведінки і обумовлюється соціальним впливом.

Поряд із загальним вивченням емпатії ведуться також дослідження щодо його динаміки в процесі розвитку особистості. Так, підлітки спрямовані на спілкування з оточуючими людьми, а саме з однолітками, що пов'язано з провідним видом діяльності на цьому віковому етапі. Через спілкування вони пізнають та переоцінюють моральні норми, надають нового значення та виділяють власні загальнолюдські цінності, етичні норми, формують переконання, які характеризують взаємодію з іншими людьми, оскільки підлітки сприймають людей як носіїв цих цінностей. В.І. Кротенко дійшла висновку, що на формування рівня розвитку емпатії підлітків мають вплив якісні зміни морального розвитку. Через переосмислення та переоцінку власних цінностей відбувається формування нових здібностей: оцінювання себе та оточуючих за однаковими критеріями; оцінка себе та інших на основі раніше засвоєних норм моральної поведінки; здатність надавати однакового значення власним бажанням та почуттям інших. Це вказує на те, що підлітковий вік є сензитивним для формування і усталення емпатійності як риси дорослої особистості (Кротенко, 2001).

Емоційний інтелект також обумовлюється рівнем тривожності. Проте перш ніж аналізувати вплив цього явища на формування емоційного інтелекту, необхідно окреслити різницю між поняттями тривога та тривожність. Тривога – це психологічний стан людини, який виникає у неї в ситуації небезпеки. А тривожність – індивідуальна психологічна особливість людини, яка знаходиться у стані підвищеного неспокою. Вона виникає у відповідь на зміну умов життя, оточення, статеве дозрівання, зміна умов соціалізації, процес дорослішання. Серед видів тривожності розглядають ситуативну та особистісну. За ситуативної тривожності тривога виникає під впливом дії тимчасової ситуації, а коли мова йде про особистісну тривожність, можна говорити про рису характеру, стійке переживання. Важливо зазначити, що тривожність може спостерігатись у людей із соматичними або психічними розладами, як відповідь на психотравмуючу ситуацію, а також, може зустрічатись у здорової людини, тому не можна говорити про тривожність як про характеристику конкретного стану.

У тривожності виділяють відкриту (свідому та регульовану) та приховану (несвідому) форми. Тривожність, зазвичай, виникає як відповідь на нетипову для людини ситуацію, коли вона не може надати адекватну реакцію на цю ситуацію. Серед таких ситуацій: нова для людини (тобто адекватна поведінка у відповідь на таку ситуацію ще не сформувалась); незвична (навіть коли вона вже не нова, оскільки у людини може бути відсутня адаптація до такого виду ситуацій); раптова (людина не очікує і, відповідно, не встигає адекватно відреагувати) (Булах, 2011; Огороднійчук & Ратушна, 2013).

Підвищена тривожність є однією з передумов формування неврозу як крайнього психоемоційного стану особистості.

Українські психологи окрему увагу звертають на невротичні розлади підліткового віку. Це пов'язано з особливостями розвитку емоційної сфери вказаного вікового періоду. Емоційний стан у підлітків нестабільний, у зв'язку з дорослішанням виникає значний внутрішній конфлікт та протест, з'являються дві основні форми самосвідомості: почуття дорослості і «Я-концепція».

Окрім критичного і часто негативного ставлення до оточення, у підлітків також спостерігається відповідне ставлення до самих себе. Це пов'язується з процесом становлення

особистості, пошуку своєї унікальності та свого реального «Я». Для представників цього вікового періоду характерна схильність до переживань негативних емоцій та неузгодженість у мотиваційній сфері. На цій основі відбуваються конфлікти з людьми старшого віку, а також їхня зменшена резистентність до стресових ситуацій стає сприятливою основою для розвитку крайніх психоемоційних станів, серед яких невротичні стани. Вказаний розлад являється найбільш поширеною групою нервово-психічних захворювань, який призводить до дезадаптації в процесі життєдіяльності особистості.

Проявом емоційного інтелекту також являється такий психічний стан як агресивність. Агресивність – це деструктивна поведінка, яка суперечить нормам співіснування людини в суспільстві. Агресивність супроводжується емоційним станом гніву, ворожості, ненависті тощо (Приходько, 2012: 11).

Л.М. Руденко у своїй праці зазначила, що гнів є однією з базових емоційних реакцій на страждання. В цьому випадку можуть спостерігатися відкриті агресивні реакції відповідно до активно-агресивного типу поведінки. Форма прояву агресії багато в чому залежить від передбачення наслідків агресивних дій. Серед видів агресії можна розрізнити вербальну, невербальну, пряму, непрямую, ворожу, альтруїстичну, аутоагресію. Л.М. Руденко виділила такі компоненти агресивної поведінки:

- 1) характеристика оточення, в якому дана поведінка проявляється (тобто, вплив найближчого соціуму);
- 2) характеристика зовнішнього середовища, що сприяє проявам агресивної поведінки (загальна атмосфера середовища, в якому перебуває особистість);
- 3) мотиваційно-цільовий компонент (очікування від результату своєї поведінки);
- 4) ситуативні та епізодичні прояви агресивної поведінки;
- 5) особистісні прояви (когнітивний, емоційний, вольовий компоненти);
- 6) ставлення особистості до власної агресивної поведінки (рефлексія).

Серед емоційних факторів, які сприяють розвитку агресивності, є: схильність до почуттів злості й гніву, що мотивують агресивні дії; підвищена афективна збудливість у ситуації фрустрації, тривожність, афективні розлади, емоційна нестійкість (Руденко, 2012).

На основі теоретичного аналізу нами було підібрано банк методик для подальшого емпіричного дослідження особливостей розвитку й вияву емоційного інтелекту та його взаємозв'язку з психоемоційними станами особистості:

1. Тест емоційного інтелекту EQ (авт. Н. Холл) спрямований на виявлення рівня розвитку емоційної сфери особистості. В основі методики покладені загально-теоретичні уявлення про емоційний інтелект.
2. Тест «ЕмІн (емоційний інтелект)» (авт.Д. Люсін). В основу опитувальника покладене визначення ЕІ (емоційного інтелекту) як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними, що дозволяє аналізувати досліджуваний феномен з двох ракурсів – внутрішньоособистісного та міжособистісного. Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок та, ймовірно, повинні бути пов'язані один з одним. Таким чином, в структурі ЕІ апріорно виділяється два «вимірювання», перетин яких дає чотири види ЕІ.
3. Опитувальник ЕІІ (Emotional intelligence inventory), розроблений у 2006 році на основі моделі Дж. Мейера, П. Селовея і Д. Карузо. За допомогою даної методик вимірюються 4 компоненти емоційного інтелекту: емпатія, самоконтроль, використання емоцій і управління відносинами.

4. Опитувальник «EQ-i» (авт. Р. Бар-Она), результати якого дають загальну оцінку емоційного інтелекту. Методика містить 5 шкал і 15 пов'язаних з ними підшкал: пізнання себе, що включає вміння усвідомлювати свої емоції, рівень впевненість в собі, самоповаги, самоактуалізації, схильність до незалежності; міжособистісні відносини, які розглядаються через рівень емпатії, сформованість соціальної відповідальності, особливості міжособистісних взаємин; адаптація – вміння вирішувати проблеми, зв'язок з реальністю; управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю), переважний настрій. Важливо відмітити, що методика має два варіанти – для дорослих (133 твердження) та дітей/підлітків (51 твердження).
5. Методика вивчення емпатії, розроблена А. Мехрабіяном та М. Епштейном.
6. Опитувальник для виявлення і оцінки невротичних станів (К.К. Яхін, Д.М. Менделевич), призначений для діагностики рівня прояву невротичних симптомів, до яких відносяться: тривожність, схильність до депресії, астеничні стани, а також фобії, нав'язливі стани і деякі соматичні порушення.
7. Методика Баса-Дарки, використовується для вивчення різних форм агресивних та ворожих реакцій.

Висновки

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування та вияву емоційного інтелекту особистості дав можливість констатувати, що він є підструктурою соціального інтелекту, яка включає в себе здатність простежувати власні емоції, переживання та почуття оточуючих. Узагальнивши уявлення науковців, було визначено структуру емоційного інтелекту як якості особистості, що включає наступні компоненти: вміння сприймати емоції; здатність використовувати емоції для фасилітації думок; здібність розуміти емоції; схильність управляти емоціями. Сформованість цих компонентів детермінує вияв когнітивних здібностей, які спрямовані на розуміння і аналіз не тільки власних, але й чужих переживань. Це сприяє збору та конструктивному використанню інформації про відмінності емоційних виявів оточуючих для управління власними мисленням і поведінкою, а як результат – забезпечення успішної соціальної взаємодії.

За результатами теоретичного дослідження встановлено, що існує взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та психоемоційними станами, а також розглянуто вплив розвитку емоційного інтелекту на адаптивні можливості особистості.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у проведенні експериментальних досліджень емоційного інтелекту як чинника психоемоційних станів особистості.

Література

1. Булах, І.С., & Кузьменко, С.В. (2011). Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 7, 150–157.
2. Готтман, Дж., & Деклер, Дж. (2023). *Емоційний інтелект у дитини*. (Х. Шиналь, пер. з англ.). Харків : Віват.
3. Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект*. (С.-Л. Гумецька, пер. з англ.). Харків : Віват.
4. Зарицька, В.В. (2013). Ознаки наявності емоційного інтелекту у особистості. *Вісник Дніпропетровського університету*, 19(21), 74–79. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2013_21_19_12
5. Кротенко, В.І. (2001). *Психологічні особливості емпатії підлітків*. (Автореф. дис. канд. психол наук). Київ.

6. Огороднійчук, З.В., & Ратушна, Т.С. (2013). Експериментальне вивчення особистісної тривожності у підлітків з легкою розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 23, 368–370. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_111
7. Приходько, Ю.О., & Юрченко, В.І. (2012). *Психологічний словник-довідник*. (Навч. посіб.). Київ : Каравела.
8. Руденко, Л.М. (2012). Процесуальні характеристики агресивної поведінки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 418–424. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_108
9. Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
10. Mayer, J. & Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

References

1. Bulakh, I.S., & Kuzmenko, S.V. (2011). Psykholohichni osoblyvosti shkilnoi tryvozhnosti molodshykh shkoliariv [Psychological features of school anxiety of young schoolchildren]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment – International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*, 7, 150–157 [in Ukrainian].
2. Gottman, Dzh., & Dekler, J. (2023). *Emotsiyni intelekt u dytyny*. [Raising an emotionally intelligent child]. (Kh. Shinal, Trans). Kharkiv : Vivat [in Ukrainian].
3. Goulman, D. (2018). *Emotsijnyj intelekt* [Emotional intelligence]. Kharkiv : Vivat [in Ukrainian].
4. Zarytska, V.V. (2013). Oznyaky najavnosti emotsiinoho intelektu u osobystosti [Features of emotional intelligence in a personality]. *Visnyk Dnipropetrovskogo universytetu – Bulletin of Dnipropetrovsk University*, 19(21), 74–79 [in Ukrainian].
5. Krotenko, V.I. (2001). Psykholohichni osoblyvosti empatii pidlitkiv [Psychological characteristics of empathy in adolescence]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Ogorodnijchuk, Z.V., & Ratushna, T.S. (2013). Eksperymentalne vyvchennia osobystisnoi tryvozhnosti u pidlitkiv z legkoju rozumovuju vidstalistiu [Experimental study of personal anxiety of adolescents with mild mental retardation]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 23, 368–370. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_111 [in Ukrainian].
7. Prykhodko, Ju. O. & Jurchenko, V. I. (2012). *Psyholohichnyj slovnyk-dovidnyk [Psychological guide dictionary]*. Kyiv : Karavela [in Ukrainian].
8. Rudenko, L. M. (2012). Procesualni kharakterystyky agresyvnoi povedinky [Processual characteristics of aggressive behaviour]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 23, 368–370. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_108 [in Ukrainian].
9. Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
10. Mayer, J. & Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE SUBJECT OF STUDY IN PSYCHOLOGICAL LITERATURE

Zoya Ogorodniychuk

PhD in Psychology, Professor,

Professor of Department of Special Psychology and Medicine

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

zogorodniychuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9020-3658>

Yelyzaveta Vybornova

Postgraduate student of the Department of Social Psychology

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

vyborovaliza@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6256-9571>

Abstract

The article is focused on the issue of studying emotional intelligence in scientific literature. The main purpose is to theoretically analyze the scientific approaches of domestic and foreign scientists to the study of the problem of the features of the manifestation of emotional intelligence, its influence on the formation of the emotional sphere of the individual. The expediency of studying the problem mentioned is determined by the variability of society, the constant transformational processes of the social environment of the individual, which directly affect the formation of his/her emotional sphere and require the development of adaptation potential. Emotional intelligence is the ability to perceive and understand emotional expressions of a person, to manage one's own emotions based on intellectual processes. Individuals with a high level of emotional intelligence have the ability to analyze and realize both their own emotions and the emotions of other people, to manage their own emotional sphere. This contributes to greater adaptability of the individual and the effectiveness of their communication. With the help of theoretical research methods (analysis, synthesis, generalization), a detailed review of the state of development of the problem to date was carried out, the main approaches to the study of the phenomenon under study were provided. Based on a thorough analysis of modern research by Ukrainian and foreign scientists, it was stated that emotional intelligence has its own complex structure, which includes: the ability to identify and adequately express emotions, self-regulation of emotional manifestations, the ability to use emotions in thinking and activity. The development of these components helps to manage one's own emotions and experiences, realize and perceive the feelings of others, and use the information received to manage thinking and behavior. The influence of the development of emotional intelligence on the adaptive capabilities of the individual was also revealed. It has been established that the phenomenon of emotional intelligence has close relationships with such psycho-emotional states of a person as empathy, anxiety and aggression. The data obtained made it possible to determine the main directions of further research, and also contributed to the development of an indicative scheme for the experimental study of this phenomenon.

Keywords: emotional intelligence, emotional development, empathy, anxiety, aggression, aggressiveness, adolescence, psycho-emotional states.

Подано 26.06.2023

Рекомендовано до друку 19.10.2023

УДК: 159.9.07:[159.942+159.937.22]:[378.093.5:37]:37-056.2/.3 [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22\(67\).09](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67).09)

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ ЕМПАТІЇ ЯК СКЛАДОВИХ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Ольга Ротко

аспірантка кафедри психології

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 66

olichka.rotko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4854-4739>

Євгеній Клопота

доктор психологічних наук, професор кафедри психології

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 66

klopota-ea@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6060-0540>

Анотація

Мета. У статті окреслено сутність особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі та забезпечення її якості. Емоційний інтелект та емпатію визначено складовими особистісної готовності. Проаналізовано результати дослідження емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії, як компонентів особистісної готовності. Означено складові емоційного інтелекту, зокрема емоційна проінформованість, керування своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Підкреслено важливість його розвитку для майбутніх педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання. Описано особливості рівнів прояву парціального емоційного інтелекту, виявлених в учасників дослідження. Окрім того, більш детально описано прояв емпатії як шкали емоційного інтелекту на основі аналізу результатів діагностики рівня полікомунікативної емпатії за визначеними методикою шкалами: прояв емпатії до батьків, до тварин, до людей похилого віку, до дітей, до героїв художніх творів та до незнайомих або малознайомих людей. Описано особливості рівневого вияву емпатійності у респондентів. *Методи дослідження:* теоретичні (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення результатів вітчизняних та зарубіжних досліджень); емпіричні (методики «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Хол) та «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії»). Зміст методик, а саме складові, за якими досліджується явище, дають змогу оцінити здатність майбутніх педагогів розуміти оточуючих, що виражається в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. В дослідженні взяли участь 365 студентів педагогічних спеціальностей («Початкова освіта», «Середня освіта» та «Спеціальна освіта») з 16 закладів вищої освіти України. За результатами проведеного дослідження у респондентів було зафіксовано переважання середнього рівня, що, зважаючи на тематику наших наукових пошуків, вважаємо позитивною тенденцією. Окреслено *висновки* та сформовано перспективи подальших наукових досліджень, зокрема розробку програми тренінгових занять з формування особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Ключові слова: майбутній педагог, готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі, особистісна готовність, емоційний інтелект, складові емоційного інтелекту, емпатія.

Вступ

Інклюзивний освітній простір, зважаючи на різноманіття завдань та проблем, що в його умовах вирішуються, вимагає від сучасного педагога володіння актуальними знаннями, прийомами, методами організації та забезпечення ефективності освітнього процесу. Окрім освітнього компонента у вказаних умовах велике значення відводиться безпосередній взаємодії його суб'єктів – педагогічних працівників, учнів, батьків. Означені процеси вимагають постійної активізації емоційного ресурсу – реагування, віддачі, що призводить до емоційного напруження (Ракітянська, 2019: 162). Це вказує на необхідність опанування педагогами здатності контролювати власні емоційні вияви, реакції, розпізнавати емоції оточуючих задля налагодження ефективної міжособистісної взаємодії та результативної спільної діяльності. Така ситуація, на наше переконання, обумовлює важливість розвитку у сучасних педагогічних працівників певних особистісних характеристик, що сприяють позитивному налаштуванню педагога та у своїй сукупності формують явище особистісної готовності.

Т. Ярая пропонує визначати поняття «особистісна готовність» як складне структурне утворення особистості, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Досліджувана категорія забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та характеризується наявністю сукупності професійно важливих якостей, серед яких здатність до емпатійних проявів, толерантність, емоційна стійкість, психологічна проникливість, комунікативна компетентність (Ярая, 2014: 8). Також доречно звернути увагу на думку О. Карпенко, яка вказує, що особистісна готовність – це єдність двох взаємопов'язаних складових: готовність особистості до діяльності, розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самокерування) (Ворощук, 2016: 64).

Зважаючи на вищевказане, серед особистісних характеристик важливих для майбутнього педагога та його успішної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є якості, які визначають готовність працювати з людьми, з дітьми, з колегами та усіма, хто належить до складу команди фахівців визначеною умовами інклюзивного навчання. За нашим уявленням, до таких якостей відносяться: емоційний інтелект – здатність до впізнання, розуміння емоцій і управління ними як на внутрішньоособистісному, так і міжособистісному рівні (Кулик & Гільова, 2018: 87); емпатія, що визначається як розуміння відносин, почуттів, психічних станів учнів з особливими освітніми потребами у формі співпереживання; інтуїтивне розуміння психологічного настрою, вміння зрозуміти дитину, її приховані мотиви, душевне сум'яття, ототожнення своїх почуттів з емоціями дитини, а також усвідомлення її винятковості, унікальності та індивідуальності (Ярощук, 2022: 132).

Доречною для розгляду у контексті даного дослідження та близькою до наших поглядів є думка Л. Ракітянської, сформована в результаті вивчення змісту емоційного інтелекту вчителя. Так, означену категорію розуміємо як інтегроване, динамічне утворення, структуру якого складають емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти. У своєму поєднанні зазначені структурні елементи забезпечують сукупність особистісних якостей, відповідних вимогам гуманістичної сутності педагогічної професії. Серед переліку якостей запропонованих дослідницею в розрізі нашого дослідження особливу увагу приділяємо наступним: усвідомленість власних емоційних реакцій і контроль над ними; чутливість і розуміння психічно-емоційних настроїв інших (учнів, колег, батьків); емпатія; здатність до педагогічного спілкування, міжособистісної взаємодії, оминаючи конфлікти та стресові

ситуації, досягаючи оптимального та успішного вирішення професійних завдань та індивідуально-особистісного розвитку (Ракітянська, 2019: 164).

Отже, відповідно до викладеного матеріалу, категоріям емоційного інтелекту та емпатії відводимо значну роль, як складовим особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, що визначає їхню успішність як суб'єктів інклюзивного навчання. Тому, вважаємо доречним детальний аналіз виявлених рівнів емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії майбутніх педагогів.

Серед праць зарубіжних дослідників важливість емоційного інтелекту як для педагогічної діяльності, так і для позапрофесійного життя педагога підкреслено у роботі Rajendran, Poornima; Athira, B. K.; Elavarasi, D. (2020), а також Sanabrias-Moreno, D.; Sánchez-Zafra, M.; Zagalaz-Sánchez, M.L.; Cachón-Zagalaz, J. (2023). Необхідність розвитку емоційного інтелекту ще протягом здобуття вищої освіти майбутніми педагогами означено у праці Valente S. та Lourenço A.A. (2022). Емоційний інтелект як важлива складова готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання розглянуто у роботі Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J.J. (2023).

Різні аспекти досліджуваного явища розглядаються у працях українських науковців (Клопота Є., Колупаєва А., Кобильченко В., Засенко В., та ін.). Питанню підготовки спеціалістів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору присвячено праці таких науковців, як Буйняк М., Прядко Л., Демченко І., Чайковський М., Кас'яненко О. та ін. Категорія «емоційного інтелекту» у безпосередньому зв'язку з педагогічною діяльністю розглядається у роботах Петрової Н. та Ракітянської Л. Окрім того, емоційний інтелект проаналізовано Мартинчук О. під час наукових пошуків в рамках дослідження підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета дослідження: емпірично визначити рівні розвиненості емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії як складових особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. **Завдання** дослідження: 1) теоретично проаналізувати сутність емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії; 2) дослідити та проаналізувати рівні емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії майбутніх педагогів.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети та виконання завдань дослідження було використано такі методики:

1. *Методика «Діагностика «емоційного інтелекту»* (Н. Хол) призначена для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Процедура дослідження полягає в оцінюванні респондентами 30 висловлювань, які так чи інакше відображають різні сторони життя та оцінюються балами від -3 – повністю не згодний до +3 – повністю згодний. Твердження відповідають п'яти шкалам: емоційна проінформованість, керування своїми емоціями (емоційна відхідливість, неригідність), самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших людей) (Клопота, 2013: 116).

2. *Методика «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії»*. Опитувальник містить 6 діагностичних шкал емпатії, що виражають ставлення до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей. В опитувальнику 36 тверджень, кожне з яких респондент має оцінити, використовуючи такі варіанти відповіді: «не

знаю», «ніколи» або «ні», «іноді», «часто», «майже завжди», «завжди» або «так». Кожному з них відповідає числове значення: 0, 1, 2, 3, 4, 5 (Клопота, 2013: 96).

Нами було підготовлено форму для оцінювання респондентами тверджень, запропонованих у означених методиках, та розповсюджено посилання на сервіс Google Forms. В опитуванні взяли участь 365 студентів, 93,4 % з яких жінки, а 6,6 % – чоловіки.

Результати та дискусії

Протягом грудня-лютого 2021-2022 років було проведено дослідження за визначеними методиками. Учасники опитування є студентами 16 закладів вищої освіти України: Луганський національний університет імені Т. Шевченка (24,6 %), Херсонський державний університет (13,4 %), Київський університет імені Б. Грінченка (13,1 %), Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди (8,7 %), Донбаський державний педагогічний університет (7,9 %), Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини (5,7 %), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка (5,4 %), Дніпровський національний університет імені О. Гончара (4,6 %), Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича (4,6 %), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького (4,1 %), Бердянський державний педагогічний університет (3 %), Харківський національний університет імені В. Каразіна (2,4 %), Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського (1 %), Сумський державний педагогічний університет імені А. Макаренка (0,2 %), Криворізький державний педагогічний університет (0,2 %), Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка (0,2 %).

У дослідженні взяли участь студенти спеціальностей «Спеціальна освіта», які становлять 39,5 % загальної кількості учасників, «Початкова освіта» – 31 % опитаних та «Середня освіта» – 29,6 % респондентів.

Найбільше серед учасників виявлено студентів першого року навчання, які становлять 25,8 % загальної кількості; 22,2 % – студенти другого курсу, 20,8 % – студенти магістерського рівня вищої освіти, 17,8 % опитаних – студенти третього курсу, а також 13,4 % – студенти четвертого року навчання.

Результати дослідження за методикою «Діагностика «емоційного інтелекту» запропонованої Н. Холом систематизовано у таблицю 1.

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою «Діагностика «емоційний інтелект» (Н. Хол)

n=365

Шкали	Рівні (%)	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Емоційна проінформованість		27,5%	41,3%	31,2%
Керування своїми емоціями		8,6%	23,0%	68,4%
Самомотивація		24,6%	38,5%	36,9%
Емпатія		35,2%	34,7%	30,1%
Розпізнавання емоцій інших людей		31,5%	37,0%	31,5%

Як видно з таблиці 1, за визначеними методикою шкалами у опитаних майбутніх педагогів найкраще розвинена емпатія – виявлено 35,2 % учасників з високим рівнем емпатійності; найгірше розвинена здатність до керування своїми емоціями – 68,4 % опитаних з низьким рівнем за шкалою. За іншими шкалами серед респондентів зафіксовано переважання середнього рівня: емоційна проінформованість – 41,3 % учасників, самомотивація – 38,5 % опитаних, розпізнавання емоцій інших людей – 37,0 % студентів.

Середній рівень емоційної проінформованості, який виявлено у більшості респондентів (41,3 %) свідчить про гарну обізнаність опитаних про емоції та здатність розрізняти їх, називати та усвідомлювати. Разом з тим значний відсоток учасників (31,2 %) мають низький рівень емоційної проінформованості, що свідчить про необхідність удосконалення обізнаності опитаних щодо різноманіття емоцій, їх особливостей задля більш ефективної взаємодії з оточуючими, зокрема в умовах інклюзивного простору. З високим рівнем емоційної проінформованості виявлено 27,5 % респондентів. Такі люди мають досконалий рівень емоційної обізнаності, у взаємодії з людьми можуть легко розрізняти емоції власні та оточуючих, називають їх та усвідомлюють особливості їх виявів.

За шкалою «Керування своїми емоціями» переважна більшість опитаних мають низький рівень – 68,4 % від загальної кількості досліджуваних. Такий результат свідчить про нагальну необхідність здійснення майбутніми педагогами роботи з удосконалення власних навичок з керування емоціями. Одним з варіантів такої роботи ми вважаємо участь у тренінговій діяльності, результатом чого має бути більш якісний рівень здатності не лише надавати адекватну емоційну реакцію, керувати власним емоційними станами, а й ефективно впливати на ситуацію, внаслідок якої виникають деструктивні реакції. Середній рівень здатності керувати своїми емоціями зафіксовано у 23,0 % учасників, що свідчить про достатній рівень розвитку цієї здатності, однак, такий, що потребує удосконалення. Високий рівень за означеною шкалою виявлено лише у 8,6 % загальної кількості респондентів. Це свідчить про досконалий рівень здатності майбутніми педагогами керувати власними емоціями.

За шкалою «Самомотивація» переважають середній та низький рівні розвиненості. Так, значний відсоток респондентів (38,5 %) мають достатній рівень усвідомлення мотивів завдань, що постають, а також власної відповідальності за результат їх виконання. Разом з тим 36,9 % учасників мають низький рівень, що може свідчити про недостатнє усвідомлення сутності і змісту діяльності та необхідність більш детального їх вивчення респондентами. Високий рівень виявлено лише у 24,6 % опитаних, що вказує на свідомий вибір діяльності, розуміння її особливостей та відповідальне ставлення до результату.

Припускаємо, що отриманий результат обумовлений тим, що переважна більшість респондентів (48,0 %) – студенти першого та другого років навчання і, вважаємо, що показники можуть змінюватись разом з особистісним розвитком, що відбувається не лише під час здобуття вищої освіти, а й шляхом організації діяльності з саморозвитку. Окрім того, психологічні особливості тієї чи іншої діяльності можливо з'ясувати під час участі у тренінговій роботі та здійснити аналіз власної мотивації – усвідомити мотиви діяльності і зусиль для її здійснення.

Результати дослідження за шкалою «Емпатія» розподілено приблизно рівнозначно, однак переважає високий рівень – 35,2 %, що свідчить про високорозвинену здатність цієї частини опитаних розуміти переживання, почуття і психічні стани оточуючих. Такі люди чутливі до потреб і проблем людей, великодушні, емоційно чуйні, товариські, швидко

встановлюють нові контакти і знаходять спільну мову. Середній рівень за даною шкалою виявлено у 34,7 % респондентів. Вони розуміють переживання та емоційні вияви оточуючих, які властиві переважній більшості людей. Таким людям притаманні стримані емоційні прояви. Разом з тим у 30,1 % опитаних зафіксовано низький рівень за шкалою «Емпатія». Отримані дані вказують на дуже стримані емоційні вияви учасників опитування, нерозуміння переживань людей, відсутність потреби у встановленні контактів з ними, де також нерідко виникають труднощі.

За шкалою «Розпізнавання емоцій інших людей» переважна більшість опитаних мають середній рівень розвиненості цієї здатності – 37,0 %, що вказує на достатнє володіння респондентами цією якістю, однак доречним є її вдосконалення. Припускаємо, що такі люди переважно розпізнають яскраво виражені емоції оточуючих, але їм важко відчуті внутрішні переживання людей, зрозуміти їх. Однаковий результат за даною шкалою зафіксовано за високим та низьким рівнями: по 31,5 % респондентів. Так, значна кількість опитаних, що мають низький рівень, слабо або взагалі не розрізняють емоційних проявів оточуючих, не розуміють та не докладають зусиль для розуміння переживань і, відповідно, не можуть надати підтримку. Натомість респонденти, які мають високий рівень за вказаною шкалою вдало розпізнають емоційний стан людей, що навколо, розуміють їхні переживання і можуть підтримати не лише словом.

Підсумовуючи дані отримані за методикою «Діагностика «емоційного інтелекту», можна констатувати, що високий рівень виявлено лише за однією шкалою. Загалом у респондентів переважають середній та низький рівні. Емоційний інтелект є важливою складовою готовності фахівців зі спеціальної освіти (Мартичнук, 2019), а отже, його розвитку має приділятися увага під час здобуття вищої освіти майбутніми педагогами. Ми враховуємо факт того, що переважна більшість опитаних (48 %) – студенти першого-другого років навчання та подальше здобуття вищої освіти і саморозвиток студентів може якісно вплинути на досліджувані явища, однак наголошуємо також на необхідності позааудиторних заходів, спрямованих на особистісне вдосконалення майбутніх педагогів, зокрема якостей важливих для результативної взаємодії з оточуючими, у тому числі з дітьми та колегами. Одним з ефективних шляхів такої діяльності ми вважаємо участь у тренінговій роботі.

На нашу думку, доречно звернути увагу на рівнозначну важливість емоційного інтелекту та емпатії, як складових готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Так, наприклад, у праці О. Мартичнук одним з компонентів готовності фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі визначено професійно-особистісний, серед його критеріїв – самокерування та соціальна компетентність, а їх показники – емоційний контроль та емпатія (Мартичнук, 2019). Зауважимо також, що, на думку К. Ярощук, емпатія є однією з найважливіших морально-етичних якостей майбутніх педагогів інклюзивного освітнього закладу (Ярощук, 2022). Ми погоджуємось із запропонованими дослідницями положеннями, тому разом з діагностуванням рівнів емоційного інтелекту майбутніх педагогів наголошуємо на доречності більш детального вивчення показника «Емпатія» шляхом аналізу даних, отриманих з діагностики рівня полікомунікативної емпатії.

Дані отримані за даною методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» систематизовано у таблицю 2.

Таблиця 2

**Результати дослідження за методикою
«Діагностика рівня полікомунікативної емпатії»**

Шкали	Рівні (%)	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
Прояв емпатії до батьків		2,4%	10,4%	82,7%	3,5%	0,8%
Прояв емпатії до тварин		1,3%	5,7%	69,3%	20,7%	3,2%
Прояв емпатії до людей похилого віку		1,0%	2,1%	79,4%	16,1%	1,0%
Прояв емпатії до дітей		11,2%	19,7%	65,7%	2,7%	0,5%
Прояв емпатії до героїв художніх творів		2,4%	5,4%	79,7%	10,9%	1,3%
Прояв емпатії до незнайомих або малознайомих людей		7,3%	9,3%	77,8%	4,6%	0,8%
<i>В цілому</i>		6,2%	8,7%	72,8%	9,3%	6,5%

За отриманими результатами можна зазначити, що в цілому, серед респондентів переважає середній рівень емпатії: до батьків – 82,7 %, до тварин – 69,3 %, до людей похилого віку – 79,4 %, до дітей – 65,7 %, до героїв художніх творів – 79,7 %, до незнайомих або малознайомих людей – 77,8 %; в цілому – 72,8 %. Такий рівень емпатійності властивий більшості людей. Їхні емоційні прояви є контрольованими та стриманими. У спілкуванні вони уважні, докладають зусиль щоб зрозуміти більше, ніж сказано словами, у висловлюванні власної думки обережні.

Окрім того, також вважаємо доречним звернути більш детальну увагу також на інші показники за всіма складовими. За шкалою «Прояв емпатії до батьків» зафіксовано 10,4 % учасників з високим рівнем емпатійності: такі люди чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти та знаходять спільну мову. З дуже високим, низьким та дуже низьким рівнями емпатійності за даною шкалою виявлено від 0,8 % до 3,5 % респондентів.

За складовою «Прояв емпатії до тварин» окрім переважання середнього рівня, про що вже було зазначено, у значної частини опитаних виявлено низький рівень емпатійності – 20,7 %. Такий рівень свідчить про труднощі у встановленні контактів, наданні переваги заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. З дуже високим, високим та дуже низьким рівнями емпатійності за даною шкалою виявлено від 1,3 % до 5,7 % опитаних.

За складовою «Прояв емпатії до людей похилого віку» також виявлено 16,1 % опитаних з низьким рівнем емпатійності. З дуже високим, високим та дуже низьким рівнями зафіксовано від 1,0 % до 2,1 % загальної кількості учасників опитування.

За шкалою «Прояв емпатії до дітей» серед респондентів зафіксовано тенденцію переважання від середнього до дуже високого рівня: з дуже високим рівнем виявлено 11,2 % опитаних і 19,7 % з високим. Дуже високий рівень емпатійності свідчить про надто розвинене у людей співпереживання, вони тонко реагують на настрій співрозмовника, їх не полишає хвилювання за рідних і близьких. Такий рівень емпатійності може деструктивно впливати на

емоційний стан та призвести до невротичних зривів. Вважаємо доречним звернути більш детальну увагу на прояви високого рівня емпатійності, який вказує на великодушність таких людей, чутливість до потреб і проблем оточуючих, чуйність, товарицькість. Вони ширі, швидко встановлюють контакти та знаходять спільну мову, намагаються не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення, до них тягнуться діти. Окрім того, воліють працювати з людьми, а не на самоті. В рамках нашого дослідження ми вважаємо позитивними дані отримані за складовою «Прояв емпатії до дітей», оскільки наголошуємо на важливості високорозвиненої емпатійності педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору. З низьким і дуже низьким рівнями за даною складовою зафіксовано 2,7 % та 0,5 % загальної кількості респондентів.

За шкалою «Прояв емпатії до героїв художніх творів» серед респондентів виявлено 10,9 % з низьким рівнем. У таких людей мало друзів, вони незатишно почувають себе в гучній компанії, є прихильниками точних формулювань і раціональних рішень, а також надають перевагу заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Респондентів з дуже високим, високим та низьким рівнями за даною складовою виявлено від 1,3 % до 5,4 % всієї кількості учасників опитування.

Як вже було зазначено, за всіма складовими визначеними методикою, переважає середній рівень емпатійності, подібна ситуація і з останньою шкалою – «Прояв емпатії до незнайомих або малознайомих людей». Окрім того, з дуже високим, високим, низьким та дуже низьким рівнями виявлено від 0,8 % до 9,3 % загальної кількості респондентів.

Методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» передбачено діагностування рівня емпатії не лише за кожною складовою, що вище описано, а й якість цілому. Аналіз отриманих результатів дослідження показав, що у студентів також переважає середній рівень, який притаманний переважній більшості людей. Вони не надто чуйні, у міжособистісних стосунках схильні судити про людей з їхніх вчинків, аніж довіряти власним враженням, свою думку намагаються делікатно не висловлювати, коли не мають впевненості, що її буде схвалено. Також їм важко прогнозувати розвиток стосунків між людьми, їхні почуття скуті, що може заважати повноцінному сприйняттю оточуючих. Також з дуже високим, високим, низьким та дуже низьким рівнями виявлено від 6,2 % до 9,3 % загальної кількості респондентів.

Підсумовуючи дані отримані за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії», можемо зафіксувати позитивну тенденцію, оскільки загалом переважає середній рівень за шкалами визначеними методикою. Також варто звернути увагу, що у близько 20,0 % респондентів виявлено високий рівень емпатійності до дітей. Зауважимо також, що дуже високий рівень виявлений у 11,2 % може мати деструктивні наслідки для особистості. Тому наголошуємо на важливості для педагогів постійного особистісного вдосконалення, зокрема якостей, у яких проявляється емпатія: чуйність, товарицькість, великодушність, неконфліктність, емоційність. В контексті дослідження явища емпатії у майбутніх педагогів, вважаємо доречним висловити думку щодо важливості балансу рівня емпатії між середнім та високим рівнем аби бути чуйним педагогом, колегою, але без шкоди для власного емоційного стану.

Висновки

Встановлено, що серед якостей, у яких проявляється особистісна готовність майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі дослідники виділяють здатність до емпатійних проявів, емоційну стійкість, психологічну проникливість, саморегуляцію тощо.

Відтак глобальні категорії «емоційний інтелект» та «емпатія», що узагальнюють перераховані якості, визначено складовими особистісної готовності. Відповідно до цього, серед студентів педагогічних спеціальностей проведено дослідження за двома методиками. За результатами здійсненого дослідження виявлено, що за методикою «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Хол) серед опитаних майбутніх педагогів переважають середній та низький рівні: від 37,0 % до 41,3 % опитаних за шкалами емоційна проінформованість, самомотивація та розпізнавання емоцій інших людей (середній рівень), 68,4 % за шкалою керування своїми емоціями – низький рівень; високий виявлено лише за однією з п'яти шкал – емпатія – 35,0 % респондентів. Окрім того, більш детально було досліджено явище емпатії (Методика «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії»), де також переважає середній рівень: від 65,7 % до 82,7 % опитаних за кожною шкалою та 72,8 % респондентів в цілому. Такі дані, з огляду на тематику наших наукових пошуків, вважаємо позитивними, але такими, що потребують вдосконалення, оскільки здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору передбачає взаємодію з чималою кількістю людей і, відповідно, вимагає високорозвинених здібностей до контролю, розпізнавання, а також усвідомлення власних емоцій та оточуючих.

У перспективах подальших досліджень вбачаємо більш детальне вивчення особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, зокрема особистісних якостей, у яких вона проявляється, а також розробку програми тренінгових занять з формування особистісної готовності.

Література

1. Ворошук, О.Д. (2016). Підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*, 27, 61–71. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2016_27_9
2. Клопота, Є.А. (2013). *Тренінг самопізнання та саморозвитку*. Запоріжжя : Запорізький національний університет.
3. Кулик, Н.А., & Гільова, Л.Л. (2018). Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 39, 79–90. Режим доступу: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156665/156056>
4. Мартинчук, О.В. (2019). Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
5. Ракітянська, Л.М. (2019). Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 1(157), 162–165. <https://doi.org/10.31812/123456789/3279>
6. Ярая, Т.А. (2014). Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
7. Ярошук, К.І. (2022). Професійно-етичні аспекти підготовки майбутнього педагога інклюзивного освітнього закладу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 87, 130–133. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.26>
8. Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J.J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Education Sciences*, 13(5), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>

9. Rajendran, P., Athira, B., & Elavarasi, D. (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence do Justice?. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169–182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
10. Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M. Zagalaz-Sánchez, M.L., & Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional Intelligence, Quality of Life, and Concern for Gender Perspective in Future Teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640. <https://doi.org/10.3390/su15043640>
11. Valente S. & Lourenço AA. (2022). Editorial: The importance of academic training in emotional intelligence for teachers. *Front. Educ.*, 7, 01–03. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.992698>

References

1. Voroshchuk, O.D. (2016). Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy u seredovyshchi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Preparation of social teachers to inclusive education of children with the special necessities in the environment of general educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Serii sotsialno-pedahohichna – Collection of Scientific papers Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiienko University. Socio-pedagogical series*, 27, 61–71. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_sp_2016_27_9 [in Ukrainian].
2. Klopota, Ye.A. (2013). *Treninh samopiznannia ta samorozvytku [Self-knowledge and self-development training]*. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia National University [in Ukrainian]
3. Kulyk, N.A., & Hiliova, L.L. (2018). Emotsiinyi intelekt: analiz suchasnykh zakhidnykh doslidzhen [Emotional Intelligence: An Analysis of Contemporary Western Research]. *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – The Collection of research papers «Problems of Modern Psychology» of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiienko University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 39, 79–90. Retrieved from <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156665/156056> [in Ukrainian].
4. Martynchuk, O. V. (2019). Teoriia ta praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Theory and practice of training specialists in special education for professional activities in an inclusive educational environment]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Rakityanska, L.M. (2019). Emotsiinyi intelekt yak osobystisnyi chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Emotional Intelligence As A Personal Factor In The Prpfessional Formation Of The Future Teacher]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of the T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”. Series: Pedagogical Sciences*, 1(157), 162–165. <https://doi.org/10.31812/123456789/3279> [in Ukrainian].
6. Yaraia, T.A. (2014). Osobystisna hotovnist maibutnikh psykholohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Personal readiness of future psychologists for professional activity in conditions of inclusive education]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
7. Yaroshchuk, K.I. (2022). Profesiino-etychni aspekty pidhotovky maibutnoho pedahoha inkliuzyvnoho osvitnoho zakladu [Professional and ethical aspects of preparing a future teacher of an inclusive educational institution]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5 Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*, 87, 130–133. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.26>
8. Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J.J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Education Sciences*, 13(5), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
9. Rajendran, P., Athira, B., & Elavarasi, D. (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence do Justice?. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169–182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
10. Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M. Zagalaz-Sánchez, M.L., & Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional Intelligence, Quality of Life, and Concern for Gender Perspective in Future Teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640. <https://doi.org/10.3390/su15043640>

11. Valente S. & Lourenço AA. (2022). Editorial: The importance of academic training in emotional intelligence for teachers. *Front. Educ.*, 7, 01–03. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.992698>

RESEARCH OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MULTICOMMUNICATIVE EMPATHY AS COMPONENTS OF FUTURE TEACHERS' PERSONAL READINESS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Olha Rotko

Postgraduate student of the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
66, Zhukovskoho Str., Zaporizhzhia, Ukraine, 69600
olichka.rotko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4854-4739>

Yevhenii Klopota

Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
66, Zhukovskoho Str., Zaporizhzhia, Ukraine, 69600
klopota-ea@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6060-0540>

Abstract

Objective. The article outlines the essence of personal readiness of future teachers to work in an inclusive educational space and ensure its quality. Emotional intelligence and empathy are defined by the components of personal readiness. The results of the study of emotional intelligence and multicommunicative empathy as components of personal readiness, in particular components of emotional intelligence, are analyzed: emotional awareness, management of one's emotions, self-motivation, empathy and recognition of other people's emotions, as well as the importance of its development for future pedagogical workers, in particular in the conditions of inclusive education. The importance of its development for future teachers in inclusive education is emphasized. The features of the manifestation of high, medium and low levels of partial emotional intelligence revealed in the participants under study are described. In addition, the manifestation of empathy as a scale of emotional intelligence is described in more detail on the basis of the analysis of the results of the diagnosis of the level of multicommunicative empathy according to the scales defined by the methodology: the manifestation of empathy towards parents, animals, elderly people, children, characters of works of art and towards strangers or unfamiliar people. The peculiarities of the manifestation of empathy according to the very high, high, medium, low and very low levels found in the respondents are described. *Research methods:* theoretical (analysis, systematization and generalization of research results); empirical (methods "Diagnostics of "emotional intelligence" (N. Hall) and "Diagnostics of the level of polycommunicative empathy"). The content of the methods, namely the components of the phenomenon studied, make it possible to assess the ability of future teachers to understand others, expressed in emotions, and manage the emotional sphere on the basis of decision-making. The study involved 365 students of pedagogical specialties ("Primary Education", "Secondary Education" and "Special Education") from 16 higher education institutions of Ukraine. *Conclusions.* According to the specified methods, the predominance of the average level was recorded, which, taking into account the subject of our scientific research, we consider a positive trend. Conclusions have been outlined and prospects for further scientific research have been formed. **Keywords:** future teacher, readiness to work in an inclusive educational space, personal readiness, emotional intelligence, components of emotional intelligence, empathy.

Подано 05.08.2023

Рекомендовано до друку 18.10.2023

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

Лілія Чикур

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2, 65082
chicur63@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3790-0435>

Анотація

Мета. Статтю присвячено аналізу специфічних особливостей і трансформацій національної ідентичності студентів за період повномасштабного вторгнення. *Методи дослідження.* Проведено два опитування студентів гуманітарних спеціальностей з інтервалом в два роки (2021 та 2023 роки). Загальну вибірку склали 224 респонденти віком 16-23 років, серед них 180 дівчат та 44 хлопці. Для проведення емпіричного дослідження було використано тест самовизначення «Хто Я?» Куна та МакПартленда, модифікована шкала «Вираженість етнічної ідентичності» Фінні, опитувальник «Громадянська ідентичність» І.Р. Петровської. Порівняно середні показники сформованості компонентів національної ідентичності до та після повномасштабного вторгнення. За допомогою аналізу вільних самоописів студентів було констатовано, що категорія національної ідентичності найчастіше представлена іменниками «українець/українка», «патріот», «громадянин/громадянка України». Встановлено зростання серед студентів поширеності відповідей, які відображають національну чи етнічну ідентичність після повномасштабного вторгнення. Рангова позиція цих відповідей зсунулась до початку переліку, тобто національна ознака виявилась пріоритетнішою за інші соціальні ролі юнаків. Показано значиме зростання когнітивного й афективного компонентів етнічної ідентичності, показників патріотизму та громадянської активності студентів, але схильність емігрувати залишилась на тому самому рівні. *Висновки.* Після початку повномасштабного вторгнення в студентському середовищі значно зросли проукраїнські патріотичні настрої та їх поведінкове втілення. Етнічна, національна, громадянська та локальна ідентичність стали предметом всебічної рефлексії юнаків та дівчат, усвідомленою і суб'єктивно-значимою частиною Я-концепції. Характерною особливістю конструювання самоідентичності в цей період виступає те, що окрім образу «Я-українець» вона включає образ-протиставлення (спільного ворога). Отримані результати слід враховувати в освітньому процесі зі студентами оскільки вони корисні для розуміння психологічних змін українського суспільства, обумовлених життям в умовах повномасштабної війни.

Ключові слова: самовизначення, юнацький вік, соціальна ідентичність, етнічна ідентичність, громадянська ідентичність, патріотизм, психологічні наслідки війни.

Вступ

Соціальна ідентичність – це результат усвідомленого ототожнення особистості зі значущими для неї соціальними спільнотами (почуття «Ми»), інтеріоризації їх ідеалів, норм і цінностей, що проявляється в прийнятті та виконанні певних соціальних ролей. Ідентичність

лежить в основі регуляції соціальної поведінки людини, забезпечує процеси диференціації й інтеграції «Я», а також, стимулює процес самореалізації особистості в суспільному просторі. Вона забезпечує функціонування соціальних систем завдяки солідаризації окремих індивідів та мотивації спільних дій (Brubaker & Cooper, 2000). Процес самоідентифікації досягає найвищих темпів у підлітковому та юнацькому віці, що сприяє активному включенню молоді людини в систему соціальних зв'язків (Erikson, 1968). Соціальні ідентитети в індивідуальній самосвідомості формують гнучку ієрархічну структуру, в якій певна категорія за певних обставин стає домінантною, а інші – другорядними.

В умовах повномасштабної війни особливої уваги потребує національна ідентичність – різновид соціальної ідентичності, що формується на вищих рівнях функціонування самосвідомості, а також існує як надіндивідуальний феномен (колективна свідомість, носієм якого є велика спільнота – нація). В постколоніальних суспільствах процес формування національної ідентичності ускладнений через конкуренцію двох базисних форм ідентифікації: *етнічної*, що має генетично-територіальну основу, та *громадянської*, пов'язаної з організаційним устроєм спільноти й держави (Shulman, 2004; Barrington, 2021).

Від початку періоду незалежності України формування національної самосвідомості було складною проблемою. Ряд негативних чинників (залишки радянського менталітету, соціальні та політичні кризи в країні, втручання сусідньої держави) довгі роки руйнували процес державотворення та формували комплекс меншовартості українського народу. Хоча соціологічні й психологічні дослідження демонстрували позитивну динаміку збільшення частки молодих людей, що повною мірою визнавали себе представниками української нації, залишалось багато осіб, які не ідентифікували себе з українською державою, мали щодо неї негативні когнітивні установки та емоційні переживання (Арбеніна, 2012; Гора, 2012; Піонтковська, 2017). Навіть позитивна ідентичність відзначалась недостатньою рефлексією своєї національної приналежності та несформованістю поведінкового компоненту (Петровська, 2016; Кухарук, 2020; Співак, 2020). Про наявність сформованої ідентичності можна говорити, тільки коли факт приналежності до спільноти громадян і держави, як організаційного середовища є для людини цінністю та має значущий сенс (Синельников, 2018).

У 2021 р. групою одеських та херсонських науковців було проведено дослідження психологічних особливостей формування національної ідентичності студентів півдня України. Більшість студентів мали позитивну етнічну ідентичність, відчували зв'язок зі своєю нацією і мали патріотичні настрої. Але при цьому виявлена низька значимість національної приналежності та недостатня сформованість громадянської ідентичності; самоідентифікація студентів була орієнтована переважно на власний внутрішній світ (Шебанова, Дементьєва & Чикур, 2022). Після початку повномасштабного вторгнення ми наочно спостерігаємо глобальні зрушення в національній та громадянській самоідентифікації студентів, що яскраво проявляються в переконаннях, емоціях і поведінці. Вони потребують фіксації та наукового аналізу.

Мета дослідження – визначити специфічні особливості та зміни національної ідентичності студентів за період повномасштабного вторгнення. **Завдання** дослідження: 1) проаналізувати спонтанні самовизначення, що засвідчують важливість національної та локальної ідентичності; 2) дослідити особливості вияву когнітивного та емоційного компонентів етнічної ідентичності, виявити динаміку зміни компонентів громадянської ідентичності студентів.

Методи дослідження

Емпіричне дослідження проводилося в два етапи.

У 2021 р. в опитуванні взяли участь 116 студентів 1-2 курсів трьох університетів півдня України: Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (59 осіб), Херсонського державного університету (38 особи) та Міжрегіональної академії управління персоналом (19 осіб). Респонденти здобували вищу освіту за гуманітарними спеціальностями: українська філологія, історія та право, психологія, менеджмент. Вік опитаних від 16 до 20 років; 75,9% вибірки склали дівчата, 24,1% – хлопці.

У 2023 р. в дослідженні взяли участь 108 студентів 1-3 курсів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, що навчалися за спеціальностями психологія та українська філологія. Вік опитаних від 17 до 23 років, серед них 81,5 % дівчат та 18,5 % хлопців. Характерною особливістю цього річного опитування є те, що багато студентів перебувають у вимушеній міграції за кордоном і навчаються дистанційно. Збір даних відбувався в онлайн форматі. 100 % опитаних були громадянами України.

Для оцінки сформованості різних компонентів національної ідентичності використано наступні інструменти:

Методика «Хто Я?» розроблена М. Куном і Т. МакПартлендом для вимірювання «самоті» як набору установок та позицій відносно себе (Kuhn & McPartland, 1954). Респондентам пропонується письмово відповісти на питання «Хто я такий?», вони мають дати щонайменше 20 відповідей в тому порядку, як вони виникають, не турбуючись про послідовність, граматику або логіку. Для інтерпретації результатів зазвичай виділяються та підраховуються категорії контент-аналізу, що відображають соціальну або персональну ідентичність людини: сімейні ролі, фізичні особливості, професію, світогляд, захоплення, тощо. Нас цікавили тільки самовизначення, пов'язані з приналежністю молоді людини до українського народу: національність, громадянство, культурні чи етнолінгвістичні ознаки. В якості кількісної змінної фіксувалася позиція (ранг), якою представлена національна ідентичність серед 20 відповідей. Якщо національна ідентичність не представлена у самоописі, це може бути інтерпретовано як незначимість етнічної приналежності для особистості або ж як витіснення, приховування цієї характеристики.

Опитувальник *«Вираженість етнічної ідентичності»* розроблений на основі трьох-стадійної моделі розвитку ідентичності Дж. Фінні; дає змогу оцінити ступінь сформованості афективного та когнітивного компонентів етнічної ідентичності (Phinney, 1993). До когнітивного компоненту відносять знання та уявлення про етнічні особливості людини, усвідомлення приналежності до певного етносу, зміст етнічних стереотипів. Афективний компонент включає ставлення до етнічних груп, оцінку приналежності до етносу, усвідомлення етнічних переваг та ін.

Вітчизняні дослідники О. Гора (2012) та Д. В. Піонтковська (2017) запропонували різні варіанти українського перекладу методики, в якому твердження були переформульовані так, щоб вони сприяли вивченню національної ідентичності студентства. Автори замінили вислів «моя етнічна група» на формулювання «мій народ», «моя нація». Доведено змістовну валідність та ретестову надійність пропонованої модифікації (Піонтковська, 2017). У роботі О.Ю. Кухарук застосовано 5-бальну шкалу Лікерта, показано внутрішню узгодженість та дискримінативну здатність питань модифікованої версії (Кухарук, 2020). З огляду на праці попередніх дослідників, ми вважаємо доцільним ще більше конкретизувати формулювання методики за допомогою визначення «український». Використаний скорочений варіант з 12

пунктів, для відповідей використана 5-бальна шкала: повністю згоден (3 бали), більше згоден, ніж не згоден (2 бали), частково згоден, частково не згоден (1 бал), більше не згоден, ніж згоден (0 балів), повністю не згоден (-1 бал). Оцінки розподілені за двома субшкалами, що вимірюють вираженість когнітивного та афективного компонентів ідентичності, по 6 пунктів в кожній.

Методика «Громадянська ідентичність» створена І.Р. Петровською на основі авторської теоретичної моделі. Громадянська ідентичність розглядається як комплексне утворення, що містить когнітивну (знання про належність до певної соціальної спільноти), ціннісно-емоційну (позитивне, негативне чи амбівалентне ставлення до приналежності, її прийняття або неприйняття), поведінкову (реалізація громадянської позиції у спілкуванні та діяльності, громадянська активність) та образно-семіотичну (знаки, символи) складові. Підкреслено, що раціональний етап ідентифікації не приводить автоматично до готовності індивіда ототожнювати себе з певною спільнотою. Остаточне рішення опосередковане емоційно-оціночним ставленням, здійснюється під впливом особистої системи цінностей. Сформована ідентичність передбачає визначеність і цілісність «образу Я як громадянина» (Petrovska; 2019).

Методика містить 20 суджень, які респондент оцінює за допомогою 5-бальної шкали Лікєрта від «повністю не погоджуюсь» до «повністю погоджуюсь». Психометричні властивості методики були перевірені на вибірці 335 представників всіх регіонів України. Опитувальник має високу валідність, внутрішню і ретестову надійність, дискримінативну здатність. Факторний аналіз підтвердив трьох-компонентну модель, яка лягла в основу методики (Петровська, 2016). За результатами опитування отримані оцінки трьох субшкал: патріотизм (8 пунктів), неохочість емігрувати або лояльність до України (6 пунктів), активна громадянська позиція (6 пунктів).

Важлива *послідовність пред'явлення опитувальників* респондентам. Першою пропонувалась методика «Хто Я?», котра визначає, як студенти ідентифікують себе у спонтанному самовираженні (мета дослідження спочатку не розкривалася, щоб не спотворити виконання проєктивного завдання). Це дозволило з'ясувати, чи проявляться у відповідях аспекти етнічної, національної чи громадянської ідентифікації без попередніх інструкцій. Потім респонденти заповнювали стандартизовані самозвіти.

Обробка даних. Для інтерпретації отриманих емпіричних результатів застосовано частотний аналіз та параметри описової статистики. Порівняння середніх показників двох діагностичних зрізів виконане за допомогою t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок; для порівняння розподілів (порядкова шкала) використано U-критерій Манна-Вітні.

Результати та дискусії

Аналіз результатів методики «Хто Я?» дозволяє визначити зміст ідентичності студентів, відображений у вербальних самовизначеннях. Самоназивання відбувається природно та спонтанно, при цьому відповіді на питання «Хто Я така/такий?» безпосередньо пов'язані із самосприйняттям та самоусвідомленням особистості в системі соціальних стосунків, її провідними ролями та суб'єктивно-значимими ознаками, характеристиками.

Стосовно кожного респондента був визначений єдиний кількісний показник – позиція національної ідентичності в рейтингу самовизначень.

Загалом 224 респонденти надали більше 4 тисяч відповідей на питання «Хто Я?». Хоча детальна категоризація відповідей не входила в завдання дослідження, відзначимо, що в обох

діагностичних зрізах ознаки персональної ідентичності (набір характеристик, який робить людину самототожною і підкреслює її індивідуальність) переважали над ознаками соціальної ідентичності, що підкреслюють групове членство, важливість соціальної ролі для особистості. Загальна частка відповідей категорії «соціальна ідентичність» виявилась меншою за частку відповідей категорії «персональна ідентичність» у відношенні 4/6. Серед персональних характеристик студенти найчастіше відзначали свої комунікативні властивості, фізичні ознаки, вольові якості, набуті компетенції та досягнення. В соціальній сфері переважали професійно-навчальні характеристики та сімейні ролі, а також ролі в міжособистісних стосунках, в тому числі й романтичних. Молоді юнаки та дівчата орієнтовані переважно на власний внутрішній світ, побудову близьких стосунків в значимих для них мікроспільнотах, досягнення високого рівня професійної компетентності.

Під час опитування в 2021 р. лише 39 студентів (33,62% вибірки) вказали відповіді, що відображають національну або етнічну ідентифікацію: «українець/українка», «патріот», «громадянин/громадянка України», тощо. Самовизначення в категоріях національної або регіональної приналежності (без попередніх інструкцій та спонукань) засвідчує суб'єктивну значимість цих характеристик для юнаків. Решта 66,38% респондентів не вказали національні, етнічні або громадянські характеристики у спонтанному самоописі. Крім того, 12,9% опитаних відзначили у спонтанних самоописах регіональну та локальну ідентичність: одесит/одеситка, переїхав з Донбасу, дівчина з села і та ін.

Після повномасштабного вторгнення ситуація кардинально змінилася. Більшість респондентів (91 особа, тобто 84,3% вибірки) вказали у вільних самописах «я українець/українка», «патріот своєї країни» і т.ін. У структурі самоідентифікації національна ознака виявилась пріоритетнішою за інші категорії та соціальні ролі, пов'язані з навчально-професійної сферою, сімейними та міжособистісними стосунками.

Означені характеристики етно-національної ідентичності мають прямий характер, що свідчить про зрозумілу та прийнятну частину власної особистості. Поряд з цим, вперше помічені характеристики, які свідчать про інтолерантність студентів щодо іншої національної групи (наприклад, «ненавиджу русню», «припинив розмовляти російською»). Такі прояви виявлені у 11,1% студентів, опитаних в 2023 р. В звичайних умовах це несприятливий показник, але в ситуації воєнного стану – цілком зрозуміла тенденція, що відображає образ спільного ворога. Слід враховувати, що опитування проводилося в регіоні, який раніше відрізнявся проросійськими настроями.

Теорія соціального контруктивізму пояснює, що образ Іншого важливий для формування колективної ідентичності. Його функція полягає в об'єктивації міжгрупових кордонів: «Спільнота позначає свої кордони за допомогою маркерів – відмінностей, не обов'язково об'єктивних, але істотних у визначений момент» (Barth, 1998). Отже, на процес конструювання та репрезентації національної ідентичності впливає не лише колективне «Я» українців, а й образ Іншого, а саме ворога-росіянина.

Частка відповідей, що вказують на регіональну ідентичність, в 2023 р. зросла до 35,2%. Це можна пояснити загостренням регіональної проблематики: значна частина мешканців півдня України були вимушені переїхати в інші міста, або досі перебувають в окупації (зокрема, багато жителів Херсонщини та Миколаївщини перемістилися до Одеси).

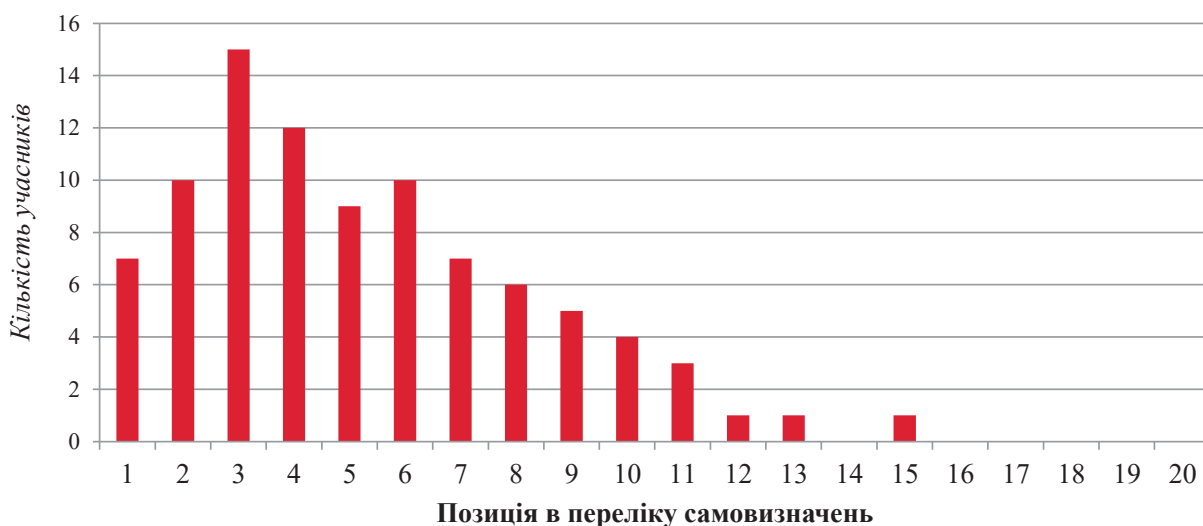
Стосовно кожного респондента був визначений кількісний показник – позиція національної ідентичності в переліку спонтанних самовизначень. Ця позиція свідчить про

актуальність відповідної категорії в самосвідомості людини: чим ближче до початку списку, тим більше значимість та ступінь усвідомленості категорії національної ідентичності.

У 2021 р. серед 39 осіб, що вказали національну ідентичність у вільному самовизначенні, ці відповіді розподілились переважно з 9 по 17 позиції – рис.1.



А) 2021 рік (39 відповідей серед 116 учасників)



Б) 2023 рік (91 відповідь серед 108 учасників).

Рис. 1. Позиція категорії «національна ідентичність» в списках вільних самоописів студентів

Натомість в 2023 р. відповіді були зосереджені в першій половині списку; при цьому у 32 учасників (29,6% вибірки) категорія національної ідентичності займала перші три позиції. Для цих осіб належність до української нації є предметом внутрішньої рефлексії, усвідомленою та суб’єктивно-значимою частиною Я-концепції. Зсув рангів дуже помітний, значимість U-критерію Манна-Вітні $p=0,000$.

Порівняємо отримані результати з даними попередніх дослідників, що застосовували методика Куна-МакПартленда в різних модифікаціях. При дослідженні 190 кіровоградських студентів в 2008-2009 рр. лише 36% опитаних студентів вказали свою національну чи етнічну приналежність, при цьому 14% розмістили її в ідентифікаційній матриці на одному з десяти перших місць (Гора, 2012). Пізніше, при опитуванні 527 студентів з різних регіонів,

відповідаючи на запитання «Хто Я?», зарахували себе до української нації 45,5% респондентів. Для осіб, які не зазначили власну національність, більш значущими були ідентитети, пов'язані із соціальним самовизначенням: навчання і громадська діяльність в університеті, майбутня професія, сімейні ролі, особисте життя, дружні стосунки (Піонтковська, 2017). Все це підтверджує надійність результатів, отриманих до повномасштабної війни.

Останні соціологічні дослідження демонструють, що повномасштабна агресія РФ проти України започаткувала новий етап громадянської мобілізації, через що інші варіанти територіальної або політичної ідентичності отримали маргінальне чи допоміжне місце. В липні 2022 р. 81,7% респондентів віком від 18 до 29 років обрали серед варіантів ідентичності відповідь: «вважаю себе громадянином України»; в загальній вибірці ця частка склала близько 85% (Дембіцький, 2022). Отже, результати спонтанного самовизначення підкріплюються даними закритого анкетування в різних регіонах України.

Описові статистики студентської вибірки за даними модифікованої методики вимірювання етнічної ідентичності Дж. Фінні наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Описові статистики за даними модифікованого опитувальника «Вираженість етнічної ідентичності» Дж. Фінні

N=224

Статистичні параметри:	Когнітивний компонент ідентичності	Афективний компонент ідентичності	Заг. показник етнічної ідентичності
<i>Опитування студентів в 2021 р. (N=116)</i>			
Середнє	1,23	1,68	1,46
Медіана	1,10	1,80	1,45
Стандартна помилка	0,05	0,06	0,04
Стандартне відхилення	0,51	0,62	0,47
Мінімум	0,22	0,41	0,32
Максимум	2,70	2,80	2,60
<i>Опитування студентів в 2023 р. (N=108)</i>			
Середнє	1,52	2,01	1,77
Медіана	1,45	2,00	1,80
Стандартна помилка	0,05	0,05	0,04
Стандартне відхилення	0,53	0,57	0,46
Мінімум	0,60	0,82	0,86
Максимум	2,80	3,00	2,85
<i>Порівняльний аналіз</i>			
t-критерій Стюдента	-4,106	-4,091	-5,008
Значимість (2-стороння)	0,000	0,000	0,000

Як видно з табл. 1, показники когнітивного та афективного компонентів сформованості етно-національної ідентичності студентів суттєво збільшились.

В обох зрізах показники емоційного компоненту ідентифікації з власним народом дещо більші, ніж показники когнітивного компоненту. У другому зрізі ця відмінність ще більш

виражена, отже, зростання відбувається саме за рахунок афективних компонентів: позитивного ставлення до держави та народу, оцінку своєї приналежності до нації й усвідомлення національних переваг. Попунктний аналіз змісту шкал (табл. 2) дозволяє конкретизувати аспекти, за рахунок яких формується національна ідентичність студентів під час війни. В першу чергу, це відчуття сильної прив'язаності, прихильності до свого народу та чітке визначення власної національної приналежності. Студенти стали більше пишатися своєю нацією та її досягненнями, відчувати особистий зв'язок з нею й розуміти, що означає для них національна приналежність.

Таблиця 2

Середні показники оцінок у вибірці студентів за окремими пунктами шкали вираженості етнічної ідентичності Дж. Фінні

N=224

Зміст питання модифікованої версії:	Середні оцінки		Зростання середніх оцінок
	2021 рік (N=116)	2023 рік (N=108)	
1. Я провів багато часу, намагаючись дізнатися якомога більше про український народ, його історію, культуру, державний устрій, традиції,	1,36	1,62	0,26
2. Я беру активну участь в організаціях та соціальних групах, які складаються переважно з українців	1,07	1,18	0,11
3. В мене є чітке почуття власної національної приналежності і розуміння того, що воно для мене означає	1,46	2,05	0,59
4. Я багато думаю про те, як на моє життя буде впливати те, що я представник своєї нації.	1,17	1,26	0,09
5. Я задоволений тим, що належу до української нації.	1,13	1,40	0,27
6. Я чітко відчуваю зв'язок зі своєю нацією.	1,83	2,34	0,51
7. Я добре розумію, що означає для мене належність до української нації	1,46	1,87	0,41
8. Для того, щоб дізнатися побільше про свій народ, я говорив про це з багатьма людьми.	0,98	1,09	0,11
9. Я пишаюсь своєю нацією та її досягненнями	1,74	2,29	0,55
10. Я дотримуюсь традицій свого народу; беру участь у таких елементах культурного життя, як національні страви, музика, звичаї, тощо.	1,78	2,05	0,27
11. Я відчуваю сильну прив'язаність (прихильність) до української нації.	1,45	2,07	0,62
12 Я добре ставлюсь до України та її народу.	2,06	2,21	0,15

Попередні дослідники, які використовували опитувальник Дж. Фінні також відзначали перевагу афективного компоненту етнічної ідентичності молодих людей (Кухарук, 2020). Це підтверджує надійність отриманих результатів та стійкість визначеної тенденції. Афективний компонент етнічної ідентичності в більшій мірі відображає значимість для людини її приналежності до певного народу, ступінь впливу етнічної ідентичності на самоставлення, а вираженість та значимість даної ідентичності в структурі Я-концепції.

Прояви громадянської ідентичності студентів

Громадянська ідентичність – важлива складова національної самосвідомості, що відображає активність людини в системі правових норм та державних інституцій. За даними опитувальника І.Р. Петровської у вибірці отримані наступні показники (табл. 3).

Таблиця 3

**Описові статистики вибірки за даними опитувальника
«Громадянська ідентичність» І. Р. Петровської**

N=224

	Патріотизм	Лояльність до України	Активна громадянська позиція
Опитування студентів в 2021 р. (N=116)			
Середнє	3,58	2,72	3,16
Медіана	3,67	2,75	3,17
Стандартна помилка	0,07	0,05	0,06
Стандартне відхилення	0,72	0,56	0,64
Мінімум	1,67	1,13	1,17
Максимум	5,00	3,75	5,00
Опитування студентів в 2022 р. (N=108)			
Середнє	3,81	2,80	3,39
Медіана	3,83	2,81	3,33
Стандартна помилка	0,06	0,05	0,07
Стандартне відхилення	0,64	0,57	0,68
Мінімум	2,17	1,13	1,17
Максимум	5,00	4,00	5,00
Порівняльний аналіз			
t-критерій Стьюдента	-2,607	-1,053	-2,524
Значимість (2-стороння)	0,010	0,294	0,012

З табл. 3 ми бачимо, що найнижчі оцінки серед трьох субшкал отримані стосовно показника лояльності до батьківщини (бажання емігрувати). Значна частка студентів вказали, що не пов'язують своє майбутнє з Україною, не бачать тут достатньо можливостей особистісної та професійної реалізації, при цьому їм байдуже, у якій країні реалізовувати себе. Після початку повномасштабного вторгнення це параметр суттєво не поліпшився.

Показник патріотизму в 2021 р. був достатньо високим, а в ході повномасштабної війни значимо збільшився (від 3,58 до 3,81 з максимально можливих 5 балів). Переважна більшість студентів сприймають Україну як свою Батьківщину, пишуться тим, що є громадянами своєї країни, підтримують національні традиції та культуру. Також у досліджуваних значимо збільшився показник громадянської активності (з 3,16 до 3,39), тобто молоді люди готові реалізувати у поведінці свої патріотичні настрої та переконання. Студенти в більшій мірі готові допомагати своїм співвітчизникам у разі необхідності, а також захищати суверенітет та цілісність країни (при тому, що більшість вибірки склали дівчата).

Попунктний аналіз динаміки відповідей зображений на рис. 2. Слід звернути увагу, що окремі компоненти громадянської ідентичності змінилися нерівномірно. Поряд із зростанням більшості оцінок, ми спостерігаємо зменшення оптимістичних поглядів, пов'язаних з

майбутнім України. Порівняно з 2021 р., більше студентів бажають переїхати в інші країни. Крім того, респонденти частіше вказують, що неготові усвідомлено голосувати за якісь політичні сили на майбутніх виборах. Отже, поряд зі значимим зростанням проукраїнських настроїв, патріотичної налаштованості та громадянської активності, присутні песимістичні життєві перспективи, розгубленість відносно майбутнього.

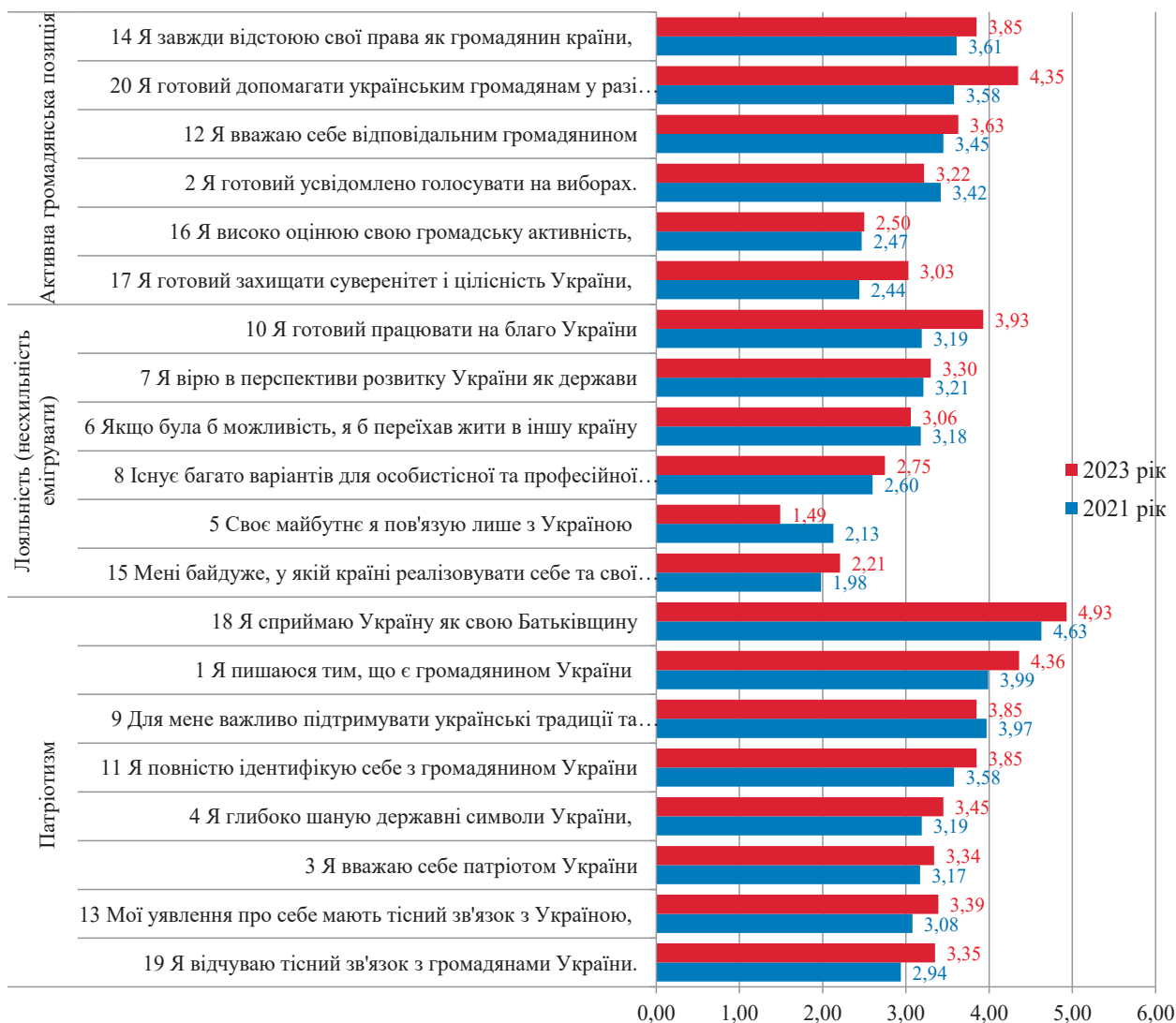


Рис. 2. Середні оцінки за пунктами опитувальника «Громадянська ідентичність» у двох вибірках студентів

Для пояснення різкого зростання частки студентів, що ідентифікують себе як представників української нації згадаємо, що ідентичність є структурним утворенням, в якому різні виміри конкурують між собою, можуть займати провідне положення та залишати його залежно від актуальної життєвої ситуації й соціального середовища. Національно-громадянська та етнічна ідентичності завжди вписані в інші множинні ідентичності людини, тому в стабільних соціально-політичних умовах не домінують у свідомості. Відомо, що такі види ідентичностей не перебувають в актуальному стані для респондентів, якщо дослідники спеціально не орієнтують їх на обговорення певної ідентичності (Синельников, 2018).

У кризові та нестабільні періоди колективна ідентичність виступає на перший план. Ми пам'ятаємо зростання патріотичних настроїв громадян у ситуаціях загрози для української держави, а також анти-патріотичні, бунтівні тенденції під час гострих соціальних та

економічних криз. Суспільні кризи – це особливий поворотний пункт у розвитку особистості, коли створюються елементи нової ідентичності. Це також поворот до пошуків нової колективної ідентичності спільнот – етносів та націй (Лукомська, 2015). В періоди відносного благополуччя етнічна приналежність «втрачається» серед інших образів і позицій сучасного світу, потягу до індивідуалізації. Натомість, у кризові періоди історії індивід прагне до безпеки, тому філогенетично пізні ідентичності втрачають свою актуальність і поступаються місцем давнім й стійким груповим приналежностям, близьким повсякденній свідомості. Орієнтація на групову приналежність пояснює колосальний зсув показників.

Висновки

Результати проведеного дослідження показали, що для студентів віком 16-23 років національна ідентичність впродовж 2021-2023 рр. стала пріоритетною темою самоусвідомлення.

Аналіз спонтанних самовизначень за методикою «Хто я?» показав збільшення присутності національної ідентифікації з 33,6 до 84,3 % відповідей. У переважній більшості опитаних відповіді «я українка/українець» присутні в першій десятці самоописів. Для цих осіб належність до української нації є провідною, усвідомленою та суб'єктивно-значимою частиною Я-концепції. Представленість локальної територіальної ідентичності зросла з 12,9 до 35,2 %.

Вперше помічені характеристики, які свідчать про інтолерантність щодо іншої національної групи (образ Іншого – спільного ворога); наразі це важлива частина конструювання колективного «Я» та окреслення його кордонів.

Значимо зросла вираженість когнітивного та емоційного компонентів етно-національної ідентичності студентів ($p=0,000$). У формуванні ідентичності під час війни переважає афективний компонент, який виражається через відчуття сильної прив'язаності, прихильності до свого народу та чітке визначення власної національної приналежності. Студенти стали більше пишатися українською нацією та її досягненнями, відчувати особистий зв'язок з нею й розуміти, що означає для них національна приналежність. Емоційна значимість приналежності до свого народу впливає на самоставлення та формування Я-концепції молоді людини.

Вивчення складових громадянської ідентичності студентів засвідчило значиме зростання патріотичної налаштованості та громадської активності молоді. Переважна більшість студентів пишаються тим, що є громадянами України, намагаються підтримувати національну культуру. Вони готові допомагати своїм співвітчизникам, працювати на благо країни, захищати її суверенітет і цілісність. Проте, окремі компоненти громадянської ідентичності змінилися нерівномірно: порівняно з 2021 р. виявлене зменшення оптимістичних уявлень про майбутнє України, більше студентів бажають переїхати в інші країни.

Отримані результати корисні для розуміння психологічних змін українського суспільства, обумовлених життям в умовах повномасштабної війни. *Перспективи подальших досліджень* полягають, в першу чергу, у відстеженні динаміки соціальної та персональної ідентичності українців. Особливої уваги вимагають песимістичні уявлення про післявоєнне майбутнє України та можливості власної самореалізації на Батьківщині, їх вплив на психологічне благополуччя особистості.

Література

1. Арбеніна, В.Л. (2012). Сутність, прояви та чинники формування громадянської ідентичності українського студентства. В.Л. Арбеніна & Л.Г. Сокурняська (Ред.). *Українське студентство у пошуках ідентичності*. (с. 42-74). Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна.
2. Гора, О.В. (2012). Методика дослідження рівня сформованості національної ідентичності студентів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного ун-ту імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, 103, 90–100 . http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_103_14
3. Дембіцький, С. (2022). Показники національно-громадянської української ідентичності (прес-реліз). *Інститут соціології. Національна Академія наук України* URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1131&page=1>
4. Кухарук, О.Ю. (2020). Особливості етнічної ідентичності представників різних етномовних груп українського студентства. (Дис. канд. психол. наук). Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.
5. Лукомська, С.О. (2015). Феномен ідентичності особистості в сучасних зарубіжних дослідженнях. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* (Монографія). С.Д. Максименко, В.Л. Зливков & С.Б. Кузікова (Ред.) (с. 187–206). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.
6. Петровська, І.Р. (2016). Розробка та психометрична перевірка опитувальника «Громадянська ідентичність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1(1), 70–75. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_1%281%29_14
7. Піонтковська, Д.В. (2017). Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді. (Дис. канд. психол. наук). Кам'янець-Подільський.
8. Синельников, Р.Ю. (2018). Діагностика сформованості громадянської ідентичності української молоді. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(14), 87–96. <https://doi.org/10.31108/2.2018.3.14.10>
9. Співак, Л.М. (2020). Зв'язок національної афіліації з національною ідентичністю студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*, 1(17), 176–180. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-1-21>
10. Шебанова, В.І., Дементьєва, К.Г., & Чикур, Л.Д. (2022). Виміри етнічної толерантності української студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2, 48–54. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-7>
11. Barrington, L. (2021). Citizenship as a cornerstone of civic national identity in Ukraine. *Post-Soviet Affairs, Taylor & Francis Journals*, 37(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2020.1851541>
12. Barth, F. (Ed.). (1998). Introduction. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference* (pp. 9–38). Long Grove: Waveland Press.
13. Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29(1), 1–47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
14. Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York : Norton Company.
15. Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68–76. <https://doi.org/10.2307/2088175>
16. Petrovska, I.R. (2019). Measuring civic identity: difficulties and solution. In *Psychology and pedagogy in XXI century: methodological framework of the activities of psychologist and educator*. (pp. 62–82). Lviv-Toruń : Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978>
17. Phinney, J.S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61–79). State University of New York Press.
18. Shulman, S. (2004). The Contours of Civic and Ethnic National Identification in Ukraine. *Europe-Asia Studies*, 56(1), 35–56. <http://www.jstor.org/stable/4147437>

References

1. Arbienina, V.L. (2012). Sutnist, proiavy ta chynnyky formuvannia hromadianskoi identychnosti ukrainskoho studentstva [The essence, manifestations and factors of the formation of the civic identity of Ukrainian students]. In V.L. Arbienina & L.H. Sokurianska (Eds.). *Ukrainske studentstvo u poshukakh identychnosti - Ukrainian studentship in search of identity*. (pp. 42-74). Kharkiv : KhNU imeni V.N. Karazina [in Ukrainian].
2. Hora, O.V. (2012). Metodyka doslidzhennia rivnia sformovanosti natsionalnoi identychnosti studentiv [Methodology for researching the level of formation of students' national identity]. *Naukovi zapysky KDPU imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia : Pedagogichni nauky - Scientific notes of Volodymyr Vinnichenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 103, 90–100. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_103_14 [in Ukrainian].
3. Dembitskyi, S. (2022). Pokaznyky natsionalno-hromadianskoi ukrainskoi identychnosti [Indicators of national-civic Ukrainian identity]. *Press Release*. Institute of Sociology. National Academy of Sciences of Ukraine. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1131&page=1> [in Ukrainian].
4. Kukharuk, O.Iu. (2020). Osoblyvosti etnichnoi identychnosti predstavnykiv riznykh etnomovnykh hrup ukrainskoho studentstva [Peculiarities of ethnic identity of representatives of different ethnolinguistic groups of Ukrainian students]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Lukomska, S.O. (2015). Fenomen identychnosti osobystosti v suchasnykh zarubizhnykh doslidzhenniakh [The phenomenon of personal identity in modern foreign studies]. *Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka – Personality in development: psychological theory and practice* (monograph) / In S.D. Maksymenko, V.L. Zlyvkov & S.B. Kuzikova (Eds.) (pp. 187–206). Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].
6. Petrovska, I.R. (2016). Rozrobka ta psykometrychna perevirka opytuvalnyka "Hromadianska identychnist" [Development and psychometric testing of the "Civic Identity" questionnaire.] . *Naukovi visnyk KDU. Seriiia: Psykholohichni nauky - Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 1(1), 70–75. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_1%281%29_14 [in Ukrainian].
7. Piontkovska, D.V. (2017). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku natsionalnoi identychnosti studentskoi molodi [Psychological features of the development of the national identity of student youth]. *Candidate's thesis*. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
8. Synelnykov, R.Iu. (2018). Diahnostyka sformovanosti hromadianskoi identychnosti ukrainskoi molodi [Diagnostics of the formation of the civic identity of Ukrainian youth]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia - Organizational psychology. Economic Psychology*, 3(14), 87–96. <https://doi.org/10.31108/2.2018.3.14.10> [in Ukrainian].
9. Spivak, L.M. (2020). Zviazok natsionalnoi afiliatsii z natsionalnoiu identychnistiu studentskoi molodi [The connection of national affiliation with the national identity of student youth]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 1(17), 176–180. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-1-21> [in Ukrainian].
10. Shebanova, V.I., Dementieva, K.H., & Chykur, L.D. (2022). Vymiry etnichnoi tolerantnosti ukrainskoi studentskoi molodi [Dimensions of ethnic tolerance of Ukrainian student youth]. *Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Psychological Sciences"*, 2, 48–54. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-7> [in Ukrainian].
11. Barrington, L. (2021). Citizenship as a cornerstone of civic national identity in Ukraine. *Post-Soviet Affairs, Taylor & Francis Journals*, 37(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2020.1851541>
12. Barth, F. (Ed.). (1998). Introduction. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference* (pp. 9–38). Long Grove: Waveland Press.
13. Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29(1), 1–47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
14. Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York : Norton Company.
15. Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68–76. <https://doi.org/10.2307/2088175>

16. Petrovska, I.R. (2019). Measuring civic identity: difficulties and solution. In *Psychology and pedagogy in XXI century: methodological framework of the activities of psychologist and educator*. (pp. 62–82). Lviv-Toruń : Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978>
17. Phinney, J.S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61–79). State University of New York Press.
18. Shulman, S. (2004). The Contours of Civic and Ethnic National Identification in Ukraine. *Europe-Asia Studies*, 56(1), 35–56. <http://www.jstor.org/stable/4147437>

FORMATION OF NATIONAL IDENTITY AMONG STUDENTS DURING A PERIOD OF FULL-SCALE WAR

Liliia Chykur

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Differential and Special Psychology

Odesa I.I. Mechnikov National University

2, Dvoryanska Str., Odesa, Ukraine, 65082

chicur63@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3790-0435>

Abstract

Objective. The article is focused on the analysis of specific features and transformations of students' national identity during the period of the full-scale invasion. *Research methods.* Two surveys of students of humanitarian specialties were conducted with an interval of two years (2021 and 2023). The total sample consisted of 224 respondents aged 16-23, among them 180 girls and 44 boys. For the empirical study, we used the self-determination test "Who am I?" by Kuhn and McPartland, the modified scale "Expression of ethnic identity" by Finney, the questionnaire "Civic identity" by I.R. Petrovska. The average indicators of the formation of national identity components before and after the full-scale invasion were compared. By analyzing students' free self-descriptions, it was determined that the category of national identity is most often represented by the nouns "Ukrainian", "patriot", "citizen of Ukraine". The prevalence of responses reflecting national or ethnic identity after a full-scale invasion was found to be increasing among students. The ranking position of these answers has shifted to the top of the list, i.e. the national characteristic has become a priority over other social roles of young men. There has been a significant increase in the cognitive and affective components of ethnic identity, indicators of patriotism and civic activity of students, but the tendency to emigrate remained at the same level. *Conclusions.* After the beginning of the full-scale invasion, pro-Ukrainian patriotic sentiments and their behavioral implementation have significantly increased in the student environment. Ethnic, national, civil and local identities have become the subject of comprehensive reflection of young men and women, a conscious and subjectively significant part of self-concept. A characteristic feature of self-identity construction during this period is that, in addition to the image of "I am Ukrainian", it includes the image of opposition (a common enemy). The results obtained should be taken into account in the educational process with students, as they are useful for understanding the psychological changes in Ukrainian society caused by life in the conditions of a full-scale war.

Keywords: self-identity, youth age, social identity, ethnic identity, civic identity, patriotism, psychological consequences of war.

Подано 07.08.2023

Рекомендовано до друку 19.10.2023

ЗМІСТ

1.	Булах Ірина, Некіз Тетяна. Динаміка впливу психологічних детермінант на етапи морального вибору особистості юнацького віку.....	5
2.	Волошина Валентина, Долинська Любов. Спільне дозвілля як дієва соціально-психологічна умова попередження конфліктів у подружніх пар.....	16
3.	Волошина Валентина, Неясова Ольга. Психологічні детермінанти оволодіння іноземною мовою підлітками в умовах дистанційного навчання.....	28
4.	Кашпур Юрій, Роєнко Ілля. Особливості взаємозв'язку захисних механізмів та адаптаційного потенціалу особистості.....	38
5.	Князєв Владислав, Зеленін, Всеволод. Вплив несприятливого дитячого досвіду батьків на формування стилю батьківського виховання дітей із РДУГ.....	48
6.	Мазяр Олег. Сміслова алогічність у процесі мислення.....	61
7.	Мілютіна Катерина, Місюра Анастасія. Вплив батьківського вигорання на стан підлітків під час війни.....	70
8.	Огороднійчук Зоя, Выборнова Єлизавета. Емоційний інтелект як предмет дослідження в психологічній літературі	82
9.	Ротко Ольга, Клопота Євгеній. Дослідження емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії як складових особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.....	91
10.	Чикур Лілія. Формування національної ідентичності студентів в умовах повномасштабної війни.....	102

CONTENTS

1.	Bulakh, Iryna & Nekiz, Tetiana. Dynamics of influence of psychological determinants on the stages of a young person's moral choice	5
2.	Voloshyna, Valentyna & Dolynska, Liubov. Joint permission as an effective social and psychological condition for preventing conflicts in married couples.....	16
3.	Voloshyna, Valentyna & Neyasova, Olga. Psychological determinants of foreign language acquisition by adolescents in distance learning.....	28
4.	Kashpur, Yuriy & Roienko, Illia. Features of interconnection of personality defense mechanisms and adaptation potential	38
5.	Knyazev, Vladyslav & Zelenin, Vsevolod. Influence of adverse childhood experiences of parents on the formation of parenting style of children with ADHD.....	48
6.	Maziar, Oleh. Semantic illogicality in the process of thinking.....	61
7.	Milyutina, Kateryna & Mysyura, Anastasia. The influence of parental burnout on the condition of adolescents during the war.....	70
8.	Ogorodniychuk, Zoya & Vybornova, Yelyzaveta. Emotional intelligence as the subject of study in psychological literature.....	82
9.	Rotko, Olha & Klopota, Yevhenii. Research of emotional intelligence and multicomunicative empathy as components of future teachers' personal readiness to work in inclusive educational space	91
10.	Chykur, Liliia. Formation of national identity among students during a period of full-scale war	102

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

В и п у с к 22 (67)

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

Технічний редактор – Праченко О. К., кандидат психологічних наук, доцент
Технічний редактор – Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, доцент
Англомовний редактор – Мальцева І. В., викладач англійської мови

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



Підписано до друку 31 жовтня 2023 р.
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк
офсетний. Умовн. друк. аркушів 13,72. Облік видав арк. 9,31.
Зам. 224. Наклад 300.
Віддруковано з оригіналів

ВИДАВНИЦТВО

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 7896 від 25.07.2023

(044) 239-30-26, 239-30-85
ПРОДАЖУ НЕ ПІДЛЯГАЄ

Scientific edition of Category “B”

SCIENTIFIC JOURNAL

of MYKHAILO DRAGOMANOV STATE UNIVERSITY OF UKRAINE

Series 12. Psychological sciences

Issue 22 (67)

Chief-Editor – Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor
Editor-in-Chief – Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor
Managing Editor – Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor
Responsible Secretary – Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor

Technical Editor – Prachenko O. K., PhD in Psychology, Associate Professor
Technical Editor – Fedorenko L. P., PhD in Psychology, Associate Professor
English language Editor – Maltseva I. V., Senior Teacher of English

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 of *October 31, 2023.*
Format 60 × 84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.
Probation print sheet 13,72. Accounting issued ff. 9,31.
Circulation 300.

Printed from the original

PUBLISHERS of

Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine
9, Pyrohov Str., Kyiv, 01601

Certificate of Entry of the Subject of Publishing Business into the State Register of Publishers,
Manufacturers and Distributors of Publishing Products

Series DK No. 7896 dated of July 25, 2023

(044) 239-30-26, 239-30-85

NOT FOR SALE!