

ISSN 2311-8458

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

ЛЬВІВСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

*Серія психологічна*

Випуск 1



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2023

УДК 159.9(05)  
НЗ4

**Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна:** збірник наукових праць / головний редактор З.Я. Ковальчук. Львів: ЛьвДУВС, 2023. Вип. 1. 120 с.

Виходить двічі на рік.

Засновник – Львівський державний університет внутрішніх справ.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 08.12.2014 р. КВ № 210-92-10892 ПР.

Рекомендовано Вченою радою Львівського державного університету внутрішніх справ до друку та розміщення в електронних сервісах ЛьвДУВС (протокол від 25 жовтня 2023 р. № 4).

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 491 від 27 квітня 2023 року (додаток 3) збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Ковальчук Зоряна Ярославівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної психології Інституту управління, психології та безпеки, Львівський державний університет внутрішніх справ – головний редактор.

**Богуслав Стелсер (Bogusław Stelcer)**, кандидат наук, психолог, доцент кафедри харчування та дієтології факультету браматології та харчування, Природничий університет у Познані, Польща.

**Заверуха Ольга Ярославівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри філософії та педагогіки, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького.

**Католик Галина Вікторівна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Інститут управління, психології та безпеки Львівського державного університету внутрішніх справ.

**Кузьо Любов Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення факультету № 2 ІПФПНП, Львівський державний університет внутрішніх справ.

**Лялюк Галина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ.

**Угрин Ольга Георгіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ.

У публікаціях висвітлено результати психологічних досліджень, здійснених фахівцями у теоретичних і практичних напрямках.

У статтях висловлено позицію авторів, яку не завжди підтримує редакційна колегія.

За достовірність фактів, статистичних даних, точність викладеного матеріалу відповідають автори і рецензенти. Під час передруку матеріалів посилання на Науковий вісник обов'язкове.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl

Офіційний сайт видання: <https://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology>

УДК 159.9.07

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-1>

**Авраменко Андрій Олексійович**,  
аспірант кафедри теоретичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-6942>

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ

**Анотація.** У науковій статті автор розкриває соціально-психологічні особливості перфекціонізму як властивості особистості. Стверджує, що людина-перфекціоніст вірить, що вона та оточення мають бути досконалими, а усі дії повинні здійснюватись без помилок. Перфекціонізм входить до структури особистості та специфікується прагненням до досконалості, такі особи без винятку суворо дотримуються надзвичайно високих стандартів продуктивності з тенденцією до оцінки поведінки в критичній манері. Автор статті аналізує ранні наукові праці, які відомі світовій науковій літературі, а також праці сучасних вчених, в тому числі українських. Розкриває чинники, які впливають на формування перфекціонізму в дитини. Так, матері, які частіше використовують критичні зауваження, провокують високий рівень самокритики та дисфункціонального перфекціонізму у своїх дітей. Найбільшою шкодою для особистості, яка володіє перфекціонізмом, є переконливий та глибокий самообман. Саме тому завданням психологічної допомоги людям, які опинились під впливом цього явища, повинно бути навернення до своєї психологічної сутності. На основі проаналізованої української наукової літератури в напрямку пошуку методів надання психологічної допомоги корекції дисфункціонального перфекціонізму автор стверджує, що розвиток критичного мислення в оцінюванні ірраціональних ідей, що детермінують емоційні та когнітивні розлади, допомагають мінімізувати та модифікувати особистісні тенденції перфекціонізму. Такі тренінги, як правило, мають психодинамічну, гуманістичну та когнітивно-поведінкову психокорекційні складові. Проте слід зазначити, що останнім часом все більше з'являється наукових праць, які розглядають перфекціонізм з позитивного боку. Так, автор представляє праці, де перфекціонізм є ієрархічно структурованою та багатовимірною якістю та проявляється у таких формах поведінки, як функціональній і дисфункціональній.

**Ключові слова:** перфекціонізм, особистісні властивості, психокорекційна робота, прагнення до досконалості, самокритика, самооцінка, чинники впливу.

### **Avramenko Andrii. Social-psychological characteristics of perfectionism as a personal quality**

**Abstract.** In the scientific article, the author reveals the socio-psychological features of perfectionism as a personality trait. It states that a perfectionist person believes that he and the environment should be perfect, and all actions should be performed without mistakes. Perfectionism is part of the personality structure and is characterized by the desire for perfection, such individuals without exception strictly adhere to extremely high standards of performance with a tendency to evaluate behavior in a critical manner. The author of the article analyzes the early scientific works, which are known in the world scientific literature, as well as the works of modern scientists, including Ukrainian ones. Reveals the factors that influence the formation of perfectionism in a child. Thus, mothers who use critical remarks more often provoke a high level of self-criticism and dysfunctional perfectionism in their children. The greatest harm to a person who possesses perfectionism is convincing and deep self-deception. That is why the task of psychological assistance to people who are under the influence of this phenomenon should be conversion to their psychological essence. On the basis of the analyzed Ukrainian scientific literature in the direction of finding methods of providing psychological assistance for the correction of dysfunctional perfectionism, the author claims that the development of critical thinking in the assessment of irrational ideas that determine emotional and cognitive disorders helps to minimize and modify personal tendencies of perfectionism. Such trainings, as a rule, have psychodynamic, humanistic and cognitive-behavioral psychocorrective components. However, it should be noted that recently more and more scientific works have appeared that consider perfectionism from a positive side. Thus, the author presents works where perfectionism is a hierarchically structured and multidimensional quality and manifests itself in such forms of behavior as functional and dysfunctional.

**Key words:** perfectionism, personal attributes, psychocorrective work, striving for perfection, self-criticism, self-evaluation, influencing factors.

**Вступ.** Сучасне суспільство за декілька останніх десятиліть переживає постійні реформи у всіх сферах життя України. Зрозуміло, що реформи спрямовані на покращення та оптимізацію усіх суспільних процесів. А разом з ними зростає потреба до більш досконалої, високоосвіченої та кваліфікованої особистості. Особистісні риси відіграють в тому чималу роль. Серед них саме перфекціонізм відображає прагнення особистості до досконалості в різних сферах життя та діяльності та проявляється в конструктивних і деструктивних формах.

Перфекціонізм є однією з важливих характеристик людської поведінки, яка може вдосконалити людину. Протягом свого життя люди бачать себе досконалими з різних причин, або вони намагалися бути досконалими, або вони з нетерпінням чекають побачити це в інших. З одного боку, намагання бути досконалим створює незадоволених людей і збиває їх в негативних ситуаціях, в іншому розумінні – це може бути шляхом прогресу особистості. Природно, така ситуація призводить до викриття різних точок зору.

**Мета статті** – розкрити сутність перфекціонізму як особистісної риси.

**Матеріали та методи.** Перфекціонізм – це ірраціональне ставлення людини до себе та навколишнього середовища. Людина-перфекціоніст вірить, що вона та оточення мають бути досконалими, а усі дії повинні здійснюватися без помилок. Перфекціонізм входить до структури особистості та специфікується прагненням до досконалості, такі особи без винятку суворо дотримуються надзвичайно високих стандартів продуктивності з тенденцією до оцінки поведінки в критичній манері (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Hewitt, & Flett, 1991a; Stoeber, Otto, 2006).

До ранніх поглядів на проблему перфекціонізму як особистісної властивості належать праці Адлера (Adler, 1995), Фенішела (Fenichel, 1945), Фройда (Freud, 1923), Хорней (Horney, 1937, 1945, 1950), Джонса (Jones, 1913), К.Г. Юнга (Jung, 1953), Тартакоффа (Tartakoff, 1966), Фелдера (Waelder, 1925). Тим працям властиві формулювання термі-

нології опису перфекціонізму у структурі особистості. Неадаптивна спрямованість до досконалості в цій літературі обговорювались через призму первинного та вторинного нарцисизму, Его-ідеалу як психічної структури (Freud, 1923), комплекс неповноцінності та його гіперкомпенсованість у почутті зверхності (Adler, 2008), ненаситність перфекціоністських потреб, а також ригідність ідеалізованих Я-образів та образу інших (Хорні, 2002), вклад лібідо в Я-образ (Kohut, 1971, 1977), відщеплення та ізоляція один від одного Грандіозного та Слабкого Я (Кернберг, 2001), патологічна регуляція самооцінки (Reich, 1960), виражена грандіозність та прихована неповноцінність Я-концепції (Akhtar, 1992).

Також у тих працях розкриваються кейси з психотерапевтичної практики, на основі яких виведені індивіди з «комплексом Бога» (Jones, 1913), люди з «комплексом Нобелівської Премії» (Tartakoff, 1966), «Дон Жуана для досягнень» (Fenichel, 2005).

Особливої уваги в ранніх концепціях психоаналізу заслуговують праці, які присвячені виокремленню сімейним та внутрішньо особистісним чинникам розвитку перфекціонізму, яка загалом вважається притаманною нарцисичному особистісному розладу та межовому рівню психоорганізації (Akhtar, 1992; Kohut, 1977; Кернберг, 2001).

Впродовж довгого часу поняття перфекціонізму навіть не вживалось в науковій літературі, а вживалось більшою мірою у філософських (Ф. Ніцше, Б. Спіноза та ін.) та релігійних (Ф. Аквінський, А. Аврелій, С. Хоружий та ін.) працях. Вчені-психологи послуговувались визначеннями «прагнення до досконалості» – К. Хорні, «прагнення до переваги» – А. Адлер, «самоактуалізація» – А. Маслоу тощо.

Сучасні емпіричні дослідження перфекціонізму показують взаємозв'язок надмірного намагання до досконалості з підвищеним рівнем ригідності та схильності до стресу, пасивністю, постійним суб'єктивним дискомфортом, емоційним вигорянням, тенденцією до складних та малореальних цілей, пониженою продуктивністю праці (Quinlan, Shevron,

1982; Beck, 1987; Blanketeiin, Dunkley, 2002; Hewitt, Flett, 1993; Frost, Heinberg, Holt, Mattia, 1993; Blatt, Quinlan, Pilkonis, 1995).

Емпіричні дослідження обговорюваного феномену виявили його дихотомічну структуру. Так Хамачек (Hamachek, 1978) запропонував розрізняти дві форми перфекціонізму: позитивну, названу «нормальним перфекціонізмом», і негативну, названу «невротичний перфекціонізм». Особи з «нормальним» перфекціонізмом зосереджені на гідності та перевагах сильних сторін своєї особистості, спрямовані на успіх та особистісний зріст; вони енергійні, чітко окреслюють власну мету, емоційно заряджені на успіх та почувають задоволення від власної праці. Особи з «невротичним» типом перфекціонізму постійно незадоволені собою та результатами своєї праці, бояться помилок; їх мотивація базується на страху провалу, що призводить їх до поведінки уникнення невдач.

Опираючись на уявлення Д. Хамачека, вчені з Канади Хьюїт та Флетт описували адаптивний та дезадаптивний типи перфекціонізму, а також здоровий та патологічний перфекціонізм (Accordino, Slaney, 2000).

**Результати.** Результатом теоретичних напрацювань у цій темі є досить позитивний поступ. Так, останнім часом все більше з'являється наукових праць, які розглядають перфекціонізм з позитивного боку. Так, українська вчена сучасності Данилевич Л. (Данилевич, 2010) стверджує, що перфекціонізм є ієрархічно структурованою та багатовимірною якістю та проявляється у таких формах поведінки, як функціональній і дисфункціональній. Перша поведінкова форма – функціональна – поєднує в собі високі стандарти (результативність праці, своїх властивостей, здібностей та загальне орієнтування на складну мету), а також організованість (наявну та бажану). Також вона експериментально доводить, що функціональний перфекціонізм прямопропорційний академічній обдарованості (інтелектуальна обдарованість, проявляється у досягненнях у навчанні та засвоєнні значних обсягів знань, висока успішність з усіх предметів чи окремих навчальних дис-

циплін), проте за умови високої особистісної організованості. Результати її досліджень показують, що перфекціонізм пов'язаний з багатьма особистісними властивостями, зокрема, ставленням до себе та особистісною креативністю (Данилевич, 2010).

У працях К. Дебровського прагнення до досконалості є показником особистісного здоров'я та є рисою творчої самоактуалізованої особистості. Він стверджує, що для перфекціоністів, більше, ніж для інших осіб, характерною є здібність протистояти зовнішнім чинникам та керуватися власними, самостійно сформульованими переконаннями про добро і зло. Вчений відзначає «моральну обдарованість», яка властива багатьом перфекціоністам (Debrovsky, 1964).

Визнаючи перфекціонізм невід'ємною рисою творчих осіб, вчені все ж вказують на негативну сторону цього явища. До прикладу, Л. Сільверман вважає, що перфекціонізм метафорично можна уявити як «палку з двома кінцями»: з одного боку, він наповнений потенціалом, який здатний мотивувати та рухати до вершин розвитку, підносити людський дух та вести до незрівнянного успіху; з іншого – може скинути у вир безвиході та розпачу. Саме тому його варто розглядати як «енергію чи силу, якою слід керувати та направляти, аніж як захворювання, яке треба лікувати» (Silverman, 1993).

Перфекціоністи дуже часто стають самотніми, впертими та замкненими. Висока самокритика та вимогливість до себе призводять до зниження самооцінки та складнощів в комунікації. Вони також часто стають трудоголіками. Їх занадто велика відповідальність та старанність дратують оточуючих, ранні успіхи викликають заздрість, захоплення обраною справою розцінюється оточуючими як гордість.

Бачимо, що попри позитивні аспекти цієї особистісної риси – перфекціонізму – і його беззаперечного зв'язку з процесами самоактуалізації та самовираження, вчені підкреслюють негативні чинники цього явища, які призводять до особистісних проблем та дезадаптації.

Дослідники виокремлюють сфери особис-

тості, на які чинять негативний вплив перфекціонізм: продуктивність праці, емоційний стан, міжособистісна взаємодія. У працях закордонних та вітчизняних авторів встановлено зв'язок перфекціонізму з тривожними та депресивними розладами, схильністю до суїциду, порушеннями харчової поведінки, зокрема нервовою анорексією.

Розглядаючи негативний вплив перфекціонізму на продуктивність праці вчені відзначають, що перфекціоністи керуються зовнішньою мотивацією, тобто отриманням від оточення схвалення та захоплення. Якщо це не відбувається, то губиться цікавість до справи. Поза тим, у таких осіб існує страх помилки чи невдачі, внаслідок чого вони можуть відмовитись від діяльності чи відкладати початок роботи через внутрішню потребу робити все досконало (Antony, 1998, Frost, 1990).

МакАрдел і Дуда (2004) провели дослідження, пов'язані з етіологією перфекціонізму. Одна з гіпотез досліджень звучала, чи впливає перфекціонізм батьків, які виховують прийомних дітей, на їх схильність також проявляти перфекціоністські тенденції. Сім'я по-різному впливає на характеристики своїх членів. Відносна та індивідуальна характеристика батьків є двома чинниками, що впливають на характеристики дітей. Перфекціонізм як індивідуальна властивість може впливати на схильність до перфекціонізму дітей. Кілька дослідників погоджуються з роллю сім'ї та соціального середовища в розвитку перфекціонізму у дітей і вважають, що перфекціонізм бере свій початок у дитячому досвіді дитячо-батьківські взаємодії (Blatt, 1995; Burns, 1980; Hamachek, 1978; Sorotzkin, 1998; Vieth & Trull, 1999).

Хамачек (Hamachek, 1978) розглядав перфекціонізм як манеру поведінки та мислення про поведінку. Він виокремлював нормальний та невротичний перфекціонізм і припустив, що нормальний перфекціонізм є результатом позитивного або негативного моделювання з боку батьків. З іншого боку, невротичний перфекціонізм можна розвинути в двох емоційних середовищах, включаючи середовище умовного схвалення та несхвалення або непо-

слідовного схвалення.

Бернс (Berns, 1980) теж припускав, що діти навчаються перфекціонізму у взаємодії з батьками-перфекціоністами. Він стверджував, що Батьки-перфекціоністи позитивно заохочують своїх дітей за відмінну успішність і реагують на їхні невдачі розчаруванням, тривогою та хвилюванням, тому що цей батько розглядає невдачі дитини як відображення їхнього виховання. Діти, у яких батьки-перфекціоністи, передбачають, що невдачі призведуть до втрати визнання батьків і тому їхня самооцінка сформувалася на основі прийняття батьками, створеного в них страху невдачі та її поступового уникнення. Тому діти починають боятися невдач і прагнуть досконалості, а їхня реакція ще більше підкріплює позицію батьків через поведінку.

Дослідження Фроста, Мартена, Лахарта та Розенблейта (Frost, Martin, Lahart & Rosenblate, 1991) є також одними з перших досліджень, спрямовані на оцінку ролі батьківського впливу на розвиток дитячого перфекціонізму. У своєму дослідженні, проведеному на студентках коледжу, отримані докази зв'язку між перфекціонізмом у дівчаток та їхніми матерями, але не істотного зв'язку досягнуто між перфекціонізмом дівчаток і їхніми татами.

В'єт і Труль (Vieth and Trull, 1999) у вибірці аспірантів оцінювали перфекціонізм стосунків між батьками та їхніми дітьми. Вони виявили, що самоорієнтований перфекціонізм був споріднений в обох групах. Дівчата та хлопці з самоорієнтованим перфекціонізмом у своїй однорідності батьків, але суттєвого зв'язку з іншим компонентом перфекціонізму виявлено не було. Для цього соціально встановлено перфекціонізм був пов'язаний у дівчат з їх матерями.

Енс, Кокс і Клара (Ens, Cox & Clara, 2002) виявили, що батьківський перфекціонізм, який визначається високими очікуваннями від себе та своїх дітей, був пов'язаний з обома типами перфекціонізму, зокрема, адаптивністю та дезадаптивністю у дітей.

Райс, Такер, Десмонд (Rice, Tucker, & Desmond, 2008) отримали медіальну конвергенцію між перфекціонізмом батьків і пер-

фекціонізмом дитини. Кларк і Кокер (Clark & Cocker, 2009) виявили істотні зв'язки між перфекціонізмом матері та дитини.

Цікаві спостереження викладено вченими Т. Курраном, А. Хіллом (Curran & Hill, 2019), які провели лонгітудне дослідження феномену перфекціонізму в 1989 та 2016 роках в американських, канадських та британських коледжах. Результати були вражаючі, адже крос-культурний аналіз показав, що рівні самоорієнтованого перфекціонізму, соціально встановленого перфекціонізму та перфекціонізму, орієнтованого на інших, лінійно змінюються в сторону збільшення. Ці висновки справджувались і в гендерному аспекті в тому числі. Отже, сучасна молодь вважає, що оточуючі до них більш вимогливі, самі стали теж більш вимогливими до інших та до себе (Curran, Hill, 2019).

Перфекціонізм широко асоціюється з розвитком і підтримкою ряду психопатологічних станів у дорослих, включаючи нервову анорексію та булімію (Fairburn, 1997; Fairburn, Shafran, & Cooper, 1999), obsесивно-компульсивний розлад (ОКР: Antony, Purdon, Hutton та Swinson, 1998) панічний розлад і агорафобія (Frost & Steketee, 1997), соціальна фобія (Juster, Heimberg, Frost, & Holt, 1996) і депресії (Blatt, 1995 рік; Lynd-Stevenson & Hearne, 1999). Зовсім недавно з'явилися наукові асоціації між перфекціонізмом і психопатологією у дітей, їх також ідентифіковано. Флетт, Хьюїтт, Баучер, Девідсон і Манро (Flatt, Hewitt, Boucher, Davidson & Munro, 2001) виявили зв'язок між перфекціонізмом і депресією, тривожністю та гнівом у дітей шкільного віку (10–15 років). Виміри перфекціонізму також були пов'язані з obsесивно-компульсивним розладом у дітей (Libby, Reynolds, Darisley & Clark, 2004).

На кінець 20 століття не було узгодженого визначення терміну «перфекціонізм» (Slaney & Ashby, 1996), і дослідники використовували різні визначення. Проте Шафран, Купер і Фейрберн (Saffron, Cooper & Fairburn, 2002) припустили, що психопатологія перфекціонізму є дисфункційною схемою самооцінки, яка надмірно покладається на досягнення

самоорієнтованих стандартів.

Шафран та ін. (Saffron, 2002) запропонували перфекціоністським особистостям оцінювати свою роботу дихотомічним чином, при цьому вибірково звертаючи увагу на сигнали, що вказують на невдачу. Якщо вони вважають, що вони не відповідають високим стандартам, які вони самі визначили, це приведе до самокритики, яка підтримує їхнє негативне ставлення самих себе. Якщо їм вдасться досягти власних високих стандартів, вони повторно визначаються як недостатньо вимогливі, і майбутні стандарти будуть підвищуватися, поки вони також не стануть недосажними, в результаті чого знову в жорсткій самокритиці та заниженої власної гідності. Ця модель підкреслює самокритичність як центральну підтримку чинника дисфункціонального перфекціонізму.

Однак відомо небагато про те, як може розвинути дисфункціональний перфекціонізм або самокритика. Кілька теоретиків припустили, що конкретні батько-дитячі стосунки можуть відповідати за розвиток перфекціонізму (Frost, Lahart, & Rosenblate, 1991; Hamachek, 1978). Чотири типи раннього досвіду можуть бути пов'язані з досконалістю мислення: надмірно критичні/вимогливі стилі виховання; надмірно високі батьківські очікування та непряма критика; відсутнє, непослідовне або умовне схвалення батьків; перфекціоністські батьки, які моделюють перфекціоністське ставлення та поведінку (Barrow & Moor, 1983).

Проте емпіричних досліджень для вивчення таких взаємозв'язків було недостатньо (Enns, Cox, & Clara, 2002). Ряд досліджень виявили дисфункціональний перфекціонізм матерів, що передається перфекціонізмом їхнім донькам (Frost та ін., 1991; Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez і Goossens, 2005 рік; Soenens та ін., 2005; Vieth & Tull, 1999).

Вчені перфекціонізм пов'язують зі сприйняттям студентами суворого стилю батьківства (Frost et al., 1991; Kawamura, Frost, & Harmatz, 2002; Rice, Ashby, & Preusser, 1996). Нещодавно вчені (Soenens і Vansteenkiste et al., 2005) виявили, що сильнішим предик-

тором дисфункціонального перфекціонізму дочок є матері, у яких сильний психологічний контроль. Вчений Soenens та ін. (2008) довів, що батьківський психологічний контроль у віці 15 років спровокував підвищення рівня дезадаптивного перфекціонізму через рік. Крім того, у стосунках між матерями та доньками виявлено, що дисфункціональний перфекціонізм опосередковується застосуванням матерями психологічного контролю (Soenens & Elliot et al., 2005).

Проблематичним є те, що ці дослідження спиралися на вимірювання самооцінки або ретроспективні звіти про сприйняті стилі виховання, які чутливі до різних джерел упевненості. Kenny-Benson і Pomerantz (2005) досліджували використання матерями контролю під час спостереження, взаємодії зі своїми дітьми (віком 7–10 років) у контексті складне завдання. Вони встановили зв'язок між материнським контролем та дитячим перфекціонізмом (особливо соціально обумовленим перфекціонізмом), а також симптомами дитячої депресії з материнським емоційним вираженням та контролем поведінки дітей. Розглядаючи розвиток дисфункціонального перфекціонізму, також вважаємо важливим вивчити чинники, що сприяють розвитку самокритики, яка була виділена центральним компонентом у підтримці дисфункціонального перфекціонізму (Шафран та ін., 2002). Самокритика також чітко проявлялась у тих, чий батьки схвалювали критичне ставлення до них, а високі стандарти не були дотримані (Robin, Коерке, & Моуе, 1990).

Гілберт, Кларк, Хемпель, Майлз і Айронс (2004) припустили, що нотації батьків своїм дітям за помилки викликають їх чутливість до невдачі. Цей критичний батьківський голос може бути інтерналізований дитиною та активований з метою виправити поведінку та не припускатись в подальшому помилок (Gilbert et al., 2004). Бессер і Пріел (Besser & Priel, 2005) використовували перехресну, багатогенераційну схему дослідження, щоб дослідити роль самокритики у зв'язку між ненадійною прихильністю та самооцінкою депресії. Вони виявили значні прямі кореляції між рівнями само-

критичності у бабусь, мам і дочок. Дорослі з високим рівнем самокритичності під впливом своїх батьків і самі демонстрували неприйнятність та критику (Mongrain, 1998).

Кестнер, Зурофф, і Пауерс (Kaestner, Zuroff & Powers, 1991) виявили, що рівень самокритичності дітей на рівні 12-річного віку корелює з уявними вимогами батьків щодо слухняності та низьким рівнем теплоти та чуйності. Амітей, Мон Грейн і Фазаа (Amitey, Mont Grain & Fazaа, 2008) виявили, що самокритичні матері й батьки повідомили, що вони менш люблячі та більш контролюючі батьки, що викликає прогнозовану самокритичність у дочок.

За спостереженнями у дослідженнях Томпсон і Зурофф (Thompson & Zuroff, 1998) виявлено, що самокритичні матері більше контролювали і карали своїх дочок, ніж матері з меншою самокритичністю. Тому можемо зробити висновок, що матері з високим рівнем дисфункціонального перфекціонізму та самокритики застосовують більш критичні стилі виховання, що потім пов'язані з високим рівнем дисфункціонального перфекціонізму та самокритики у їх дітей.

Щоб отримати додаткові показники у досліджуваних на відміну від уявної материнської критики, варто звернути увагу на спектр викликаних емоцій у п'ятихвилинній промові дитини дошкільного віку (Daley, Sonuga-Barke, & Thompson, 2003), який включає показник частоти критичних коментарів, які використовують батьки, що говорять про свою дитину. Автори припускали, що матері, які частіше використовують критичні зауваження, спровокують високий рівень самокритики та дисфункціонального перфекціонізму у своїх дітей. У цьому дослідженні для вимірювання використовувалась шкала поперечного зрізу дисфункціонального перфекціонізму і самокритичності у групі підлітків 12–15 років та їхніх мам. Основна мета полягала в тому, щоб дослідити, чи пов'язаний дисфункціональний перфекціонізм у дітей з дисфункціональним перфекціонізмом і критикою їхніх матерів (Clark, Coker, 2009).

Зупинимось на дослідженнях українських



вчених, які представляли феномен перфекціонізму як інтегративну особистісну характеристику. Вона виявляється у стремлінні до досконалості, постановці високих стандартів до своєї діяльності, пред'явленні високих вимог до інших та до себе і (Майорчак, 2018; Чепурна, 2013). Аналіз низки досліджень перфекціонізму (Барно, 2007; Батраченко, 2011; Чепурна, 2013) показує, що це явище більше поширене посеред студентства.

Варто зазначити, що у тих дослідженнях встановлено, що перфекціонізм негативно впливає на самоактуалізацію в молодіжному середовищі (показані обернено пропорційні зв'язки перфекціонізму високого рівня з гнучкістю поведінки, самоприйняттям, сенситивністю до себе, компетентністю за часовими показниками, самопідтримкою. Позатим, високі стандарти особистості та висока самокритика унеможлиблює самоприйняття, а низька гнучкість поведінки демонструє самоактуалізацію, що має декларативний характер. Перфекціонізм детермінує владне самоствердження, створює потребу в захисті психологічних кордонів, почуття задоволеності від самозвеличання. Також його соціально-наказовий тип визначається такими негативними характеристиками, як депривованість психологічного простору, конформність, неприйняття інших та себе, неусвідомлення власних потреб, емоційний дискомфорт, неможливість спонтанно виявляти свої почуття.

Вчена Г. Чепурна розкрила особливості функціонування та формування перфекціонізму за соціальною адаптацією та самоактуалізацією, що детерміновані різновидом роду зайнятості. До прикладу, учні загальноосвітніх шкіл таким чином адаптуються в навчальній діяльності, що не сприяє автономності та адекватному реагуванню на зміну ситуації. Звідси – потреба у самовдосконаленні диктується низьким рівнем прийняття себе. Перфекціонізм в учнів коледжів та ліцеїв обернено пропорційний до гнучкості поведінки, а у молоді, що вже працює, та студентів закладів вищої освіти перфекціонізм – це стратегія домінування (Чепурна, 2013).

Найбільш широко зустрічаються резуль-

тати досліджень щодо факту про соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді, які підсилюються у їх міжособистісній взаємодії, демонструють домінування та прагнення до переваги. Також особи-перфекціоністи демонструють зв'язок з проявами неприйняття критики, нестримності, догматичного мислення, переоцінювання власних можливостей, демонструють впевненість та конкурентність. Авторка вказує, що завдяки надміру критичному ставленню щодо оточуючих синтезується наближення до ідеального Я. Проте, переживаючи невідповідність очікуванням оточення формує жагу влади як ознаки визнання, схвалення та почуття віддалення від такого символу в дійсності (Чепурна, 2013).

Проаналізовані праці та результати досліджень можуть свідчити про те, що перфекціонізм – це небезпечний для особистості феномен за причини присутності обману самого себе за показниками власного акме та видозмінених ціннісних орієнтацій у частині позиціонування у суспільстві себе. Це можна пояснити як процес формування соціалізованої деформованої особистості, яка обезцінила власне внутрішнє «Я» задля досягнення надміру соціального «Я» через несприятливий соціум та недостатній життєвий досвід.

Так, за даними І. Батраченко (Батраченко, 2011) феномен перфекціонізму широко обговорюється в науці останнім часом. Його пов'язують з проявами тривожності, психосоматичними симптоматиками і суїцидальними ризиками, емоційним вигорянням особистості. В ракурсі досліджень вікових аспектів, то перфекціоністи старшого віку частіше незадоволені власним життям, є занадто ригідними та мають високий рівень стресу, виявляють уникнення контактів та бояться неуспіху аж до панічних станів. Позатим, доведено взаємозв'язок перфекціонізму з пасивністю, алкозалежністю, схильністю обирати занадто нереалістичні й складні цілі, постійним поганим настроєм. Однак, вчені стверджують, що одним із основних чинників формування перфекціонізму є дихотомічне, ірраціональне мислення, надмірні узагальнення і безальтер-

нативність суджень (Майорчак, 2017).

Отже, найбільшої шкоди для особистості в цьому аспекті є переконливий та глибокий самообман. Саме тому, завданням психологічної допомоги людям, які опинились під впливом цього явища, повинно бути навернення до своєї психологічної сутності.

Досліджуючи конструктивний перфекціонізм як чинник професійно-психологічної адаптованості медсестер, А. Лазько окреслила особливості цього явища у професійній діяльності медичних працівників та показала, що цей феномен містить професійно-кваліфікаційні характеристики та вимоги професійної діяльності відносно ефективного виконання. Вчена розробила теоретичну модель перфекціонізму майбутніх медсестер, де виявляється конструктивний перфекціонізм разом з особистісно-поведінковими та особистісно-комунікативними характеристиками та деонтологічно-професійного статусу та повинні бути в особистісному кластері професійної норми медика-фахівця, в якому включено також професійну працездатність, ефективність, надійність майбутнього медика як суб'єкта праці. Неконструктивний перфекціонізм авторка розкриває як сукупність особистісно-поведінкових та особистісно-комунікативних характеристик, що проявляються в ознаках професійно-домінантної демонстрації, професійно-рольового експансіонізму, вростають в особистість професіонала та функціонально виявляються в професійній дезадаптації, морально-етичній дезінтеграції розвитку в професії, професійній деформації (Лазько, 2016).

Аналізуючи праці українських вчених в

#### Список використаних джерел:

1. Барно О. М. Особливості формування світогляду молоді на сучасному етапі розвитку суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; голов. редкол. С.Д. Максименко (голова) та ін. Київ : Міленіум, 2007. Вип. 16(19). С. 3–12.
2. Батраченко І. Г., Лоза О. О. Перфекціонізм як теоретична та практична проблема професіоналізації державного службовця. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля* : Серія «Педагогіка і Психологія». 2011. № 2(2). С. 109–114.
3. Гуляс І. А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2007. 190 с.
4. Данилевич Л.А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2010. 20 с.
5. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості: психологічний практикум. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2018. 64 с.

напрямку пошуку методів надання психологічної допомоги корекції дисфункціонального перфекціонізму бачимо, що науковці виходять з такої позиції, що розвиток критичного мислення в оцінюванні ірраціональних ідей, що детермінують емоційні та когнітивні розлади, допомагають мінімізувати та модифікувати особистісні тенденції перфекціонізму. Такі тренінги, як правило, мають психодинамічну, гуманістичну та когнітивно-поведінкову психокорекційні складові (Батраченко, 2011; Гуляс, 2007; Лазько, 2016; Майорчак, 2017).

**Висновки.** Отже, перфекціонізм як особистісна риса є важливим чинником формування життєвої стратегії та способу організації власного життя особистості. Міра вираження перфекціоністської спрямованості, специфічні особливості дій та вчинків, поведінки, думок та поглядів, завдяки яким людина реалізує власну життєву стратегію. Також це є важливим, коли людина має деякі уявлення про кінцеву життєву мету та оцінює задоволеність власним життям чи діяльністю.

На завершення зазначимо, що вивчення такого неоднозначного та складного феномену, як особистісний перфекціонізм, ми вважаємо перспективним напрямком у практичній психології, адже потребують уваги питання, пов'язані з діагностикою та розробкою психокорекційних програм щодо оптимізації рівня перфекціонізму особистості та усунення емоційних порушень та дезадаптаційних виявів. А також наш науковий інтерес буде в полі вивчення перфекціонізму в професійній сфері особистості.

6. Лазько А. М. Конструктивний перфекціонізм як чинник професійно-психологічної адаптованості майбутнього медичного працівника : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Луцьк, 2016. 207 с.
7. Майорчак Н. М. Брехливість особистості в соціально-психологічному контексті : монографія. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2018. 199 с.
8. Чепурна Г. Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної роботи. Київ, 2012. 213 с.
9. Antony M., Swinson R. When perfect isn't good enough: strategies to cope with perfectionism. Oakland, Ca: New Harbinger Publications, 1998.
10. Debrovski K. (1964). Positive disintegration. London : Little, Brown and Co. P. 48.
11. Frost R., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*. Vol. 14. P. 449–468.
12. Sarah Clark, Siân Coker (2009). Perfectionism, self-criticism and maternal criticism: A study of mothers and their children. *Personality and Individual Differences* 47. P. 321–325.
13. Silvermah L. (1993). A developmental model for counseling the gifted. *Counseling the gifter and talented*. Denver. P. 29.
14. Sorotzkin, B. (1998). Understanding and treating perfectionism in religious adolescents. *Psychotherapy*, 35, 87–95.
15. Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, P. 295–319.
16. Thomas Curran, Andrew P. Hill, (2019). Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*. Vol. 145, No. 4, P. 410–429.

#### References:

1. Barno, O. M. (2007). Osoblyvosti formuvannia svitohliadu molodi na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii* : zb. statei / NAPN Ukrainy, In-t sotsialnoi ta politychnoi psykholohii [Peculiarities of the formation of the worldview of young people at the current stage of the development of society. Scientific studies in social and political psychology: collection. of articles / National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology]; [holov. redkol. S. D. Maksymenko (holova) ta in.]. K. : Milenium, . 16 (19). S. 3–12. [in Ukrainian]
2. Batrachenko, I.H., & Loza, O.O. (2011). Perfektsionizm yak teoretychna ta praktychna problema profesionalizatsii derzhavnoho sluzhbovtstva [Perfectionism as a theoretical and practical problem of civil servant professionalization]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia : Seriya «Pedagogika i Psykholohiia – Bulletin of the Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel: "Pedagogy and Psychology" series*, 2 (2). S. 109–114. [in Ukrainian]
3. Hulias, I.A. (2007). Perfektsionistski nastanovy yak chynnyk profesiinoi hotovnosti maibutnykh praktychnykh psykholohiv [Perfectionist guidelines as a factor in the professional readiness of future practical psychologists]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk. 190 s. [in Ukrainian]
4. Danylevych, L.A. (2010). Perfektsionizm yak osobystisnyi chynnyk akademichnoi obdarovanosti [Perfectionism as a personal factor of academic giftedness of students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian]
5. Karamushka, L.M., Bondarchuk, O.I., & Hrubii, T.V. (2018). *Diahnostyka perfektsionizmu ta trudoholizmu osobystosti: psykholohichni praktykum*. [Diagnostics of personality perfectionism and workaholism: a psychological workshop]. Kamianets-Podilskiyi : Medobory-2006, 64 s. [in Ukrainian]
6. Lazko, A.M. (2016). Konstruktivnyi perfektsionizm yak chynnyk profesiino-psykholohichnoi adaptovanosti maibutnoho medychnoho pratsivnyka [Constructive perfectionism as a factor of professional and psychological adaptability of the future medical worker]. *Candidate's thesis*. Lutsk. 207 s. [in Ukraine]
7. Maiorchak, N.M. (2018). *Brekhlyvist osobystosti v sotsialno-psykholohichnomu konteksti* [Lying of the individual in the socio-psychological context]. Lviv: Lvivskiyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav. 199 s. [in Ukrainian]
8. Chepurna, H.L. (2012). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti perfektsionizmu molodi [Socio-psychological features of youth perfectionism]. *Candidate's thesis*. Kyiv. 213 s. [in Ukrainian]
9. Antony, M., Swinson, R. (1998). When perfect isn't good enough: strategies to cope with perfectionism. Oakland, Ca: New Harbinger Publications. [in English].
10. Debrovski, K. (1964). Positive disintegration. London : Little, Brown and Co. S. 48. [in English].
11. Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*. Vol. 14. S. 449–468.
12. Sarah Clark, Siân Coker (2009). Perfectionism, self-criticism and maternal criticism: A study of mothers and their children. *Personality and Individual Differences*. 47. S. 321–325.

13. Silvermah L. (1993). A developmental model for counseling the gifted. *Counseling the gifter and talended*. Denver. S. 29. [in USA].
14. Sorotzkin, B. (1998). Understanding and treating perfectionism in religious adolescents. *Psychotherapy*, 35, 87–95.
15. Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, S. 295-319.
16. Thomas Curran, Andrew P. Hill, (2019). Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*. Vol. 145, No. 4, S. 410–429.

УДК 159.955.075

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-2>**Вавринів Олена Степанівна,**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри теоретичної психології,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5166-6887>  
ResearcherID: AAQ-6442-2020

## ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ У ПСИХОЛОГІЇ»

**Анотація.** У статті висвітлено особливості формування «soft & hard skills» (м'яких та жорстких навичок) у студентів-психологів, зокрема критичного мислення. Встановлено, що якщо раніше від працівника вимагалось вправне виконання поставлених завдань, відповідальне ставлення до професійних обов'язків та інші. То на сьогодні є потреба у фахівцях, які володіють системним, цілісним підходом до вирішення будь-яких як професійних, так і міжособистісних проблем. Саме тому сучасні університети для підготовки якісних кадрів повинні удосконалювати свої можливості, впроваджувати інноваційні методи навчання, застосовувати новітні технології. Описано основні форми та методи викладання дисципліни «математичні методи в психології», які повною мірою забезпечують розвиток необхідних професійних компетентностей, зокрема формування критичного мислення у студентів-психологів. Мета статті – встановити роль навчальної дисципліни «математичні методи в психології» у формуванні критичного мислення студентів-психологів. Матеріали та методи. Для діагностики рівня критичного мислення нами було використано тест критичного мислення американського автора Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко. Обробка результатів здійснювалась за допомогою статистичного пакета для соціальних наук IBM SPSS Statistics 20.0. Результати дослідження. У дослідження взяли участь 137 студентів третього курсу, освітньої-професійної програми «Психологія» Львівського державного університету внутрішніх справ. На основі проведеного дослідження нами було статистично підтверджено отримані зміни, зокрема, у показниках високого рівня ( $p < 0,001$ ), дуже високого ( $p < 0,01$ ), середнього ( $p < 0,05$ ), низького ( $p < 0,01$ ) та дуже низького ( $p < 0,01$ ). Висновки. Загалом, можемо зробити висновки, що викладання дисципліни «Математичні методи в психології» формує низку навичок, зокрема такі як: самокритичність, узагальнення отриманої інформації та її критичне переосмислення, що повною мірою забезпечує розвиток критичного мислення у студентів-психологів.

**Ключові слова:** жорсткі навички (Hard Skills), м'які навички (Soft Skills), критичне мислення, математичні методи в психології, професійні компетентності, студенти-психологи.

### Vavryniv Olena. Formation of critical thinking of future psychologists by studying the discipline 'Mathematical methods in psychology'

**Abstract.** The article highlights the peculiarities of the formation of 'soft and hard skills' (soft and hard skills) in psychology students, in particular, critical thinking. It was established that if earlier the employee was required to skillfully perform assigned tasks, to have a responsible attitude to professional duties, etc. Today, there is a need for specialists who have a systematic, holistic approach to solving any professional and interpersonal problems. That is why, in order to train high-quality personnel, modern universities must improve their capabilities, implement innovative teaching methods, and use the latest technologies. The main forms and methods of teaching the discipline 'mathematical methods in psychology' are described, which fully ensure the development of the necessary professional competencies, in particular, the formation of critical thinking in psychology students. **The purpose** of the article is to establish the role of the educational discipline 'mathematical methods in psychology' in the formation of critical thinking of psychology students. **Materials and methods.** To diagnose the level of critical thinking, we used the critical thinking test of the American author L. Starkey, adapted by O. L. Lutsenko. Processing of the results was carried out using the statistical package for social sciences IBM SPSS Statistics 20.0. **Research results.** 137 students of the third year of the educational and professional program 'Psychology' of the Lviv State University of Internal Affairs participated in the study. Based on the conducted research, we statistically confirmed the obtained changes,

in particular, in the indicators of a high level ( $p < 0.001$ ), very high ( $p < 0.01$ ), medium ( $p < 0.05$ ), low ( $p < 0.01$ ) and very low ( $p < 0.01$ ). Conclusions. In general, we can conclude that teaching the discipline 'Mathematical methods in psychology' forms a number of skills, in particular, such as: self-criticism, generalization of the received information and its critical rethinking, which fully ensures the development of critical thinking in psychology students.

**Key words:** hard skills (Hard Skills), soft skills (Soft Skills), critical thinking, mathematical methods in psychology, professional competencies, psychology students.

**Вступ.** Вимоги роботодавців до професійних компетентностей сучасного фахівця зростають чи не з кожним днем. Розвиток професіонала розпочинається з перших днів навчання у закладі вищої освіти. Тому сучасні університети для підготовки якісних кадрів повинні удосконалювати свої можливості, впроваджувати інноваційні методи навчання, застосовувати новітні технології. Якщо раніше від працівника вимагалось вправне виконання поставлених завдань, відповідальне ставлення до професійних обов'язків та інше, то сьогодні є потреба у фахівцях, які володіють системним, цілісним підходом до вирішення будь-яких як професійних, так і міжособистісних проблем.

Існує безліч професій, до яких сучасність висуває суворі вимоги, до таких, зокрема, відноситься професія психолога. У сьогоднішніх соціально-політичних та економічних умовах розвитку суспільства теоретична психологія виявилась неготовою до стрімкого зростання запитів практики. В даний період все частіше працедавці вимагають у потенційних працівників наявності так званих «soft & hard skills» (м'яких та жорстких навичок).

Інститути, факультети та кафедри психології, які функціонують при класичних університетах, часто готують психологів-теоретиків і дослідників, надають їм фундаментальну освіту, сприяють засвоєнню теорії та практики наукового процесу, що власне і визначає жорсткі навички (Hard Skills). Проте не повною мірою забезпечують спеціальними знаннями, компетенціями у галузі управління, комунікації, інновацій, міжособистісної та соціальної взаємодії, а також розвитку навичок необхідних для роботи в особливих та екстремальних умовах. Такий підхід унеможливує розвиток Soft Skills (м'яких навичок) у студентів-психологів, що робить їх неконкурентноспроможними на арені сучасного ринку праці.

Дослідники, викладачі, навчальні заклади та роботодавці погоджуються з важливістю Hard Skills (жорстких навичок) у навчанні студентів. Проте будь-яке ототожнення чи взаємозаміна із м'якими навичками (Soft Skills) не рекомендується, оскільки це є предметом «гарячої» дискусії в академічній спільноті. Оскільки багато як дослідників, так і роботодавців розглядають саме Soft Skills (м'які навички) як стратегічні елементи в будь-якій організації. Таким чином, розвиток м'яких навичок (Soft Skills) повинен заохочуватися в університетських навчальних програмах [4; 5].

Викладачами кафедри теоретичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, зокрема на дисципліні «Математичні методи в психології», використовується широкий спектр методів: комбінації лекцій (дискусії, проблемні, візуалізації); практичні та семінарські заняття із розв'язанням ситуаційних завдань і використанням кейс-методів, дидактичні та ділові ігри, науково-дослідні завдання, тренінги тощо. Лекції (дискусії, проблемні, візуалізації) спонукають студентів до пошуку та вирішення проблемних ситуацій, аналізу та обговорення проблеми, допомагають забезпечити ефективність сприймання навчальної інформації завдяки сучасним інтерактивним технологіям; практичні заняття дозволяють закріпити теоретичні знання, формують практичні вміння у пошуку оптимальних шляхів вирішення завдань (підбір, адекватних тематиці, методів математичної статистики), а також розвивають вміння критично аналізувати та описувати результати експериментальних досліджень; семінари сприяють розвитку пізнавальної активності, творчості, здатності критично аналізувати аргументи опонентів, вміння висловлювати та аргументувати власні думки, а також допомагають глибокому засвоєнню навчальної інформації.

Гнучке використання різноманітних педагогічних методів, регулярне оцінювання і кори-

гування способів подачі матеріалу дозволяють обрати найоптимальніші форми та методи навчання і викладання дисципліни «Математичні методи в психології», які сприяють досягненню програмних результатів навчання та забезпеченню загальних та фахових компетентностей. Зокрема, таких, як: здатність вирішувати складні завдання і проблеми у процесі навчання та професійної діяльності у галузі психології, що передбачає застосування теорій та методів психологічної науки, проведення досліджень та/або здійснення інновацій, які характеризуються невизначеністю умов і вимог; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до ретроспективного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розуміння природи виникнення, функціонування та розвитку психічних явищ; здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків; здатність самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел; здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій; здатність організувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову). У переліку компетентностей можемо побачити, що підхід до викладання даної дисципліни сприяє розвитку не лише жорстких навичок (Hard Skills), а й м'яких навичок (Soft Skills) – таких важливих на сучасному ринку праці.

Однією з найважливіших м'яких навичок (Soft Skills) психолога вважаємо критичність мислення. Оскільки дуже часто у роботі психолога необхідно піддавати критичному осмисленню та аналізу отриману інформацію.

**Мета статті** – встановити роль навчальної дисципліни «математичні методи в психології» у формуванні критичного мислення студентів-психологів.

Науковцями вважається, що критичне мислення – це набір технік, які просто потрібно вивчити для застосовування. Вміючи засто-

совувати навички критичного мислення, на думку деяких науковців, людина зможе будувати переконливі аргументи та чітко висловлювати свої ідеї; оцінювати докази і виявляти помилки; розуміти та враховувати упереджене або помилкове мислення; ставати досвідченим користувачем технологій; просіювати потоки цифрової інформації; розвивати впевнене критичне написання висновків та узагальнень.

Ознаками критичного мислення доцільно вважати: самостійність; формулювання актуальних запитань чи завдань; підбір адекватної аргументації; соціальність, оскільки передбачає обговорення результатів та за необхідності пошуку нових шляхів вирішення проблемних питань.

Також науковцями виокремлено п'ять стадій розвитку критичного мислення: перша стадія – забезпечує реалізацію необхідних інтелектуальних дій щодо певних предметів, а також передбачає актуалізацію сформованих у суб'єкта інтелектуальних навичок і звичок; друга стадія – побудована на сприйманні проблемної ситуації чи завданні, покликана до виокремлення в ній сутнісних умов чи ознак, а також пошуку засобів розв'язання проблемної ситуації; третя стадія – побудована на основі інтелектуальної рефлексії та полягає в усвідомленні сутності мислення, фіксації значущих моментів інтелектуального пошуку, здійсненні спроб зрозуміти їх сенс у розв'язанні задачі, оцінці використаних стратегій та пошуку перспектив та вивченні подальших дій; четверта стадія – характеризується виникненням внутрішньої мотивації до виконання завдання, оцінюванні власних зусиль та активізації вольової рішучості, пошуку актуальних рішень для вирішення поставлених завдань; п'ята стадія – осмислення прийнятого рішення, обговорення його актуальності та випробування контраргументами [2; 3].

Критичність мислення психолога в умовах сьогодення особливо важлива здатність. Оскільки попри фізичну війну, яку проти України розгорнула росія, спостерігається потужний психологічний тиск. Для того, щоб допомогти з ним справитись населенню України, психолог повинен оволодіти навичками, які сприятимуть критичному сприйняттю та обробці інформації.

**Матеріали та методи.** Попри дискусії серед науковців щодо можливостей оцінити чи дослідити деякі м'які навички (Soft Skills), вважаємо за доцільне наголосити, що більшість м'яких навичок (Soft Skills), як, зокрема, і критичність мислення можна визначити за допомогою валідного психодіагностичного інструментарію. Так, для діагностики рівня критичного мислення нами було використано тест критичного мислення американського автора Л. Старкі в адаптації О.Л. Луценко. Обробка результатів здійснювалась за допомогою статистичного пакета для соціальних наук IBM SPSS Statistics 20.0.

**Результати дослідження.** Тест критичного мислення американського автора Л. Старкі в адаптації О.Л. Луценко дозволяє встановити п'ять рівнів розвитку схильності до критичного мислення: дуже високий, високий, середній, низький та дуже низький. У дослідження взяли участь 137 студентів третього курсу освітньої-професійної програми «Психологія» Львівського державного університету внутрішніх справ.

В таблиці 1 подано результати дослідження рівня критичного мислення на початку вивчення дисципліни «Математичні методи в психології». Як бачимо, дуже високий рівень спостерігається у 13,14% досліджуваних студентів-психологів, високий – у 15,33%, серед-

ній – у 23,36%, низький – у 25,55% та низький рівень виявлено у 22,63% респондентів.

У таблиці 2 висвітлено результати досліджень, проведених по завершенню вивчення навчальної дисципліни «Математичні методи в психології». Бачимо, що відбулись позитивні зміни. Зріс дуже високий рівень критичності мислення (20,44%) та високий рівень (27,01%). Натомість знизилась показники середнього (19,71%), низького (18,25%) та дуже низького рівнів (14,60%).

Для підтвердження статистичної значимості змін нами було застосовано непараметричний t-критерій Вілкоксона, оскільки саме він вважається найбільш оптимальним для парних вибірок дослідження [1]. У таблиці 3 надано детальні результати.

Як бачимо, зміни, які відбулись, – статистично підтверджені, зокрема, у показниках високого рівня ( $p < 0,001$ ), дуже високого ( $p < 0,01$ ), середнього ( $p < 0,05$ ), низького ( $p < 0,01$ ) та дуже низького ( $p < 0,01$ ).

**Висновки.** Загалом викладання дисципліни «Математичні методи в психології» забезпечує не лише розвиток необхідних фахових, комунікативних та лідерських навичок, вміння працювати в команді, здійснювати дослідження, опрацьовувати та інтерпретувати результати, а й формує низку навичок, зокрема такі як: самокритичність, узагаль-

Таблиця 1

**Рівні критичності мислення до вивчення дисципліни «Математичні методи в психології»**

Рівні критичності мислення	Кількість досліджуваних (%)
Дуже високий рівень критичності мислення	13,14
Високий рівень критичності мислення	15,33
Середній рівень критичності мислення	23,36
Низький рівень критичності мислення	25,55
Дуже низький рівень критичності мислення	22,63

Таблиця 2

**Рівні критичності мислення після вивчення дисципліни «Математичні методи в психології»**

Рівні критичності мислення	Кількість досліджуваних (%)
Дуже високий рівень критичності мислення	20,44
Високий рівень критичності мислення	27,01
Середній рівень критичності мислення	19,71
Низький рівень критичності мислення	18,25
Дуже низький рівень критичності мислення	14,60



Таблиця 3

## Результати t-критерію Вілкоксона

Рівні критичності мислення	t	p
Дуже високий рівень критичності мислення	-3,021a	,008
Високий рівень критичності мислення	-4,577a	,000
Середній рівень критичності мислення	-2,139b	,015
Низький рівень критичності мислення	-3,042b	,008
Дуже низький рівень критичності мислення	-3,921b	,001

нення отриманої інформації та її критичне переосмислення. Таким чином, вищепераховані методи викладання та компетентності повною мірою забезпечують розвиток критичного мислення у студентів-психологів. Проте не виключаємо, що додатково формуванню критичності мислення сприяли інші дисципліни основного та вибіркового циклів, які викладались паралельно із дисци-

пліною «математичні методи в психології». До них віднесемо, зокрема, такі як: основи клінічної психології, психодіагностика, практикум з психокорекції, психологія кризових ситуацій, а також професійна практика. Перспективним вважаємо подальше вивчення забезпечення набуття м'яких навичок (Soft Skills) студентами-психологами в умовах навчання у закладі вищої освіти.

## Список використаних джерел:

1. Вавринів О. Організація та проведення психологічних і соціально-психологічних досліджень : практичний посібник. ЛьвДУВС, 2023. 116 с.
2. Chatfield T. Critical Thinking : Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis and Independent Study. London : SAGE Publications Ltd, 2022. 100 p.
3. M. Sweet, L.-K. Michaelsen. Team-Based Learning in the Social Sciences and Humanities: Group Work that Works to Generate Critical Thinking and Engagement Taylor & Francis, 2023 . 330 p.
4. Novais, A.S.d., Matelli, J.A. & Silva, M.B. Fuzzy Soft Skills Assessment through Active Learning Sessions. *Int J Artif Intell Educ*, 2023. 1–37 p. URL: <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00332-7>
5. Purwanto A. Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, Vol 11, 2020. P. 556–569.

## References:

1. Vavryniv, O. (2023). Orhanizatsiia ta provedennia psykhologichnykh i sotsialno-psykhologichnykh doslidzhen [Organization and conduct of psychological and socio-psychological research]. LvDUVS, 116 p. [in Ukrainian].
2. Chatfield, T. (2022). Critical Thinking : Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis and Independent Study. London : SAGE Publications Ltd. 100 p. [in English].
3. M. Sweet, L.-K. Michaelsen. (2023). Team-Based Learning in the Social Sciences and Humanities: Group Work that Works to Generate Critical Thinking and Engagement Taylor & Francis. 330 p. [in English].
4. Novais, A.S.d., Matelli, J.A. & Silva, M.B. Fuzzy. (2023). Soft Skills Assessment through Active Learning Sessions. *Int J Artif Intell Educ*. 1-37p. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00332-7> [in English].
5. Purwanto, A. (2020). Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, Vol 11. 556–569 p. [in English].

УДК 159.922.8

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-3>

**Діжурко Надія Володимирівна,**

психотерапевтка,

психологиня лінії психологічної підтримки військових та їхніх близьких

всеукраїнського кол-центру #ВартоЖити,

вулиця Микільсько-Слобідська, 10, Київ, 02002, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1781-2273>

**Легка Андріана Іванівна,**

викладач кафедри практичної психології,

Інститут управління, психології та безпеки

Львівського державного університету внутрішніх справ,

вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5981-6651>

## РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В РОБОТІ З ОБРАЗАМИ ТА ВІЗУАЛІЗАЦІЄЮ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ

***Анотація.** Статтю присвячено теоретичному аналізу психологічної стійкості, що являється однією із умов турботи про себе у важкі періоди воєнного стану. З'ясовано сутність та способи розвитку психологічної стійкості через комплекс психологічної роботи з візуалізацією та образами. Вказано, що формування навичок, необхідних для збереження психологічного здоров'я у стресових умовах війни, забезпечує психологічну стійкість, дають перспективу у майбутньому турбуватися про себе та бути стресостійким за будь-яких важких подій.*

*Розглянуто провідні принципи у роботі з образами та візуалізацією за Вільямом Стюартом, що навчають екологічному використанню цих технік з вразливими верствами населення, що постраждали від воєнної агресії.*

*Висвітлено еволюцію поглядів науковців щодо роботи із візуалізацією та образами. Виявлено, що використання цих методів у різних психологічних підходах потребують різних якостей та навичок, та зміст залишається єдиним. Самопізнання особистістю себе, вільний вираз себе і свого запиту, креативний розвиток, творчість, вираження бажань та почуттів в комплексі сприяють розслабленню психіки і організму в цілому.*

*Авторами статті представлено результати досвіду застосування вправ візуалізації та роботи з образами з метою дослідження власного Я, розвитку психологічної стійкості та піклування про власний внутрішній світ та психологічне здоров'я. Деталізовано особливості використання арттерапевтичних методів дослідження особистості, що сприяють зміцненню психологічної стійкості в умовах війни. У статті також наголошується на ефективності використання арттерапевтичних методів у пізнанні та підтримці з низкою людських проблем, що сприяють кращому розумінню себе і своїх потреб, а також пошуку внутрішніх опор та ресурсів, що забезпечують якісну здорову життєдіяльність.*

*Визначено перспективи подальшого наукового дослідження роботи з образами та технікою візуалізації, які надають можливість безпечним екологічним чином досліджувати глибинні частини нашого несвідомого, що зміцнюють при усвідомленні психологічну стійкість.*

***Ключові слова:** психологічна стійкість, робота з образами, візуалізація, самопізнання, турбота про себе.*

**Dizhurko Nadiia, Lehka Andriana. Development of psychological resistance in work with images and visualization under hostilities**

***Abstract.** The article is devoted to the theoretical analysis of psychological stability, which is one of the conditions for self-care during difficult periods of martial law. The essence and methods of developing psychological stability through a complex of psychological work with visualization and images have been clarified. It is indicated that the formation of skills necessary for maintaining psychological health in the stressful conditions of war provide not only psychological stability, but also give the prospect of taking care of oneself in the future and being stress-resistant during any difficult events.*

*The guiding principles in working with images and visualization according to William Stewart, which teach the ecological use of these techniques with vulnerable populations affected by military aggression, are considered.*

*The evolution of scientists' views on working with visualization and images is highlighted. It was found that the use of these methods in different psychological approaches requires different qualities and skills, and the content remains the same. Self-awareness as a person, free expression of oneself and one's request, creative development, creativity, expression of desires and feelings, in a complex, contribute to the relaxation of the psyche and the body as a whole.*

*The authors of the article presented the results of the experience of using visualization exercises and working with images, with the aim of exploring one's own self, developing psychological stability and taking care of one's inner world and psychological health. The features of the use of art therapy methods of personality research, which contribute to the strengthening of psychological stability in the conditions of war, are detailed. The article also emphasizes the effectiveness of using art therapy methods in understanding and supporting a number of human problems, which contribute to a better understanding of not only oneself and one's needs, but also the search for internal supports and resources that ensure high-quality healthy life.*

*Prospects for further scientific research of working with images and visualization techniques have been defined, which provide an opportunity to explore the deep parts of our unconscious in a safe and ecological way, which strengthen psychological stability during awareness.*

**Key words:** *psychological stability, work with images, visualization, self-knowledge, turbota about oneself.*

**Вступ.** Тривалий час у воєнних умовах дорослі та діти зазнають психологічних стресів, напруги, зменшення продуктивності та емоційного виснаження з дня повномасштабного вторгнення країни агресора на нашу державу. Наростання напруги, необхідність у підтримці ментального здоров'я зумовила активну діяльнісну програму з надання безкоштовної та платної психологічної допомоги населенню по всій країні та за її кордоном. Психологічна стійкість – одна із умов, що дозволяє відновлювати внутрішні ресурси та піклуватися про себе.

Війна розділила наше життя на дві частини, внесла свої корективи, забрала мир та спокій. Принесла біль та розруху в наше буденне життя, страждання та смуток стали невід'ємними його складовими. І війна продовжує сіяти тривогу та сум, проте нам потрібно повертати спокій та турбуватися про тих, хто поряд і не дати війні затьмарити небокрай нашого життя. Ми всі зламані. І саме в місцях надламів ми часто найсильніші. Але будь-яка сила потребує відновлення, наповнення. Війна – це ще одне нагадування, що життя продовжується попри трагічні події, ми є, наш світ живе, наш внутрішній світ живе і в ньому немає місця війні.

Як влучно зазначив у своєму виступі Олег Романчук: «Період війни – це не просто час, який треба пережити і дочекатися завершення. Це теж неповторний час нашого життя, який треба прожити. Ми не виби-

рали, щоб у ньому була війна. Але ми маємо вибір, що ще буде у ньому крім війни. Чим ми наповнимо, як будемо діяти у відповідь. Це як у нашій національній метафорі червоно-чорного вишиття – на полотно життя лягає часом чорне, але ми можемо завжди відповісти червоним, відповісти правдою і любов'ю, світлом і відвагою».

Очевидно, війна змінила нас, загартувала, але не зламала, відкрила можливість подивитися на себе, зазирнути у свій внутрішній світ, відкрити те, що дрімало і віднайти мир та свободу всередині себе.

**Матеріал та методи.** Мета роботи – зосередити нашу увагу на досвіді психологічної роботи та підтримки усім, хто змушений був залишати свої домівки, тікаючи у безпечніші куточки нашої держави, та отримувати не лише притулок, а й психологічний супровід у відновленні втрачених психологічних сил.

З початку війни психологи, соціальні працівники, психотерапевти об'єдналися та практикували, вивчали та комбінували різні види терапії, працювали у кризовому консультуванні, провели ряд марафонів та тренінгів за темами психологічної стійкості, точки опори, життя та адаптацію в умовах війни та інше. Психологічна робота здійснювалася як індивідуально, так і за участі групової взаємодії, послуги надавалися очно та онлайн.

Тематика психологічної стійкості висвітлена на сьогодні досить добре. Проте й надалі

залишається актуальним питання: як продовжувати жити далі, як бути стійким, як подолати важкі часи, як не зламатися.

Саме тому метою статті є комплексний теоретичний аналіз розвитку психологічної стійкості в умовах воєнних дій у населення за допомогою використання методів візуалізації та роботи з образами.

**Результати.** В Українському Інституті Когнітивно-Поведінкової Терапії виділяють складові психологічної стійкості: ефективна дія, корисне мислення, регуляція енергії та емоцій (або іншими словами дбати, піклуватися, турбуватися про себе), стосунки, оточення та цінності.

Розвиток психологічної стійкості відбувається через турботу про себе, про розуміння своїх власних бажань та потреб, про здатність добре відчувати та знати себе, це про знайомство із собою справжнім, про те, чого потребую я.

Як писав В. Франкл: «Людину можна позбавити всього, крім єдиного: її останньої людської свободи – обирати власне ставлення до будь-яких наявних обставин, обирати власний шлях» [3].

Досить часто це вміння поєднати два протилежні світи: світ фантазій та реальність. Часто таємні бажання, підсвідомі почуття та емоції важко виразити словами, тому в умовах війни досить важливо пізнавати себе, вивчати, відкривати нове в собі як свідоме, так і несвідоме, і в цьому досить добре допомагають методи роботи з образами та візуалізація.

Використання методу візуалізації та роботу з образами викликали інтерес в різні періоди багатьох науковців, психологів та психотерапевтів. Адже такі методи допомагають зменшити стрес та напругу, віднайти спокій і вербалізувати вголос щось своє сокровенне та глибинне. При роботі із дорослими людьми візуалізація ще сприяє дослідженню особистісних змістів підсвідомого, яке під супроводом фахівців дає підказки для сьогодення клієнтам. За допомогою виразів, фраз, емоцій та почуттів, образів і словесних акцентів часто з'являються відповіді на хвилюючі питання, розуміння складних ситуацій або неприємних життєвих подій.

Дивовижну подорож у світ образів, свідомого та несвідомого описав у своїх працях

науковець та практик В. Стюарт. Він вважає, що у образах багато подібного з міфом, а для того, щоб зрозуміти міф, людині доводиться використовувати уяву [2].

Дійсно, щоб використовувати образи, доводиться вмінати тимчасово усувати найважливішу функцію мислення – логіку, адже в уяві немає нічого логічного та правильного. Ця особливість моделі роботи з уявою може поставити в складне становище тих людей, кому завжди потрібно шукати пояснення і які завжди бачать речі чорно-білими. Це стосується як клієнтів, так і консультантів. Деякі клієнти настільки захоплені фактами, мисленням та логікою, що питання «Як це виглядає для вас?» або «Уявіть собі, ви на вершині гори, що ви бачите?» стають причиною їхнього спантеличеного погляду або явних ознак дискомфорту. Отже, з такими клієнтами доведеться працювати на тому рівні, де вони почуваються комфортно. В. Стюарт зазначає, що спочатку «охоплений ентузіазмом з приводу свого новонабутого звільнення, я уявляв, що кожен клієнт зможе працювати в тій же манері, але це не так, принаймні не більше, ніж це можуть усі консультанти» [2].

Образи прямо-таки прориваються через контроль розуму, який часто блокує вхід у почуття. Це не означає, що клієнт втрачає контроль, подібний намір був би занадто лякаючим і, звичайно, суперечило б цілям терапії.

Клієнти постійно усвідомлюють, що відбувається і куди їх веде уява, хоча їм неясно, чому, й невідомий результат. Психіка контролює дію, і чим більше ми працюємо з образами, тим більше помічаємо: психіка, якщо їй довіряти, спрямовуватиме роботу до цілісності та інтеграції. Це передбачає безумовну довіру до клієнта і віру в те, що всередині клієнта щось працює на його користь. Це передбачає також співпрацю між психікою клієнта і психікою консультанта [2].

Також в своїй книзі В. Стюарт розглядає три поняття: свідоме, несвідоме та колективне несвідоме. Свідоме, за З. Фрейдом, – з області розуму, яке разом із передсвідомим і несвідомим утворює психіку. З. Фрейдом описано свідоме як орган почуттів Его. Свідоме, на відміну від передсвідомого і несвідомого, відкрито для

негайного розуміння. Усі функції Его – перевірка реальності, сприйняття, спостереження та оцінки – знаходяться на рівні свідомого. Деякі функції Супер-Его – критика і совість – також здебільшого свідомі. Захисні механізми та цензура не перебувають усередині свідомого [1].

Передсвідоме – це ділянка розуму між свідомим і несвідомим – «передпокій» свідомості. Його також називають описовим несвідомим або досвідомістю. Зміст передсвідомого, знання, емоції, образи, хоч і не надані безпосередньо у свідомості, доступні йому, тому що цензура відсутня. Матеріал може бути описаний як тимчасово забутий, пригнічений, але не витіснений. Передсвідоме важливе в опрацюванні, процесі, необхідному зміцненні розуміння, досягнутого завдяки інтерпретації.

Несвідоме належить до ментальних процесів, які суб'єкт не усвідомлює. У психоаналізі це – частина психіки та комора витісненого матеріалу, якого індивід не розуміє свідомо. Відкриття клінічного значення несвідомого стало основою психоаналізу.

В аналітичній (юнгіанській) психології несвідоме представлено особистим несвідомим: поверхневим шаром несвідомого. Це все, що особистість набуває протягом усього життя; все забуте, пригнічене, підсвідомо осягнуте, обдумане та відчуте, а також комплекси. Друга складова несвідомого – колективне несвідоме: ті аспекти психіки, які є спільними для людства загалом. Це частина несвідомого кожної людини, і вона відрізняється від особистого несвідомого, що виникає з досвіду індивідуума. Колективне несвідоме містить архетипи, що виражають себе як універсальні примітивні образи, накопичені століттями крізь культури. Архетип по відношенню до колективного несвідомого – це те, що комплекс по відношенню до особистого несвідомого, оскільки матеріал колективного несвідомого будь-коли існував у свідомому, він не витісняється.

Ознаки юнгіанського колективного несвідомого можна знайти у міфах, легендах, народних казках, чарівних казках та сновидіннях. Під час сну матеріалу колективного несвідомого немає під контролем свідомого розуму, і цей матеріал вилітає з нього у вигляді снів чи видінь.

Робота з образами – це нелегкий вибір; вона вимагає високого ступеня майстерності, досвіду, сприйнятливості та розвиненої інтуїції. Було б зрозуміло і безглуздо вважати, що інші підходи в консультуванні цього не вимагають. Вони, звичайно, вимагають, проте також справедливо зауважити, що різні підходи потребують різних якостей та навичок. Можливо, одна з важливих відмінностей є використання символів, багато з яких абстрактні або походять з міфології.

Терапевтична робота з образами має спільне з багатьма іншими видами консультування: інтерпретація символів, коли вона пропонується, має бути експериментальною. Існує буквальна інтерпретація, яка є очевидною – ключ відчиняє двері. Для консультанта ключ може бути сексуальним символом; для клієнта він може представляти свободу, наближення старості, розставання з емоційною юністю та вступ до емоційної дорослості. Консультанту важливо не говорити з клієнтом з авторитарних позицій, не нав'язувати своє тлумачення, а скоріше запитувати: «Що, на вашу думку, цей символ означає для вас?» [1].

Далі пропонуємо ознайомитися із коротким описом провідних принципів у роботі з образами та візуалізацією за Вільямом Стюартом [1]:

1. Принцип конфронтації: клієнта спонукають бути сміливим і протистояти образам, які викликають тривогу. Успішне протистояння веде до трансформації та усунення тривоги. Страхаюча символічна фігура зазвичай є частиною самого себе.

2. Принцип трансформації: перетворення лякаючого об'єкта на щось більш прийнятне не просто спосіб впоратися з ним: новий об'єкт часто демонструє значне психологічне зростання.

3. Принцип годування: там, де конфронтація не підходить або неприйнятна, терапевт може запропонувати клієнту нагодувати лякаючу фігуру, і вона може стати лінивою і сонною.

4. Принцип примирення: де клієнт стає другом ворожої символічної фігури, звертаючись до неї і торкаючись її.

5. Принцип магічної рідини: струмок чи річка є потік психічної енергії та потенціал емоційного розвитку. Купання в річці

або пиття з неї часто виявляється цілющим. Купання в морі може показати дуже багато.

6. Принцип виснаження та вбивства: його слід застосовувати лише досвідченому терапевту, тому що воно може бути нападом на самість клієнта.

Терапевтична робота з образами – це, можливо, один із найменш директивних методів терапії, проте він враховує досягнення багатьох інших підходів та використовує їх. Це підхід, де консультант найповніше залучений у внутрішній світ клієнта [1]. Це той метод, який допомагає відкрити для клієнта можливість потурбуватися про себе, навчитися добре відчувати та знати себе, це про знайомство із собою справжнім, про те чого потрібно я, про вміння відчувати власні потреби.

Особливої актуальності у психоконсультативній та психотерапевтичній роботі набуває використання арт-терапевтичних методів дослідження особистості та вирішення низки психологічних проблем, оскільки за допомогою творчої діяльності сприяє людині та її психіці безпечно, м'яко за допомогою образів та символів краще зрозуміти себе та свої неусвідомлені (часом витіснені) проблеми [4].

Пізнання себе через арттерапію надає можливість творити, дозволяє за допомогою творчої діяльності пізнавати себе, відкривати нове в собі, відкривати нові можливості бути творцем. За допомогою творчості можна заспокоїтися, позбутися страхів і знайти відповіді на хвилюючі запитання.

Застосування арттерапії, в основі якої лежать ідеї Юнга, надає можливість розвитку у особистості властивої їй креативності, прояву творчого потенціалу, досягненню гармонії, що сприяє вирішенню проблем [2].

Згідно з вченням З. Фрейда, внутрішнє «Я» людини виявляється у візуальній формі кожного разу, коли вона спонтанно щось малює чи ліпить, а образотворче мистецтво, маючи багато спільного з фантазіями та сновидіннями, виконує роль, що компенсує та знімає психічну напругу [2].

К. Юнг наголошував на важливості використання персональних та універсальних символів. Центральною фігурою в арттера-

певтичному процесі є не пацієнт як хвора людина, а особистість, яка прагне до саморозвитку й розширення діапазону своїх можливостей. Він вважав, що пацієнт, спираючись на трансцендентні властивості символів і власний творчий потенціал, здатен досягти самозцілення, і що символічні образи несуть у собі способи вирішення внутрішньопсихічних конфліктів. Візуалізація та робота з образами чудово підходить і дітям, і дорослим, допомагає віднайти глибинні причини поведінки, іноді захищені від свідомого, поговорити із своїм підсвідомим [2].

Крім того, візуалізація та робота з образами добре впливають на креативний розвиток, творчість, вираження бажань та почуттів, допомагають людині розслабитися, проявити свою творчу енергію й вирішити майже будь-який запит. Однією із таких технік, що показала свою ефективність роботи з клієнтами під час війни, є методика «Мое місто» (автори Л. Підлипна, Р. Підлипний) [3; 5].

Для виконання цієї методики необхідно аркуш А4, олівці або фарби. Інструкція полягає у наступному: для початку психолог чи терапевт пропонує клієнту сісти зручно, розслабитися, закрити очі, влаштуватися зручніше і увійти до свого внутрішнього простору, який є у кожної людини, простір уяви. Під супроводом психолога виконувати наступні вказівки для досягнення розслаблення тіла та відключення контролю свідомості: відчуті свої руки, ноги, спину, шию, плечі, живіт, спостерігати за своїм диханням. Можна використовувати класичний спосіб м'язової релаксації. Далі терапевт пропонує клієнту уявити населений пункт, в якому клієнт міг би жити. Спробувати побачити який він, що у ньому присутнє, яка є інфраструктура, хто є його мешканцями, прогулятися вуличками свого уявного містечка. Можемо запропонувати клієнту відчуті його атмосферу, подумати чи комфортно в ньому. Під час візуалізації та для посилення уявлення образів пропонуємо наступні запитання:

- Скільки у вашому містечку зелені?
- Яка тут пора року?
- Скільки мешканців живе у ньому?

– Чим вони займаються, як відпочивають?  
– Де є ви, ваші близькі і, можливо, вороги?  
– Чи є у вашому містечку школи, лікарні, цвинтар, інші місця загального призначення?

– Чи є у ньому річка? Яка вона: мілка чи глибока? Чиста чи брудна? Куди тече?

– Чи є у вашого містечка кордони? Які вони? Запропонувати клієнтові спробувати відчувати і увіяти їх. І ще раз роздивитися все довкола та запам'ятати.

Після завершення візуалізації пропонуємо клієнту, коли той буде готовий повернутися з подорожі, просто розплющивши очі і бути тепер «тут і зараз». Наступним етапом роботи за цією технікою є створення малюнку містечка та тих образів, що клієнт уявляв з подальшою розповіддю про намальоване.

У процесі інтерпретації зображення можна використати спрощену версія тесту «Уявне селище» французького психолога Н. Артуса в інтерпретації Ірини Дружиніної, психолога ЗОШ № 4 м. Красноперекопська АР Крим [1].

Вищезгадану техніку можна використовувати індивідуально та у груповій формі роботи зокрема, що на сьогодні є важливо для значної кількості потребуючих клієнтів, що відчують на собі наслідки вторгнення росії.

Варто пам'ятати, що у процесі інтерпретації варто стимулювати саме клієнтів до самостійного тлумачення зображення, деталей, кольорів, пошуку пояснень. І після завершення техніки спонукати особистість до усвідомлення та роздумів, як зображуване на малюнку схоже на нього та життєву ситуацію, яку проживає людина зараз.

Під час роботи із зображенням клієнта терапевту (тренеру) варто також звертати увагу на наступні особливості для інтерпретації, які є важливим для загального розуміння підказок психіки через намальоване: положення малюнку та окремих його деталей (правий верхній кут – зона майбутнього, соціального життя і стосунків з людьми; лівий верхній кут – зона минулого, важливі взаємодії у досвіді). Якщо клієнт одразу розпочне малювати з правого верхнього кута – соціальне життя важливе для нього. Верхня зона – ідеалістичний характер особистості,

чутливість, здібності до наукової праці та мистецтва, до дослідницької діяльності.

Нижня зона на зображенні – матеріальні інтереси, практичність, здатність концентруватися на досягненні негайної вигоди. Ліва зона – характер, звернений у минуле, особлива увага до пам'яті, інфантилізм, незрілість, егоїзм тощо. Права зона – натхнення, відчуття соціального, орієнтація на майбутнє, здатність змінюватися, ладнати з людьми, прагнення до нового тощо.

Наступними аспектами для інтерпретації малюнку є форма та зміст містечка: якщо містечко круглої форми – це свідчення творчого розуму, вільності, схильності до мрійливості, відсутність пошуку розрахунку; контур містечка ламаний, з гострими кутами – схильність до абстрактно-логічного, математичного мислення, розвинене критичне мислення.

Варто оцінити загальне враження від малюнку, якщо центр містечка утворює єдиний ансамбль – це може говорити про адаптивність людини, її реалістичність та ясність думок, логічність. Переважання фігур малюнку ліворуч на аркуші паперу – інтровертованість, закритість, внутрішнє багатство, розвинута пам'ять; праворуч – екстравертованість, виражене почуття єдності із соціумом, здатність швидко адаптуватися, рішуче діяти. Згори – схильність до інтелектуальної діяльності, гарний смак, ідеалізм. Внизу – практичність, прагнення до матеріальної сторони життя, до надійності, ґрунтовності.

Наведемо приклади робіт клієнтів, які яскраво підкріплюють вище написане за аспектами розташування зображення відносно аркуша паперу (рис. 1).

Важливим у техніці також є з'ясування ставлення клієнта до намальованого: подобається малюнок чи ні, які емоції, почуття викликає. Так, наприклад, незадоволення виконаною роботою, нездатність надати роботі завершеного вигляду може бути ознаками як втоми, так і тривожності. Тому важливо екологічно з'ясувати ці особливості з автором малюнку. Нездатність показати будинки друзів та батьків, наявність у містечку ворогів, зображення на малюнку у центрі містечка цвинтаря,



Рис. 1. Малюнки клієнтів

лікарні чи в'язниці мають привернути увагу терапевта до з'ясування труднощів клієнта, що ним в даний період життя проживаються, або для побудови наступного алгоритму роботи для покращення психо-емоційного стану [3; 5].

**Висновки.** Резюмуючи, зазначимо, що терапевтична робота з образами та технікою візуа-

лізації дає можливість безпечним екологічним чином досліджувати глибинні частини нашого несвідомого, розуміти краще свою свідомість, більше пізнавати та розуміти себе самого, а головне – сприяє розвитку психологічної стійкості, що так важлива в умовах воєнного часу для нашої психологічної витривалості та стійкості.

#### Список використаних джерел:

1. Дружиніна І. Проективна методика «Містечко». *Психолог. Шкільний світ*: Всеукраїнська газета. Київ : Шкільний світ, 2009. № 35. С. 7–10.
2. Стюарт В. Робота з образами та символами в психологічному консультуванні / переклад з англ. Н. А. Хмелик. Київ : Незалежна фірма «Клас», 1998. 223 с.
3. Франкл В. Людина у пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків, 2016. 160 с.
4. Калька Н. М., Легка А. І. Використання арт-терапевтичних технік для роботи з ресурсними станами (з досвіду застосування техніки «я-електроприлад»). *Як вижити у світі, де дорослі «з'їхали з глузду»?* Збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції. 4–5 червня, Львів – Тернопіль, 2022. С. 97–100.
5. Підлипна Л. Терапія Мистецтвом. Івано-Франківськ, 2009. С. 8–14.

#### References:

1. Druzhinina, I. (2009). Proektyvna metodyka «Mistechko» [Projective technique "Mistechko"]. *Psykhologh. Shkilnyi svit: Vseukrainska hazeta – Psychologist. School world: All-Ukrainian newspaper*, 35. P. 7–10. Kyiv : Shkilniy svit, [in Ukrainian].
2. Stiuart, V. (1998). *Robota z obrazamy ta symbolamy v psykhologhichnomu konsultuvanni* [Working with images and symbols in psychological counseling]. (N. A. Khmelyk, Trans). Kyiv : Nezalezhna firma «Klas», 223 p. [in Ukrainian].
3. Frankl, V. (2016). *Liudyna u poshukakh spravzhnoho sensu* [Man in search of true meaning.] *Psykhologh u kontstabori – Psychologist at the concentration camp*. Kharkiv, 160 p. [in Ukrainian].
4. Kalka, N. M., & Lehka, A. I. (2022). *Vykorystannia art-terapevtychnykh tekhnik dlia roboty z resursnyimi stanamy (z dosvidu zastosuvannia tekhniky «ia-elektroprylad»)*. *Yak vyzhyty u sviti, de dorosli «z'ikhaly z hluzdu»?* [The use of art therapy techniques for working with resource states (from the experience of using the "I-electrical device" technique). How to survive in a world where adults have "gone out of their minds"?]. *Zbirnyk tez IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. 4–5 chervnia, Lviv – Ternopil – Collection of theses of the IV International Scientific and Practical Conference*. June 4–5, Lviv – Ternopil, (pp. 97–100) [in Ukrainian].
5. Pidlypna, L. (2009). *Terapiia Mystetstvom* [Art therapy]. Ivano-Frankivsk, pp. 8–14. [in Ukrainian].



УДК 159.923-378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-4>**Жидецький Юрій Цезарійович,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціально-гуманітарної підготовки,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3353-8988>

**Когут Ярослав Михайлович,**

кандидат юридичних наук, доцент,  
завідувач кафедри соціально-гуманітарної підготовки,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8027-0171>

**Пряхіна Наталія Олексіївна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціально-гуманітарної підготовки,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7512-1566>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ В ОЦІНЮВАННІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

***Анотація.** Стаття присвячена дослідженню ефективності використання результатів оцінювання здобувачами вищої освіти якості викладання. Незалежне опитування студентів є невіддільною частиною процесу забезпечення якості освітніх послуг. Стаття присвячена розгляду психологічних та педагогічних аспектів цього процесу, а також аналізу ефективності використання результатів такого оцінювання. Відображаючи важливість даної теми, стаття має на меті не лише подати аналітичний огляд, а й запропонувати практичні рекомендації для вдосконалення системи оцінювання з метою підвищення якості викладання та освітніх послуг.*

*Одним із ключових аспектів дослідження є розгляд поширених поглядів та уявлень про достовірність оцінювання здобувачами якості викладацької діяльності. Автори звертають увагу на важливий момент: можливу відсутність зв'язку між формально організованим процесом опитування та його практичним використанням. Це нерідко призводить до недовіри до результатів опитування та неефективного використання отриманих даних. Для розв'язання цієї проблеми стаття висвітлює психологічні та педагогічні аспекти опитування, наголошуючи на необхідності зворотного зв'язку, взаєморозуміння між всіма учасниками навчального процесу та врахуванні психологічних особливостей студентів та викладачів.*

*Аналізуючи причини недовіри до результатів опитування, стаття також доповнює свій внесок у розвиток методології оцінювання якості викладання. Підкреслюється важливість побудови безпечного та довірливого освітнього середовища, яке сприяє вільній взаємодії між студентами та педагогами. Пропонуючи рекомендації щодо покращення процесу оцінювання, у статті наголошується увага на потребі враховувати психологічні аспекти під час збору та аналізу даних опитування.*

*Одним з ключових питань є взаємозв'язок між оцінюванням здобувачами освіти та їхніми академічними досягненнями. Стаття проводить дослідження цього зв'язку та висвітлює, як вмотивованість здобувачів освіти може впливати на їхній підхід до навчання та розуміння важливості зворотного зв'язку у педагогічному процесі.*

*У заключній частині статті запропоновані конкретні шляхи використання опитування здобувачів як інструменту комунікації між адміністрацією, викладачами та здобувачами освіти. Підкреслюється важливість збалансованого підходу до оцінювання, де результати слугують не лише засобом вимірювання якості, але й основою для подальшого вдосконалення освітнього процесу.*

Загальний висновок статті полягає в тому, що ефективність оцінювання здобувачами якості викладання залежить від врахування психологічних та педагогічних аспектів, взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу та створення сприятливого навчального середовища. Інтеграція цих аспектів може сприяти покращенню якості вищої освіти.

**Ключові слова:** оцінювання здобувачами викладачів, психологічні аспекти опитування, якість викладання, система якості освіти.

### **Zhydetskyi Yurii, Kohut Yaroslav, Priakhina Nataliia. Psychological and pedagogical aspects in students' assessment of the quality of education: achievements and prospects**

**Abstract.** The article is dedicated to the study of the effectiveness of using teaching quality assessments by students in higher education. Surveying students is an essential tool in the higher education quality assurance system. Today, most higher education institutions utilize survey data for organizational and staffing decisions. The article examines common views and perceptions regarding the reliability of students' evaluations of teaching performance. The reasons for distrust in survey results are analyzed.

The study highlights that psychological and pedagogical aspects of the survey significantly influence the evaluation results. Typically, there is no connection between the formally organized survey process and its actual utility for students and academic staff. Often, the practice of surveying students in higher education isn't grounded on guiding principles of psychology and pedagogy in the system of educational quality assurance. Organizational correctness and technical accuracy of the gathered survey data aren't always appropriately interpreted, leading to unsubstantiated decisions. The article explores the relationship between students' evaluations of teaching quality and overall academic achievements in higher education. The effectiveness of the survey process depends on the motivation of the educational process participants and the presence of a safe educational environment. The study offers various recommendations and advice to improve the teaching evaluation process. Suggested are ways to use student surveys as one of the vital tools for communication with administration and teachers. The main prospects for further research on the effectiveness of student surveys and the improvement of educational services in higher education institutions are identified.

**Key words:** teacher evaluations by students, psychological aspects of surveys, teaching quality, education quality system.

**Вступ.** Забезпечення якості вищої освіти в сучасних умовах стає справжнім викликом для закладів вищої освіти. У динамічному світі важливо, щоб здобувачі освіти не лише отримували знання, а й розвивали критичне мислення, практичні навички та вміння адаптувалися до змін. Від цього залежить їхня готовність до викликів сучасного світу та внесок у розвиток суспільства.

Під час вивчення інноваційних підходів до навчання, розробки актуальних програм та впровадження передових методик виникає логічне питання: як оцінити ефективність цих зусиль? Відповідь на це питання не обмежується лише академічною успішністю здобувачів освіти. Важливим аспектом є виявлення того, які підходи дійсно сприяють глибокому засвоєнню матеріалу, розвитку аналітичних навичок та стимулюють самостійне мислення.

Саме в цьому контексті робиться оцінювання здобувачами вищої освіти якості викладання. Оцінювання стає інструментом для збору даних та зворотного зв'язку, який

можна вказати на те, що працює, а що потребує корекції. Враховуючи думки, побажання та сприйняття студентів, навчальні заклади можуть адаптувати їх підходи, змінювати навчальні плани та найефективніше забезпечити освітні послуги.

Проте оцінювання здобувачами якості викладання – це не тільки засіб узагальнити думку здобувачів освіти. Це й можливість поглиблено розуміти психологічні аспекти освітнього процесу. Здобувачі освіти можуть відчувати певний рівень страху перед оцінюванням, боятися виражати критику або навпаки, необґрунтовано критикувати. Розуміння цих аспектів дозволяє створити атмосферу взаєморозуміння та довіри, де здобувачів освіти можуть відкрито поділитися своїми думками та спостереженнями.

Важливо усвідомити, що опитування здобувачів освіти є лише частиною більш широкої системи забезпечення якості вищої освіти. Воно має доповнюватись іншими методами оцінки, такими як аналіз академічних досяг-

нень, спостерігати за навчальним процесом та взаємодія зі студентами.

**Матеріали та методи.** У статті на основі аналізу наукової літератури досліджуємо психологічні та педагогічні аспекти оцінювання здобувачами якості викладання. Ми намагатимемося розкрити та підкреслити не лише проблеми, але й шляхи їх вирішення, намітивши можливі напрямки для подальших досліджень та розвитку системи якості освіти.

Вперше інструменти опитування студентів для формування рейтингів було описано в 1920-х роках [1]. Американським ученим Генрі Дугласом у 1928 році було запропоновано загальнотеоретичні засади дослідження з опитування студентів для визначення якості навчання [2]. У своїх працях дослідник зазначив доступність отримання інформації та її потенційну релевантність. Наступного розвитку досліджень ця проблема набула з початку XXI століття. Реформи у вищій освіті та створення єдиного європейського простору вищої освіти потребували розробки теоретико-практичних засад для підвищення якості освітніх послуг.

Науковими дослідженнями Дж. Річердсона (2005) [3], Ф. Забалета (2007) [4] було сформовано основи для ефективного опитування учасників освітнього процесу з метою підвищення якості освіти. Дж. Річердсон вважав, що обґрунтованість суджень здобувачів освіти має бути доведена кореляцією між оцінюванням ними якості викладання та академічними здобутками. На його думку, лише результати оцінок здобувачів не можна вважати показником ефективності навчання.

Сьогодні оцінювання здобувачами якості викладання практикується у всіх провідних університетах України. У емпіричних дослідженнях українських учених [5; 6] оцінювання здобувачів розглядається як процесний компонент в системі вищої освіти. У наукових роботах досліджуються основні принципи ефективності опитування: анонімність, регулярність та системність, цілепокладання, інноваційність, академічна доброчесність, прозорість та конкурентоспроможність. У дослідженнях очільниці Центру забезпечення якості освіти НаУКМА Ольги Бернадської [7] оцінювання

здобувачами якості викладання розглядається як суб'єктивний процес, що сприяє зворотному зв'язку між учасниками освітнього процесу. Учена звертає увагу на прагматичність у діяльності студентів: вони зазвичай оцінюють навчальні курси, де невелике навантаження та можна отримати порівняно високий оціночний бал [8].

Проте у наукових дослідженнях недостатньо уваги приділялося психологічним та педагогічним аспектам оцінювання здобувачами якості викладання. Мета статті – не лише подати аналітичний огляд, а й запропонувати практичні рекомендації для вдосконалення системи оцінювання з метою підвищення якості викладання та освітніх послуг.

Одним із ключових аспектів дослідження є розгляд поширених поглядів та уявлень про достовірність оцінювання здобувачами якості викладацької діяльності. Чи кваліфіковані студенти, щоб оцінити своїх викладачів і якість освіти, яку вони отримують? Чи можуть здобувачі оцінити використання сучасних методик викладання, якщо вони не мають базових розумінь цього поняття? Оцінювання викладачів студентами може створювати враження важливого зворотного зв'язку між сторонами навчального процесу. Проте виникає питання, чи мають студенти достатні уявлення і кваліфікацію, щоб визначити ефективність викладання та оцінити рівень засвоєння знань. При цьому слід врахувати, що здобувачі освіти різного рівня підготовки та досвіду можуть мати різний підхід до оцінювання.

**Результати.** Важливо звернути увагу на те, як здобувачі освіти сприймають свою роль у цьому процесі. Деякі студенти можуть відчувати відповідальність та мотивацію до чесного та докладного оцінювання, в той час як інші можуть бути менш зацікавлені або надавати попередні погляди. У дослідженні [9] було опитано здобувачів університету, щоб визначити як вони сприймають процес опитування рейтингу викладачів. 100% опитаних вважають, що вони правдиві в оцінюванні. Проте лише 1/3 респондентів сприймали своїх колег чесними. На думку більшості опитаних, на оцінювання викладачів впливає дуже багато

суб'єктивних факторів. Здобувачі вище оцінюють якість викладання, якщо науково-педагогічний працівник: використовує гумор, стильно одягається, є молодого віку тощо.

Також 95% респондентів погодилися, що вони засвоюють матеріал краще, якщо їм подобається викладач. 64% вказали, що симпатія до викладача не менш важлива, ніж обсяг здобутих знань. Понад 70% здобувачів освіти заперечили, що вони ставлять нижчі оцінки викладачам, які викладають теоретично складні навчальні дисципліни, з багатьма письмовими роботами чи великим обсягом домашніх завдань.

Отже, студенти загалом позитивно оцінюють власну щирість в оцінюванні викладачів. Водночас на результати впливають суб'єктивні чинники ставлення до навчальної дисципліни та особистості викладача.

Доцільно розглянути питання психологічної природи, яка впливає на сприйняття здобувачами освіти процесу оцінювання та їхню готовність висловити свої думки та враження. Одним з ключових аспектів є страх перед оцінюванням. Студенти можуть відчувати тиск, пов'язаний із високими очікуваннями, і це може спотворити їхнє сприйняття ситуації. Деякі здобувачі освіти можуть утримувати свої справжні думки та оцінки, боячись негативних наслідків або впливу на їхні стосунки з викладачами.

Крім того, індивідуальні рівні самооцінки та впевненості можуть впливати на те, як здобувачі освіти формують свої відгуки [10]. Ті, хто мають вищий рівень самооцінки, можуть бути більш схильні висловлювати свої думки, навіть якщо вони є критичними. З іншого боку, ті, хто менше впевнені в собі, можуть утримувати свої думки або піддаються впливові групової думки, що може призвести до узагальнених або мало реалістичних відгуків.

Культурні та соціальні фактори також можуть впливати на сприйняття здобувачами освіти оцінювання. Відмінності в культурних цінностях та комунікативних нормах можуть призвести до різниці в тому, як студенти сприймають оцінювання та висловлюють свої відгуки. Соціальний тиск або очікування групи також можуть впливати на те, як студенти оцінюють викладачів і свою освіту.

Загалом, психологічні аспекти мають значний вплив на об'єктивність та якість опитування студентами якості своєї освіти. Розуміння цих факторів дозволяє розробити більш адаптовані та ефективні методи оцінювання, що, в свою чергу, сприятиме покращенню якості освітніх послуг.

Для того, щоб мінімізувати вплив упереджень та отримати достовірну інформацію про якість викладання, можна скористатися такими рекомендаціями. Чітко пояснювати здобувачам освіти мету опитування, гарантувати анонімність, заохочувати до щирих відповідей. Використовувати зрозумілі та недвозначні формулювання запитань, уникати зайвої кількості відкритих запитань. Додавати запитання щодо змісту дисципліни, форм контролю – для кращої інтерпретації відповідей. Порівнювати результати опитування з іншими даними про роботу викладача. Аналізувати динаміку оцінок кожного викладача, а не лише поточні результати. Обговорювати результати зі здобувачами освіти та викладачами – для розуміння контексту. Використовувати опитування як частину системи зворотного зв'язку, а не єдине джерело інформації. За таких умов студенти будуть ставитися до опитування уважніше, а результати краще відобразатимуть реальну ситуацію.

**Висновки.** Зважаючи на психологічні особливості, важливо підходити до організації опитувань з великою уважністю. Розроблення анонімних опитувальників та забезпечення конфіденційності може допомогти зменшити страх перед негативними наслідками. Створення атмосфери взаєморозуміння та довіри може підвищити готовність здобувачів освіти ділитися своїми думками та враженнями. Також важливо забезпечити різноманіття методів збору інформації, які враховують індивідуальні особливості та стилі сприйняття студентів.

Отже, незважаючи на типові застереження, оцінювання студентами залишається цінним джерелом інформації про якість викладання. За умови врахування психолого-педагогічних чинників та організації продуманого процесу результати таких опитувань можуть слугу-

вати основою для прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методик аналізу та інтерпретації даних з урахуванням різних

чинників, побудові оптимальних шкал оцінювання, вдосконаленні анкет для підвищення об'єктивності, а також інтеграції опитувань у загальну систему забезпечення якості освіти.

#### Список використаних джерел:

1. Remmers, Herman H. and George C. Brandenburg. Experimental data on the Purdue rating scale for instructors. *Educational Administration and Supervision* 13.6 (1927): P. 399–406.
2. Douglass, H. Rating the teaching effectiveness of college instructors. *School and Society* (1928), 28, P. 192–197.
3. Richardson, J. T. E. Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assess. Eval. Higher Educ.* 30, (2005). P. 387–415. doi: 10.1080/02602930500099193.
4. Zabaleta, F. The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teach. Higher Educ.* 12, (2007) 55–76. doi: 10.1080/13562510601102131.
5. Ковтун О., Сидоренко С. Незалежне оцінювання якості освітніх послуг здобувачами вищої освіти. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/36102/1.2018>.
6. Онлайн опитування студентів у системі забезпечення якості вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання : електрон. наук. фах. вид. Електрон. текст. дані.* 2018. Т. 68, № 6. С. 235–250. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2415>.
7. Бершадська Ольга. Опитування студентів як інструмент забезпечення якості освіти. Жовтень 29, 2020. URL: <https://academiq.org.ua/novyny/opytuvannya-studentiv-yak-instrument-zabezpechennya-yakosti-osvity/>.
8. Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis (2020). URL: <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>.
9. Slocombe Tom, Miller Donald, Hite Nancy. A Survey Of Student Perspectives Toward Faculty Evaluations. *American Journal of Business Education*. July. Volume 4, Number 7. (2011). 51–56. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268109117.pdf>.
10. Pineda, Pedro, and Isabel Steinhardt. The Debate on student evaluations of teaching: global convergence confronts higher education traditions. *Teaching in Higher Education* 28.4 (2023): 859–879.

#### References:

1. Remmers, Herman H. and George C. (1927). Brandenburg. Experimental data on the Purdue rating scale for instructors. *Educational Administration and Supervision*, 13.6: 399–406.
2. Douglass, H. (1928). Rating the teaching effectiveness of college instructors. *School and Society*, 28, 192–197.
3. Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assess. Eval. Higher Educ.* 30, 387–415. doi: 10.1080/02602930500099193
4. Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teach. Higher Educ.* 12, 55–76. doi: 10.1080/13562510601102131
5. Kovtun, O., Sydorenko, S. (2018). Nezalezhne otsiniuvannya yakosti osvitynikh posluh zdobuvachamy vyshchoi osvity [Independent evaluation of the quality of educational services by students of higher education]. Retrieved from: <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/36102/1.2018>. [in Ukrainian]
6. Moroz, V.M., et al. (2018). Onlain opytuvannya studentiv u systemi zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Online survey of students in the system of quality assurance of higher education]. Information technologies and teaching aids : electronic. of science profession. kind. Electron. text. data. 2018. Vol. 68, No. 6. 235–250. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2415> [in Ukrainian]
7. Bershadaska, Olha. (2020). Opytuvannya studentiv yak instrument zabezpechennia yakosti osvity [Surveying students as a tool for ensuring the quality of education]. Retrieved from: <https://academiq.org.ua/novyny/opytuvannya-studentiv-yak-instrument-zabezpechennya-yakosti-osvity/> [in Ukrainian]
8. Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: (2020) A Theoretical and Empirical Analysis <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
9. Slocombe Tom, Miller Donald, Hite Nancy. (2011). A Survey Of Student Perspectives Toward Faculty Evaluations. *American Journal of Business Education*. July. Volume 4, Number 7. 51–56. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268109117.pdf>
10. Pineda, Pedro and Isabel Steinhardt. (2023). The Debate on student evaluations of teaching: global convergence confronts higher education traditions. *Teaching in Higher Education*, 28.4. 859–879.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-5>

**Калька Наталія Миколаївна,**

старший викладач кафедри практичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6989-4909>

**Кузьо Любов Іванівна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення  
факультету № 2,  
Інститут з підготовки фахівців для підрозділів Національної поліції  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1554-3262>

## СТАТЕВО-ВІКОВИЙ АСПЕКТ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ В УКРАЇНІ: АРТТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНІКА «ЧОРНИЙ КВАДРАТ»

***Анотація.** У статті здійснено кількісний та якісний аналіз результатів використання арттерапевтичної техніки «Чорний квадрат» з метою інтерпретації емоційних переживань учасників, відображених у створених ними малюнках. В рамках даного дослідження використовувалася арттерапія як метод для визначення і аналізу негативних емоцій та їхнього інтенсивного прояву під час війни.*

*Основним об'єктом дослідження була арттерапевтична техніка «Чорний квадрат», що полягає у створенні малюнку чорного квадрата з метою виявлення та аналізу емоційних станів особи. Аналіз включав якісну оцінку використаних символів, кольорів, розміру та заштрихованості малюнка, а також кількісну характеристику емоційних переживань.*

*Згідно з отриманими результатами встановлено, що існують статистично значущі відмінності між емоційними переживаннями чоловіків та жінок. Чоловіки виявили більшу силу та інтенсивність негативних емоційних станів, відображених у малюнках. Водночас жінки проявили здатність легше впоратися з нестійкими емоційними станами та перетворити їх на позитивні або нейтральні, що підтверджується вибором домінуючих кольорів, їхньою символікою та назвами.*

*Додатково було проаналізовано вплив вікового фактору на емоційні переживання. Виявлено, що молоді особи відзначаються більшою експресивністю, динамікою емоцій та потребою у зміні негативних емоцій на позитивні, що відображається у великій кількості використаних кольорів на малюнках. Зрілі особи, натомість, виражають більшу зосередженість на негативних станах, їх раціоналізацію та потребу у зміні, що виявляється у меншій кількості використаних кольорів чи навіть у залишенні чорного кольору незмінним.*

*Загалом, дослідження підтверджує наявність різниці в емоційних переживаннях між чоловіками та жінками, а також віковими групами. Особливості прояву негативних емоцій можуть бути пов'язані зі статевими та віковими аспектами, а також індивідуальними стратегіями впорядкування з емоційними станами в умовах війни.*

***Ключові слова:** емоційні переживання, війна, негативні емоції, стрес, стресфактор, чорний квадрат, особистісні ресурси.*

**Kalka Nataliia, Kuzo Liubov. Age-related and sex aspects of emotional experiences in the context of military aggression in Ukraine: art therapy technique “Black Square”**

***Abstract.** The present article undertakes a comprehensive examination involving both quantitative and qualitative analyses concerning the utilization of the art therapy technique «Black Square» in the context of interpreting the*

*emotional experiences of participants as manifest within their generated drawings. The investigation employs art therapy as a methodological approach to discern and scrutinize the manifestations of negative emotions, along with their pronounced intensity, during periods of wartime.*

*Central to this study is the art therapy technique denoted as the «Black Square», a creative process involving the formation of a drawing featuring a black square. This technique serves as a means to unveil and scrutinize the emotional states of individuals. The analytical process encompasses an evaluative appraisal of the employed symbols, colors, dimensions, and shading present within the drawings, paralleled by a quantifiable explication of the emotional encounters.*

*The analysis yields noteworthy differentiations pertaining to the emotional experiences of male and female participants. Males exhibit a proclivity towards more potent and intensified negative emotional states as conveyed through the drawn depictions. Conversely, females display a heightened adeptness at managing transient emotional states, effecting their conversion into positive or neutral manifestations. This conclusion is underpinned by the selection of prevailing hues, their inherent symbolism, and appellations.*

*In tandem, an investigation into the influence exerted by the variable of age on emotional experiences has been undertaken. Evidently, the younger demographic manifests a proclivity for heightened expressiveness, dynamic emotional flux, and an inclination towards transforming detrimental emotional states into positive equivalents – a reality reflected through the extensive utilization of a diverse color palette in their drawings. On the contrary, mature individuals exhibit an increased concentration on negative states, their rationalization, and a desire for transformation, as underscored by a diminished use of colors or the perpetuation of the unaltered black.*

*Collectively, this study substantiates the existence of discernible disparities in emotional experiences across gender and age categories. The distinctive articulation of negative emotions can be attributed to gender-related dynamics, age-related variations, as well as personal strategies for managing emotional states during periods of conflict.*

**Key words:** *emotional experiences, war, negative emotions, stress, stressor, black square, personal resources.*

**Вступ.** Впродовж періоду інтенсивного вторгнення ментальний стан українського населення, включаючи психоемоційну сферу, стоїть перед постійними випробуваннями. Перебуваючи в стані психоемоційної нестабільності, викликаній низкою негативних факторів, таких як втрати, тривала війна, невизначеність, ракетні загрози та постійний потік тривожних новин, особисті переживання стосовно рідних та близьких створюють змінливий ландшафт емоційних станів. Спектр цих станів варіюється від страху, гніву та розгубленості до апатії, байдужості, суму та розчарування. Відзначається, що в умовах непередбачуваних обставин, які стали нашою реальністю, такі емоційні реакції є типовими і раціональними.

Зазначається Т. Титаренко, що довготривалий та руйнівний стресор війни має вагомий вплив, який впливає не лише на учасників бойових дій, але й відзначається як джерело постійних негативних переживань у цивільного населення. Відтак можна стверджувати, що практично кожна особистість стикається із «емоційною турбулентністю», що асоціюється з різкими змінами емоційних станів. Звичайно, такі коливання можуть включати розгубленість, тривогу, страх, гнів, перехідні моменти ейфорії, апатію та депресивні стани [4].

Виокремлюється, що різкі коливання в емоційних станах прямо пов'язані зі сталою очікуваністю завершення конфлікту. Зокрема, після позитивних новин може виникати ейфорія, яка загрожує перетворитися на відчай та песимізм, глибоко занурюючи людину в емоційний стан депресії. На тлі цього, постійна тривога, стрес і страх виступають як постійний фон для розвитку негативних переживань. Ці фактори зазначаються як виснажливі для психіки, перешкоджаючи раціональним і конструктивним діям в адаптації до складних життєвих обставин та ситуацій.

На тлі вторгнення та інтенсивності військових дій важливою стає послідовна фаза стабілізації, яка веде до адаптації особистості до нової реальності і усвідомлення невизначеності ситуації в умовах воєнного конфлікту. Однак неабияка значущість приділяється внутрішньому елементу – розвитку унікальної установки особистості, яка володіє великою адаптаційною потужністю. Ця установка передбачає важливість не лише виживання, але й уміння жити в умовах війни, адаптуючись до непередбачених умов на тривалий термін.

В даному контексті ключовим завданням особистості є пошук внутрішнього резерву, підтримання балансу та відновлення психологічного

стану, що дозволяє реалізувати здатність «не думати емоціями» та ефективно діяти у відповідь на зовнішні виклики.

Р. Мороз у своїй науковій діяльності підкреслює, що допомога у пошуку необхідних психологічних ресурсів та забезпечення психологічної підтримки має велике значення для підтримання емоційної рівноваги осіб, які безперервно стикаються з військовими подіями. Це сприяє відновленню та стабілізації психологічного стану і допомагає реагувати більш адекватно на непрості ситуації, пов'язані з військовим конфліктом. Загалом, під час військових подій, особливо в умовах тривалої неспокійності, особистість стикається з великою кількістю психоемоційних викликів. Раціональне та виважене управління емоціями та адаптація до непередбачуваних ситуацій виявляються ключовими аспектами для забезпечення психологічної стійкості та ефективної функціонування під час військових дій [3, с. 296].

Отже, в контексті військових дій вирішальним завданням стає ефективна обробка та прийняття емоцій. Це сприяє стабілізації психічного стану і готовності індивіда реагувати на виклики військового конфлікту. Контроль емоційних виявів відіграє важливу роль у формуванні ефективних стратегій реагування на щоденні події, сприяючи налагодженню внутрішньої сили та впевненості. Внаслідок цього посилюється самостійність від зовнішнього впливу позитивно впливає на психологічний стан, розвивається професійний та особистісний потенціал.

Матеріали та методи. У методологічній частині дослідження було залучено 60 учасників (28 жінок та 32 чоловіка). Вік досліджуваних коливався в межах від 20 до 60 років (20–30 років – 21 особа, 31–40 років – 16 осіб, 41–50 років – 13 осіб, 50+ – 9 осіб). Процес дослідження тривав від жовтня 2022 року до травня 2023 року. Для діагностики негативних переживань та виявлення ресурсів була використана техніка В. Назаревича «Чорний квадрат». Ця методика націлена на саморегуляцію негативних емоцій та активацію особистісних резервів [1, с. 73].

Учасникам дослідження було дано наступні інструкції: «На аркуші паперу формату А4 намалуйте чорний квадрат, який відобразить всі ваші негативні переживання та аспекти життя, які вас не влаштовують. Далі (за бажанням) додайте будь-які елементи. Основна мета – зробити так, щоб отриманий малюнок максимально вас задовольнив». Після цього досліджуваним було запропоновано відповісти на такі запитання:

- Які емоції викликає у Вас малюнок чорного квадрата?
- Які елементи Ви додали?
- Що вони означають для Вас?
- Як це пов'язано з реальним життям?
- Що змінилося у сприйнятті малюнка?
- Які емоції, почуття та думки виникають коли Ви дивитесь на трансформацію малюнка?

У процесі кількісного та якісного аналізу та інтерпретації отриманих результатів (малюнків) виокремлено критерії наведені у таблиці 1.

Враховуючи вищевказані параметри, ми мали можливість виконати повноцінний якісний аналіз створених малюнків чорного квадрата, де вдалося докладно охарактеризувати глибинні аспекти психоемоційних станів досліджуваних осіб.

Результати. В процесі ретельного якісного аналізу малюнків чорних квадратів були виявлені статеві та вікові особливості відображених зображень, а також встановлені загальні закономірності, що характеризують зображення в межах досліджуваної вибірки.

Згідно зі здобутими результатами, можна виділити, що у більшості респондентів чорний квадрат мав середній розмір (48%). Це факт свідчить про існування негативних емоційних переживань помірної та низької інтенсивності серед досліджуваних. Ця тенденція свідчить про здатність осіб до емоційної саморегуляції та оволодіння навичками психологічної стійкості, незважаючи на постійний стресовий фактор військових подій (див. рис. 1).

Щодо розміщення, то більшість малюнків чорного квадрата розміщено по центру аркуша (43%), у верхній його частині (20%) та лівій стороні (27%), (рис. 2).



Таблиця 1

## Основні критерії для аналізу арттерапевтичної техніки «Чорний квадрат»

№ з/п	Критерії	Характеристики
1.	Розмір квадрата	малий, середній, великий
2.	Розміщення	центр аркуша, верхня частини аркуша, нижня частина аркуша, ліва сторона аркуша, права сторона аркуша
3.	Просторовість	плоска фігура, об'ємна фігура
4.	Заштрихованість квадрата	відсутня-присутня
5.	Сила натиску	легка, помірна, сильна
6.	Назва малюнка	наявна – відсутня, позитивна-негативна тощо
7.	Емоції до малювання	позитивні – негативні – нейтральні
8.	Емоції після завершення малюнку	позитивні – негативні – нейтральні
9.	Зміна малюнку	відсутня-присутня
10.	Наявність додаткових символів	кількість символів, характеристика символів
11.	Домінуючі кольори	основні особливості доданих кольорів, окрім чорного
12.	Цілісність створеної картини	цілісна-нецілісна



Рис. 1. Величина чорного квадрата

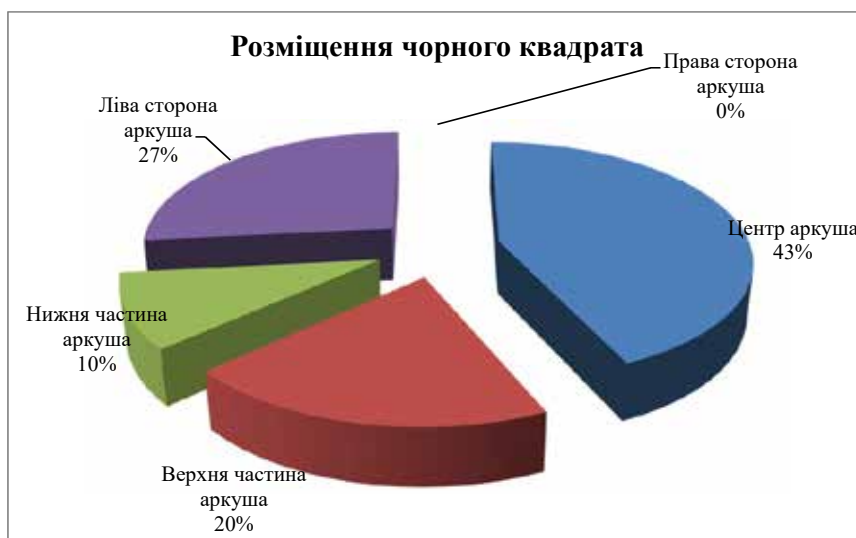


Рис. 2. Розміщення чорного квадрата

Узагальнюючи, виявлена особливість розміщення чорного квадрата на аркуші вказує на різноманітні аспекти обробки емоцій. Це свідчить про здатність особистості свідомо виявляти, розрізняти та управляти власними емоціями. Позиція квадрата у лівій частині аркуша (зона минулого) може вказувати на фокус негативних емоцій на минулі події. Це може вказувати на спроби витіснити або заперечити такі емоції, однак такий підхід не уникає необхідності усвідомлення та вираження цих емоцій через певні методи.

Також важливо зазначити, що відсутність розміщення чорного квадрата у правій частині аркуша (зона майбутнього) не обов'язково свідчить про відсутність негативних переживань щодо майбутнього. Скоріше, це може вказувати на невизначеність та плутаність у плануванні та перспективах, що може бути обумовлене впливом військового конфлікту.

Підсумовуючи інші характеристики малюнків, варто відзначити, що більшість фігур чорного квадрата мали плоский характер, з середнім рівнем заштрихованості або її відсутністю, а також з середньою силою натиску. Багато з малюнків не мали назви, однак цілісність малюнку виявлялася через додавання кольорів та символів, що призвело до зміни значущості та змісту малюнка.

Також важливим аспектом є динаміка емоційних переживань під час малювання. Більшість респондентів демонстрували зміну негативних або нейтральних емоцій на позитивні або нейтральні під час створення малюнку (див. рис. 3).

Слід відзначити, що більшість емоцій перейшла у нейтральний діапазон, і виявився значний спад вираженості негативних емоцій, що свідчить про наявність внутрішніх ресурсів для пошуку та регуляції власних емоційних станів серед досліджуваних. Незважаючи на постійний досвід негативних емоцій, таких як страх, гнів, злість, сум та розпач, в досліджуваних присутній ресурсний потенціал, що сприяє регуляції інтенсивності вияву цих негативних емоційних станів.

Важливо розглянути особливості зображення чорних квадратів у чоловіків та жінок у даній вибірці. Варто відзначити, що «чоловічі» чорні квадрати, як правило, характеризуються монохромною гамою або додаванням одного кольору. Зображення зазвичай трансформується у геометричну фігуру або додаванням кількох простих елементів (рис. 4).

Варто зазначити, що чоловіки схильні до заштриховування та замальовування чорного квадрата, що вказує на інтенсивність та силу

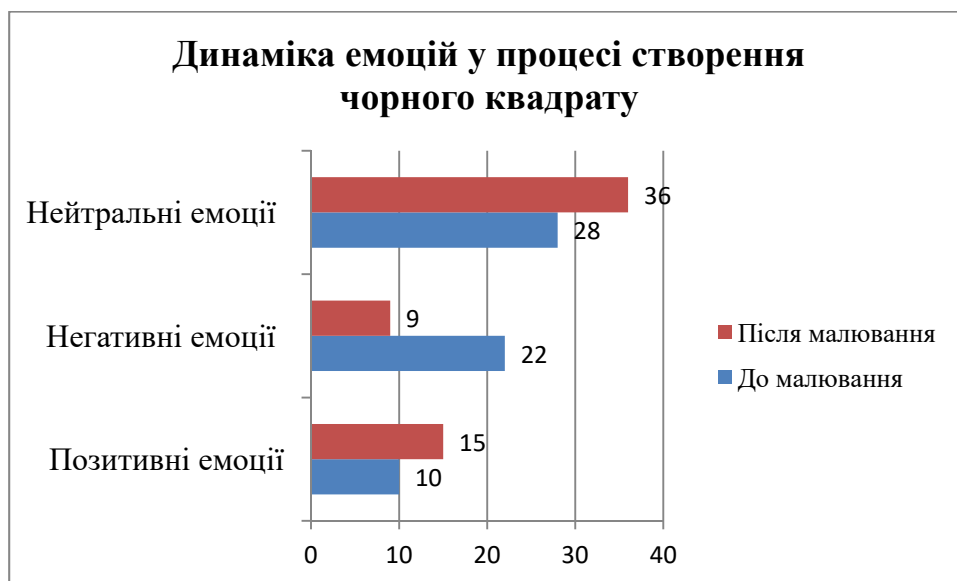


Рис. 3. Динаміка емоцій



Рис. 4. Малюнки чорного квадрата (чоловіки)



Рис. 5. Малюнки чорного квадрата (жінки)

переживань, зосередженість на них і в той же час відсутність бажання виражати ці емоційні стани або ж шукати ресурси для переробки негативних емоцій.

Поряд з цим «жіночі» малюнки чорних квадратів (рис. 5) демонструють різноманітну кольорову гаму, і вони уникають використання чорного кольору. Крім того, на малюнках жінок спостерігаються символи, які можуть свідчити про бажання і активний пошук зовнішніх та внутрішніх можливостей для того, щоб «забарвлювати» своє життя емоційно. Такі символи можуть вказувати на прагнення активно впливати на власний емоційний стан і активно знаходити способи позитивного перетворення негативних емоційних станів.

Ці спостереження вказують на істотні різниці у способах вираження та перетворення емоційних переживань у чоловіків та жінок, які можуть бути пов'язані зі статевими та соціокультурними відмінностями у сприйнятті та вираженні емоцій.

Кількість кольорів та наявні символи є підтвердженням усвідомлення ресурсу та потреби у безпеці, відпочинку та відновленні. У свою чергу назви малюнків жінок вказують на оптимістичне та позитивне налаштування цієї частини вибірки.

У процесі аналізу малюнків жінок варто відзначити відсутність штрихування та замальовування квадратів, а розміщення всередині або поза квадратом символів (дерево, сонце, квітка, море, птахи, трава, сім'я, дитина, яскравий колір), що вказують на ресурсні стани та здатність до емоційного балансу та особистісну здатність конвертувати негативні емоції у позитивні.

Таким чином, на основі отриманих результатів використання даної техніки можна підсумувати, що у важливих емоційних переживаннях, спричинених складними життєвими ситуаціями, пов'язаними з війною, спостерігаються статеві відмінності. Чоловіки мають тенденцію утримувати та приховувати свої негативні емоції, іноді навіть посилюючи

їх, тоді як жінки виявляють динамічність у перетворенні негативних станів на позитивні завдяки їхній здатності до емоційної регуляції та активного пошуку ресурсів.

Щодо вікових особливостей досліджуваної вибірки, також виокремлюються певні тенденції. Особам у віковому діапазоні 20–30 років властивий яскравий прояв інтенсивних негативних переживань, а також їх трансформація у позитивні (рис. 6). Таким чином, малюнки представників цієї вікової групи характеризуються «яскравістю та живістю». Незважаючи на те, що емоції, які передували малюванню чорного квадрата, описувалися як «негативні», у більшості випадків вони перетворювалися на нейтральні або позитивні під час процесу малювання.

Отже, проведений аналіз вказує на присутність різних стратегій вираження та перетворення емоційних станів в залежності від статі та вікової групи, що може бути обумовлене соціокультурними та індивідуальними

особливостями в сприйнятті та реагуванні на емоційний дисбаланс під час війни.

Помітно, що на цих та інших малюнках зображено кольори та символи, які транслюють радість та повноту життя, енергію, внутрішню силу, бажання змін та віру у себе та зміни (квіти, червоний, жовтий, зелений кольори).

Якщо окреслити тенденції зображення малюнків чорного квадрата у осіб 31–40 рр., то чітко вираженими є віра у власні ресурси, опора на цінності, серед яких родина, сім'я та діти, а також швидка зміна чорного квадрата на іншу картину, яка є цілісною та вказує на внутрішню гармонійність, володіння копінг-стратегіями для подолання кризових ситуацій та особистісну зрілість (рис. 7).

Проте варто відмітити, що особам цієї вікової категорії властиве глибоке розуміння та усвідомлення всіх складнощів ситуації, тому емоційні стани переважно змінювалися від негативних



Рис. 6. Малюнки чорного квадрата (особи віком 20-30 рр.)

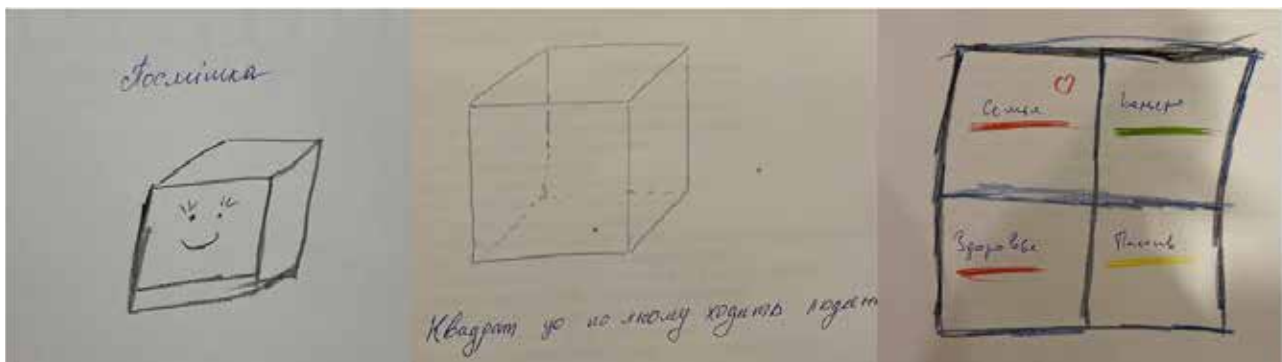


Рис. 7. Малюнки чорного квадрата (особи віком 31–40 рр.)

до нейтральних. Це обумовлено їхнім баченням усіх викликів та труднощів, пов'язаних із війною, а також пошуку важких рішень в цих умовах.

Серед основних особливостей, які виявилися у малюнках чорного квадрата осіб старше 40 років, можна виділити заштрихованість або замальованість квадрата. Однак поруч з цим спостерігається наявність символів, що свідчать про потребу у внутрішньому відновленні та прагнення визначити майбутнє, яке повинно бути якісно відмінним від теперішнього або минулого. Це виразно відображають символи, такі як дерево, трава, ґрунт, небо, квіти, міст, що свідчать про потребу у змінах, прагнення до нового та багатого життя, розвиток внутрішньої сили та стійкості. Також спостерігаються елементи чекання, надії та очікування на краще майбутнє.

Відмінності в емоційних виявах через малюнки чорного квадрата у різних вікових групах свідчать про індивідуальний спосіб сприйняття та адаптації до війни, а також можуть вказувати на різні емоційні стратегії та потреби у переживаннях та регулюванні емоційних станів у різних етапах життя [2, с. 140–146] (рис. 8).

Щодо осіб у віці 50+ спостерігалось більш спрощене зображення чорного квадрата, де практичного додано один колір або ж один елемент, часто особи у малюванні використовували виключно чорний колір, що може вказувати на зосередженість на негативних переживаннях, відчуття труднощів вирішення актуальної ситуації та відсутність розуміння ефективних шляхів мінімізації негативних емоційних переживань (рис. 9).



Рис. 8. Малюнки чорного квадрата (особи віком 41–50 рр.)

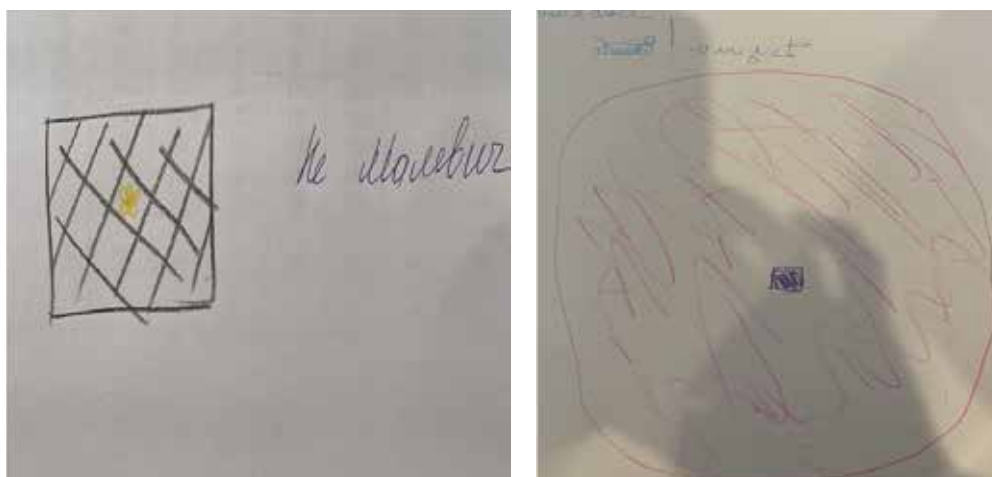


Рис. 9. Малюнки чорного квадрата (особи віком 50+ рр.)

Отже, можемо зробити висновок, що особливості зображень чорного квадрата у різних вікових періодах відображають сукупність специфіки цих періодів та актуальної життєвої ситуації, в якій опинилася кожна особа в Україні, що в результаті створює різноманітну палітру емоційних переживань різної інтенсивності та глибини прояву.

**Висновки.** Узагальнюючи особливості малюнків чорного квадрата як засобу для діагностики ступеня негативних переживань, пошуку особистісних ресурсів та роботи над стабілізацією негативних емоційних виявів, можемо стверджувати, що респонденти з досліджуваної вибірки проявляють наявність середнього та високого рівня емоційних переживань. Ці переживання в основному пов'язані із ситуацією реальності війни, яку переживає більшість українців. Проте спостерігається тенденція до наявності внутрішнього потенціалу щодо

зміни негативних переживань на нейтральні або позитивні.

Особливості малюнків чорного квадрата між чоловіками та жінками підкреслюють вищу готовність та можливість до зміни психоемоційного стану у жінок порівняно з чоловіками. Останні спостерігають більше застрягання у негативних станах, що відображається у змісті малюнків, кольоровій гамі та їхньому розмірі.

Розглядаючи вікові особливості, можемо зазначити, що вони відображають вікову специфіку емоційних переживань та загалом особливості вікової категорії досліджуваних. У молодих людей малюнки більш насичені, інтенсивні, яскраві та експресивні, тоді як в осіб зрілого та старшого віку вони відзначаються виваженістю, цілісністю та стабільністю, з меншою кількістю кольорових акцентів та символів, що вказує на специфіку їхньої особистісної спрямованості та емоційного стану, характерного для даного вікового етапу.

#### Список використаних джерел:

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 238 с.
2. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії. Ч. 2. Львів: ЛьвДУВС, 2021. 148 с.
3. Мороз Р. А. Вплив війни на емоційний стан особистості. The 24th International and practical conference «Information and innovative technologies in education in modern conditions». June 20–23, 2023. Varna, Bulgaria. С. 296–298.
4. Титаренко Т. Життя як будівельний майданчик: особистісні наслідки посттравматичного досвіду. *Всеукраїнський науково-практичний семінар «Психологічна допомога особистості складних обставинах життєдіяльності»*. Чернівці, 18 травня 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua>

#### References:

1. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii*. Ch1. [Workshop on art therapy. Part 1]. Lviv: LvDUVS, 238 s. [in Ukrainian].
2. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2021). *Praktykum z art-terapii*. Ch2. [Workshop on art therapy. Part 2]. Lviv: LvDUVS, 2021. 148 s. [in Ukrainian].
3. Moroz, R. A. (2023). *Vplyv viiny na emotsiynyi stan osobystosti*. [The impact of war on the emotional state of a person]. *The 24th International and practical conference «Information and innovative technologies in education in modern conditions»*. June 20–23, Varna, Bulgaria. S. 296–298. [in Ukrainian].
4. Tytarenko, T. (2018). *Zhyttia yak budivelnyi maidanchyk: osobystisni naslidky posttravmatychnoho dosvidu*. [Life as a building site: personal consequences of post-traumatic experience]. *Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi seminar «Psykhologichna dopomoha osobystosti skladnykh obstavynakh zhyttiediiialnosti»*. Chernivtsi, 18 travnia. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].

УДК 316.614.032

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-6>**Католик Галина Вікторівна,**

доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри практичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2169-0018>

**Карпенко Євген Володимирович,**

доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри практичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4046-0410>

## СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ МІГРАНТІВ У ЧАС ШИРОКОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ РОСІЇ В УКРАЇНІ

***Анотація.** У статті описане теоретичне дослідження феномену соціальних очікувань мігрантів у час широкомасштабної війни росії в Україні та їх зв'язку із психологічними захистами особистості.*

*Наведено теоретичне обґрунтування соціальних очікувань у рамках наукових досліджень А. Адлера, К. Хорні, К. Роджерса, В. Франкла, а також обґрунтовано роль та значення психологічних механізмів захисту в психоаналітичних теоріях (А. Адлера, А. Фройд, З. Фройд, К. Хорні).*

*Визначено, що соціальні очікування засновані на впевненості у їх реалізації і значною мірою детермінують поведінку особистості. Також соціальні очікування відіграють роль важливих адаптаційних механізмів, адже допомагають ефективно приймати ситуацію соціальної невизначеності.*

*Описано рівні функціонування соціальних очікувань, а саме внутрішньо-особистісний рівень, міжособистісний та міжгруповий.*

*Проведений теоретичний аналіз дав змогу сформулювати гіпотетичну модель соціальних очікувань у контексті механізмів психологічного захисту, до якої увійшли такі механізми захисту, як ідентифікація, ізоляція, інтроєкція, раціоналізація, проєкція та реактивне утворення.*

*Обґрунтовано роль та значення формування соціальних очікувань у переживанні складних і травматичних подій війни, з якими стикаються як українці загалом, так і мігранти зокрема. Зазначено, що соціальні очікування формують образ бажаного майбутнього і тим самим допомагають справлятися із окресленням перспектив та плануванням.*

*Разом із тим вони суттєво зменшують негативні емоційні переживання та вселяють почуття внутрішнього балансу й комфорту.*

***Ключові слова:** очікування, соціальні очікування, психологічний захист, війна, травматичні події, мігранти.*

### **Katolyk Halyna, Karpenko Yevhen. Social expectations of migrants at the time of Russia's large-scale war in Ukraine**

***Abstract.** The article describes a theoretical study of the phenomenon of social expectations of migrants during Russia's large-scale war in Ukraine and their connection with psychological defences of the individual.*

*The article provides a theoretical justification of social expectations within the framework of scientific research by A. Adler, C. Horney, C. Rogers, and V. Frankl, and substantiates the role and importance of psychological defence mechanisms in psychoanalytic theories (A. Adler, A. Freud, S. Freud, C. Horney).*

*It has been determined that social expectations are based on confidence in their realisation and largely determine the behaviour of an individual. Also, social expectations play the role of important adaptation mechanisms, as they help to effectively accept the situation of social uncertainty.*

*The levels of functioning of social expectations are described, namely the intrapersonal level, interpersonal and intergroup levels.*

*The theoretical analysis allowed the author to form a hypothetical model of social expectations in the context of psychological defence mechanisms, which includes such defence mechanisms as identification, isolation, introjection, rationalisation, projection and reactive formation.*

*The article substantiates the role and significance of the formation of social expectations in experiencing the complex and traumatic events of war faced by both Ukrainians in general and migrants in particular. It is noted that social expectations form an image of the desired future and thereby help to cope with the definition of prospects and planning.*

*At the same time, they significantly reduce negative emotional experiences and instil a sense of inner balance and comfort.*

**Key words:** *expectations, social expectations, psychological protection, war, traumatic events, migrants.*

**Вступ.** Вимушена міграція в умовах війни в Україні супроводжується як змінами соціального та природного середовища існування, так і звичного способу життя, професійного розвитку, ціннісно-сміслових орієнтирів тощо.

Наукові дослідження свідчать, що в людей, які перебувають у вимушеній міграції протягом тривалого часу, поступово спотворюються поведінкові сценарії, особистісні якості, відбувається втрата навичок адаптивної сімейної взаємодії. Наслідком цього є не лише велика вірогідність виникнення психічних розладів у вимушено мігрованих осіб, але й збільшення кількості сімей, які розпадаються, або характеризуються сімейним насильством, асоціальними, девіантними формами поведінки їх членів, у тому числі й дітей, маргінальним суспільним статусом, відсутністю умов для особистого розвитку.

Підкреслимо, що особливістю функціонування особистості у екстремальних та кризових умовах, якими супроводжується війна, є постійне бажання вийти з них, оскільки домінуючим завданням є виживання, а весь стан особистості пронизаний очікуваннями [1, с. 50]. Очікування формуються на підставі впевненості суб'єкта в їх реалізації, а у період високого рівня невизначеності очікування постають важливими чинником формування поведінки особистості.

Тому надзвичайно актуальним є дослідження особливостей соціальних очікувань крізь призму механізмів психологічного захисту, які мають безпосередній вплив та поведінку мігрантів.

**Метою дослідження** є теоретичне вивчення особливостей соціальних очіку-

вань (як форми механізмів психологічного захисту) у вимушених мігрантів у час широкомасштабної війни росії в Україні.

**Матеріал та методи.** В основі теоретичного дослідження проблеми лежить висвітлення соціальних очікувань як одного з захисних механізмів, що знаходимо у працях А. Адлера, К. Роджерса, З. Фройда, А. Фройд, К. Хорні, В. Франкла та ін. [2; 3; 4].

Український вчений І. Попович стверджує, що соціальні очікування являють собою «складне соціально-психологічне утворення, зміст якого залежить від рівня розвитку людини, її індивідуально-психологічних особливостей, від складових самосвідомості: самооцінки, домагань, рефлексії», а також... образу «Я» й концепції «Я» [5; 6]. Вони передбачають конструювання та відтворення соціальної дійсності та психологічної регуляції поведінки, які, з нашої точки зору, тісно пов'язані з механізмами психологічного захисту.

Також соціальні очікування – це своєрідні пристосувальні процеси, властивості, якості, яких набуває особистість у процесі соціалізації в ситуації соціальної невизначеності. Вони детерміновані природою, виникають із народженням та розгортаються протягом життя. Вони є оберегами душі, вмонтовані у механізми психологічного захисту, запобігають руйнівному усвідомленню особистістю різного трагічного та травмивного досвіду з надмірною гамою руйнівних переживань та перцепцій, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, вирішення внутрішньо-особистісних конфліктів і протікають на рівнях свідомості [6].



Механізми психологічного захисту як форма соціальних очікувань допомагають людині стабілізувати свій внутрішній стан, усунути емоційний дискомфорт, що є вкрай важливим та необхідним саме в час широкомасштабного нападу росії на Україну.

Поняття соціальних очікувань є одним із ключових у психологічній науці. Про його існування йшла мова досить давно, але наукове обґрунтування відбулося лише на початку ХХ ст. Одне з визначень соціальних очікувань – це суб'єктивні орієнтації, що є сукупністю соціальних настанов, стереотипів поведінки, оцінок трансформацій, соціальних процесів та значущих явищ, що підтримують та формують члени соціальної групи та суспільства, загалом [6].

Низка науковців, транслюючи погляди А. Фройд, зазначають, що вона у своїх працях вказувала на те, що соціальні очікування, як і механізми психологічного захисту, запобігають руйнуванню за розпаду патернової сфери, підтримують гомеостатичний психічний стан особистості. У її працях вперше зустрічається розгорнуте тлумачення поняття соціальні очікування, які проявляються через «психологічний захист» і вона окреслює їх як діяльність «Я», яка вступає в силу в той час, коли «Я» порушує баланс і схиляється до виснажливої маніакальної активності мотиваційної сфери.

Соціальні очікування – це перцептивні, інтелектуальні й кінестетичні дії різного рівня завантаженості та складності, що провокуються у процесі різномірного буття та пізнання, попереднього досвіду та проектується у майбутнє [4; 7].

Часто соціальні очікування розглядають у контексті адаптаційного процесу особистості. У цьому зрізі соціальні очікування трактують як специфічну діяльність психіки, яка компенсує ситуацію фрустрації, або будь-яку загрозу для неї. Коли відповідна психічна діяльність закріплюється в ситуації загрози, вона починає забезпечувати процес адаптації особистості до умов середовища [7].

В. Франкл у своїх працях говорив про ситуативну поведінку та соціальні очікування, які експлікуються у ситуації екзистен-

ційного вакууму, або фрустрації особистості [3]. К. Роджерс вважав, що у процесі життя людина може змінювати свої мотиви поведінки та соціальні очікування і їй необхідно визначати нову тактику дій, яка дозволить зберегти цілісність її особистості, попередить її руйнування.

А. Адлер також досліджував особистість та її поведінкову та мотиваційну сфери. В основі усієї активності людини він вбачав прагнення до подолання відчуття неповноцінності. Основні механізми захисту він зводив до гіперкомпенсації та компенсації, які спрямовані на боротьбу саме з відчуттям неповноцінності та являють собою соціальні очікування [2].

Низка науковців вважають, що соціальні очікування як захисні механізми формуються не лише в процесі життя, а й заучуються в ході реальної взаємодії з іншими людьми, у першу чергу – з батьками. Конкретний набір таких стратегій визначається типовим характером самої взаємодії і силою, яка супроводжує емоційні переживання.

Науковці, що працюють у межах патології особистості, зробили спробу пов'язати індивідуальні особливості особистості з механізмами захисту та соціальними очікуваннями, які вона використовує.

Дослідник Г. Саліван вважав, що соціальні очікування – це система регуляції, що запускається у процесі самоздійснення індивідуальності в певні часові проміжки, коли процес розвитку гальмується або потрапляє у кризові ситуації.

К. Г. Юнг, Е. Еріксон, В. Райх, В. С. Роттенберг, Ф. Василюк прагнули пояснити феномен соціальних очікувань крізь призму психологічного захисту. В їх роботах йдеться про те, що ці механізми являють собою базові компоненти структури особистості, що не усвідомлюються суб'єктом, але визначають спрямованість психіки в цілому. Основною і головною їх функцією є збереження здорового образу «Я» [8].

Своєю чергою, І. Савельчук зазначає що динамічність соціальних очікувань залежить від впливу сім'ї та близького оточення,

ресурсних можливостей, позитивного досвіду практичної поведінки, досвіду подолання впливу психотравмуючих факторів, ставлення до ціннісних принципів та переконань, прояву індивідуальних рис та здібностей [9, с. 114].

Як бачимо, соціальні очікування та механізми психологічного захисту вплетені одні в одних, тому в подальшому ми будемо розглядати їх у тісній взаємодії.

Терміни «психологічний захист» та «захисні механізми» були запропоновані З. Фройдом. У його трактуванні захисні стратегії використовуються особистістю у випадках саморуйнування, і тоді інстанція Его актуалізує цю здатність психіки задля самозбереження організму. До таких «технік» З. Фройд відносив: витіснення; здійснення того, що не сталося; ідентифікацію; ізоляцію; інтроєкцію; викривлення до протилежності; звернення проти особи; проекцію та сублимацію [10].

Продовжуючи теорію батька, А. Фройд розширила концепцію механізмів психологічного захисту та запропонувала її у праці «Психологія Я та захисні механізми». У саме поняття цього феномену А. Фройд вкладає розуміння про те, що сама адаптація диктує нам інваріантність вирішення стратегії виживання. Ці стратегії полягають у компромісі між несвідомими потягами, досвідом, конфліктом усіх сфер свідомості та інстинктом виживання. Механізми психологічного захисту спрямовані на зменшення тривоги, викликані інтрапсихічним конфліктом.

Власне тому в них закладені феномени соціального очікування. А. Фройд вважала, що захисний механізм ґрунтується на двох типах реакцій: блокуванні вираження імпульсів у свідомій поведінці та викривленні їх до такої міри, щоб початкова їх інтенсивність помітно знизилась чи відхилилась у бік. У цьому контексті соціальні очікування відіграють домінуючу роль.

А. Фройд трактувала захисні механізми крізь призму психодинамічної концепції та назвала такі: витіснення (придушення, пригнічення); регресію; формування реакції; ізоляцію; заперечення (анулювання) здійсненої дії, того, що відбувається; проекцію; інтроєкцію; звернення на власну особистість; перетворення у свою протилежність; субли-

мацію [11]. Захисний механізм переміщення А. Фройд часто називала сублимацією (власне тому він не наділений окремою позицією). Згодом цей список було доповнено новими механізмами, спрямованими проти зовнішніх фрустраторів: втеча від ситуації; заперечення; ідентифікація; обмеження Я [11].

Однак цей перелік не повний, він потребує оновлення і збагачення власне захисними адаптивними механізмами як раціоналізація, фантазія, конверсія, символізація, переміщення, які чітко відносяться до феномену «соціальні очікування».

Надалі в роботах психоаналітиків різних шкіл, течій та напрямів уточнювалося розуміння виявлених соціальних очікувань і постулювалася наявність ще низки інших механізмів захисту.

**Результати дослідження.** Підсумовуючи теоретичні постулати, можна твердити, що соціальні очікування існують на трьох рівнях функціонування організму, без їх комплексної дії, процес адаптації перестає функціонувати. Це власне внутрішньо-особистісний рівень, міжособистісний та міжгруповий рівні (рис. 1).

Своєю чергою, «Внутрішній» захист – це актуалізація захисних механізмів при загрозі Я-образу (особистісній ідентичності) зі сторони власного досвіду. Захист, спрямований на збереження Я-образу в міжособистісній взаємодії, – актуалізація захисних механізмів при загрозі особистісній ідентичності суб'єкта зі сторони «іншого». При цьому припускається, що взаємодія повністю детермінується індивідуальними стосунками та характеристиками.

Під захистом, спрямованим на збереження Ми-образу, тобто Я-образу суб'єкта як члена певної соціальної групи, О. Захарова розуміє актуалізацію захисних механізмів при загрозі соціальної ідентичності індивіда у взаємодії його як члена певної соціальної групи з членами інших груп. Цей тип взаємодії значною мірою детермінується соціальними стереотипами міжгрупового сприйняття та соціальними очікуваннями.

Враховуючи ситуацію та можливі варіанти вирішення складної ситуації, включаються механізми соціального очікування, які задіюють психологічні захисти.



Рис. 1. Соціальні очікування: рівні функціонування

Психологічний захист у контексті соціальних очікувань має два вектори соціальної взаємодії: конструктивний та деструктивний. Перший, вочевидь, виявляється у конструктивних соціальних очікуваннях і прагне змінити ситуацію на краще або бодай не нашкодити. Другий тяжіє до руйнування ситуації з деструктивним, руйнівним прогнозом.

До конструктивних механізмів психологічного захисту належать компенсація та сублімація.

**Компенсація** – соціальні очікування переносяться зі сфери фрустрацій у сферу альтернативних перспектив з очікуванням успішного результату діяльності. Там є надія на самозбереження та утримання позитивного образу Я («... Не везе у грі, успіх буде у коханні», в кар'єрі, в битві на полі бою за свободу держави) = *соціальні очікування*.

**Сублімація** – перенесення парціальних інстинктів у соціально прийнятне дійство, творчість, працю тощо (застосування арт-терапії через нещасні стосунки, стати вихователю у дитячому садочку при відсутності власних дітей, волонтерство, участь у військових діях тощо) = *соціальні очікування*.

До деструктивних механізмів психологічного захисту належать витіснення, проекція, заміщення, регресія, формування реакції, раціоналізація, втеча.

**Регресія** – повернення до власного стану дитини. Інколи чуємо «впав в дитинство» (коли дорослі у конфлікті ображаються, не розмовляють, коли емігрант шукає людину з корінного населення, на якого опирається

зі всієї сили, коли після травмивного досвіду людина скручується калачиком у ліжку) = *соціальні очікування*.

**Витіснення** – штучне забування людиною травмивних подій через їх блокування їх усвідомлення, викидання у більш глибокі пласти психіки.

**Заміщення** – перенесення агресивних імпульсів на менш небезпечного для особи об'єкта (булінг на роботі переноситься на членів сім'ї, тварин, друзів) = *соціальні очікування*.

**Проекція** – приписування власних неприйнятних рис характеру іншим людям для самозбереження власного нарцисичного Я.

**Формування реакції** – у такий спосіб людина захищає себе від табуйованих вчинків шляхом формування патернів протилежного характеру (при надмірному потягу до порядку, педантичності людина приховує бажання покопирсатися в нечистотах) = *соціальні очікування*.

**Раціоналізація** – створення для себе певної міфології у випадку невдачі (на цю тему створено численні казки по типу «Лисички та півника» «Соломляного бичка») = *соціальні очікування*.

**Втеча** – свідоме уникання тривожних, фруструючих, травмивних ситуацій через пережиті-негативні дитячі досвіди = *соціальні очікування*.

Як бачимо, як у конструктивні, так і в деструктивні форми психологічного захисту містять у собі соціальні очікування. Таким чином робимо висновок, що соціальні очікування можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер, що зумовлено дією тих чи інших механізмів психологічного захисту.

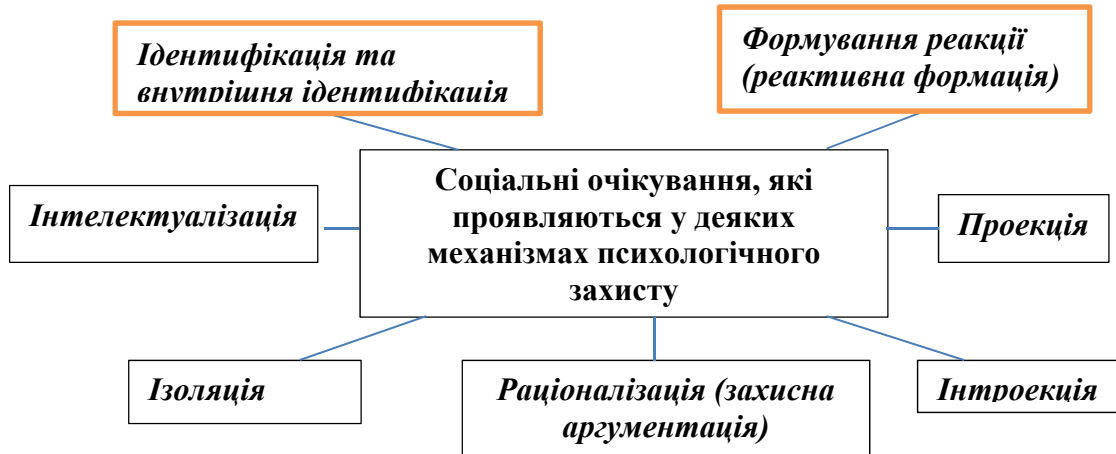


Рис. 2. Гіпотетична модель соціальних очікувань у контексті механізмів психологічного захисту (за авторством Католик Г.В.)

Основною функцією соціального очікування є «відсторонення» особистістю самої себе від негативних, травмивних ситуацій. Це визначення можна застосовувати у ситуації, коли особистість бажає помістити себе у міф бажаного майбутнього, що дозволяє долати психологічний дискомфорт (наприклад, воїни говорять, що на війні вони по справжньому повірили у Бога і повірили в те, що той, хто загине у бою, обов'язково потрапить у Рай).

У результаті такої міфологізації може компенсуватися негативізм, змінитися система міжособистісної взаємодії, компенсуватися екзистенційна пустка. На основі теоретичного аналізу проблеми нами була побудована гіпотетична модель соціальних очікувань у контексті механізмів психологічного захисту (рис. 2).

Ця модель чітко відображає й узагальнює віддзеркалення соціальних очікувань у кон-

кретних механізмах захисту, а саме ідентифікації, ізоляції, інтроекції, раціоналізації, проекції, та реактивному утворенні.

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми соціальних очікувань дав змогу експлікувати їхній зв'язок із механізмами психологічного захисту особистості, як в конструктивних, так і деструктивних формах.

Соціальні очікування як варіант психологічного захисту дозволяють особистості мінімізувати вплив негативних травмивних подій. У ситуації переживання травмивних та кризових подій, пов'язаних із війною, допомагають створювати міф «бажаного майбутнього», підтримувати віру в нього і таким чином знижувати емоційний дискомфорт.

Тому завдяки соціальним очікуванням суттєво знижується рівень негативних емоційних проявів, змінюється система міжособистісної взаємодії та зростає віра і впевненість.

#### Список використаних джерел:

1. Шульга М. Очікування в екстремальних умовах. Українське суспільство в умовах війни. 2022: колективна монографія / за ред. Є. Головахи, С. Макеєва. Київ : Інститут соціології НАН України, 2022. С. 49–59.
2. Adler A. Understanding Human Nature. 2010. 302 p.
3. Франкл В. Людина в пошуку справжнього смислу. Клуб сімейного дозвілля. 2016. 160 с.
4. Horney K. The unknown Karen Horney Essays on gender, culture, and psychoanalysis. New Haven : Yale University Press. 1999. 362 p.
5. Попович І. Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика : навч.-метод. посіб. Херсон : Вид-во ХДУ, 2019. 160 с.

6. Попович І. Соціальні очікування особистості як процес психічної регуляції поведінки. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип. 27. С. 184–194.
7. Корнев М., Коваленко А. Соціальна психологія. Київ : Геоприн, 1995. 347 с.
8. Максименко С., Соловієнко В. Загальна психологія. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
9. Савельчук І. Соціальні очікування молоді: від теоретичного осмислення до практичного застосування у воєнний та післявоєнний період. *Social Work and Education*. 2022. Вип. 9. № 1. С. 113–121. DOI: 10.25128/2520-6230.22.1.9
10. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Київ : Основи, 1998. 709 с.
11. Фройд А. Психологія Я і захисні механізми. URL: [i.biz.ua/15/15\\_8/15\\_83549\\_afreyd-psihologiya-ya-i-zashchitnie-mehanizmi.html](http://i.biz.ua/15/15_8/15_83549_afreyd-psihologiya-ya-i-zashchitnie-mehanizmi.html)

#### References:

1. Shulha, M. (2022). Ochikuvannia v ekstremalnykh umovakh. Ukrainiske suspilstvo v umovakh viiny. 2022: Kolektyvna monohrafiia [Waiting in extreme conditions. Ukrainian society in the conditions of war. 2022: collective monograph] / za red. Ye. Holovakhy, S. Makeieva. Kyiv : Instytut sotsiologii NAN Ukrainy. P. 49–59. [in Ukrainian].
2. Adler, A. (2010). Understanding Human Nature. 302 p. [in English].
3. Frankl, V. (2016). Liudyna v poshuku spravzhnoho smyslu [A person in search of true meaning]. Klub simeinoho dozvillia. 2016. 160 s. [in Ukrainian].
4. Horney, K. (1999). The unknown Karen Horney Essays on gender, culture, and psychoanalysis. New Haven : Yale University Press. 362 p. [in English].
5. Popovych, I. (2019). Psykholohiia sotsialnykh ochikuvan osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Psychology of social expectations of the individual: methodology, theory and practice]. Kherson : Vyd-vo KhDU, 160 s. [in Ukrainian].
6. Popovych, I.S. (2016). Sotsialni ochikuvannia osobystosti yak protses psykhičnoi rehuliatsii povedinky [Social expectations of an individual as a process of mental regulation of behavior]. *Psykholohichni perspektyvy*, 27. S. 184–194. [in Ukrainian].
7. Korniev, M., & Kovalenko, A. (1995). Sotsialna psykholohiia [Social Psychology]. Kyiv : Neoprun, 347 s. [in Ukrainian].
8. Maksymenko, S., & Soloviienko, V. (2000). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv : MAUP. 256 s. [in Ukrainian].
9. Savelchuk, I. (2022). Sotsialni ochikuvannia molodi: vid teoretychnoho osmyslennia do praktychnoho zastosuvannia u voiennyi ta pisliavoienni period [Social expectations of youth: from theoretical understanding to practical application in the war and post-war period]. *Social Work and Education*, 9. № 1. S. 113–121. DOI: 10.25128/2520-6230.22.1.9 [in Ukrainian].
10. Froid, Z. (1998). Vstup do psykhoanalizu [An introduction to psychoanalysis]. Kyiv : Osnovy, 709 s. [in Ukrainian].
11. Froid, A. Psykholohiia Ya i zakhysni mekhanizmy [Self psychology and defense mechanisms]. Retrieved from [i.biz.ua/15/15\\_8/15\\_83549\\_afreyd-psihologiya-ya-i-zashchitnie-mehanizmi.html](http://i.biz.ua/15/15_8/15_83549_afreyd-psihologiya-ya-i-zashchitnie-mehanizmi.html) [in Ukrainian].

УДК 159.922:615:930.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-7>

**Ковальчук Зоряна Ярославівна,**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри теоретичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2355-2129>

## ІСТОРИЧНИЙ ШЛЯХ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ ЯК СУЧАСНОГО АРТТЕРАПЕВТИЧНОГО НАПРЯМУ

**Анотація.** У статті авторка описує історичний шлях становлення музикотерапії, яка є усвідомленим та спланованим лікуванням людей з соціальними, інтелектуальними, психічними, фізичними розладами та іншими станами страждання. Ця психотерапія ставить собі за мету пом'якшити чи зовсім усунути симптоми, змінити установки та поведінкові прояви, що призводять до психічних відхилень, підтримати чи відновити здоров'я. Лікування музикотерапією відбувається в межах терапевтичного стосунку. Саме тому авторка розкриває усі секрети становлення цього ще не надто популярного напрямку в Україні, описує етапи його формування та розкриває портрети перших музикотерапевтів. В американській та європейській системах охорони здоров'я музикотерапія застосовується у різних напрямках клінічної медицини, зокрема психіатрії, неонатології, психосоматиці, реабілітації та терапії клієнтів з обмеженими можливостями, онкології, неврології, паліативній медицині й хоспісі, геріатрії тощо. Новизна та ефективність цього напрямку залучає фахівців у цілому світі. У статті авторка послуговується фазовою моделлю становлення Віденської школи за Обергельсбахером. Він виокремлює піонерську фазу (1958–1970), фазу розробки (1970–1992), фазу диференціації (1992–2009). У статті також представлені інші ракурси на історичні етапи становлення Віденської школи музикотерапії. Частково розкривається стан музикотерапії в Україні сьогодні, адже поки що в нас відсутня окрема спеціалізація чи спеціальність, а музичні терапевти не мають базової професійної ґрунтовної підготовки. А тому перші кроки роблять ентузіасти, серед яких – психологи, соціальні працівники, педагоги, психотерапевти, медпрацівники, люди мистецтва, проте немає науково-теоретичної бази, системної практики та навчання. Саме тому на сьогодні одним з головних завдань є популяризація та якнайшвидше засвоєння цього напрямку через інтеграцію в європейську систему музикотерапії.

**Ключові слова:** музична терапія, Віденська школа, музикотерапевти, становлення напрямку, психотерапія.

### **Kovalchuk Zoriana. The historical way of the establishment of music therapy as a modern art therapeutic direction**

**Abstract.** In the article, the author describes the historical path of the formation of music therapy, which is a conscious and planned treatment of people with social, intellectual, mental, physical disorders and other states of suffering. This psychotherapy aims to alleviate or completely eliminate symptoms, change attitudes and behavioral manifestations that lead to mental disorders, and maintain or restore health. Music therapy treatment takes place within the therapeutic relationship. That is why the author reveals all the secrets of the formation of this not yet very popular direction in Ukraine, describes the stages of its formation and reveals the portraits of the first music therapists. In the American and European health care systems, music therapy is used in various areas of clinical medicine, in particular, psychiatry, neonatology, psychosomatics, rehabilitation and therapy of clients with disabilities, oncology, neurology, palliative medicine and hospice, geriatrics, etc. The novelty and effectiveness of this area attracts specialists in the whole world. In the article, the author uses the phase model of the formation of the Viennese school according to Obergelsbacher. It distinguishes the pioneering phase (1958–1970), the development phase (1970–1992), and the differentiation phase (1992–2009). The article also presents other perspectives on the historical stages of the formation of the Viennese School of Music Therapy. The state of music therapy in Ukraine today is partially revealed, because we still do not have a separate specialization or specialty, and music therapists do not have basic professional thorough training. And that's why the first steps are taken by enthusiasts, including psychologists, social workers, teachers, psychotherapists, medical workers, artists, but there is no scientific and theoretical base, systematic practice and training. That is why today one of the main tasks is the popularization and assimilation of this direction as soon as possible through integration into the European system of music therapy.

**Key words:** music therapy, Viennese school, music therapists, development of direction, psychotherapy.

**Вступ.** В даний час в американській та європейській системі охорони здоров'я музикотерапія застосовується у різних напрямках клінічної медицини, зокрема, неонатологія, психіатрія, психосоматика, неврологічна реабілітація, терапія і реабілітація клієнтів з обмеженими можливостями, паліативна медицина і хоспіси, онкологія і внутрішня медицина, геріатрія тощо. Її новизна й ефективність дозволяють залучати фахівців у всьому світі. Сучасна людина, яка звертається по терапію, часто не здатна окреслити проблему, з якою вона прийшла, а відзначає лише думку про те, що їй чогось не вистачає, бракує почуттів та емоцій, життєвих барв тощо. Тобто зрозуміло, що проблема знаходиться в екзистенційній площині. А музика дає змогу людині сконтактувати з важкодоступними рівнями існування. І давати оцінку результативності музичної терапії може лише людина, що має власний музичний досвід.

Як зазначає Австрійська професійна асоціація музикотерапевтів (ÖBM), музична терапія – це усвідомлене і сплановане лікування людей фізичними, психічними, інтелектуальними й соціальними розладами та зі станами страждання. Її метою є пом'якшення або усунення симптомів, зміни у хворобливих установках і проявах поведінки та підтримання чи відновлення здоров'я. Лікування музичною терапією відбувається в рамках терапевтичного стосунку. Музикотерапія тісно пов'язана з іншими суміжними науковими дисциплінами, такими як психотерапія, психологія, медицина, музикознавство та педагогіка [ÖBM].

У зв'язку з відсутністю окремої спеціалізації та спеціальності, музикотерапевти в нашій країні досі не мають базової ґрунтовної та професійної підготовки. Перші кроки в цьому напрямку роблять ентузіасти: соціальні працівники, психологи, психотерапевти, люди мистецтва, медичні працівники, проте складнощами є відсутність науково-теоретичної бази, систематичної практики та системного навчання. Станом на сьогодні головним завданням на майбутнє є освоєння даного напрямку, як з точки зору його інтеграції у європейську систему музикотерапевтичної освіти, так і вклю-

чення в сучасну систему охорони здоров'я (Штегеманн, Фітцтум, 2020).

Недавно створено ГО «Асоціація Музикотерапевтів України» (АМУ), що стало важливим кроком у напрямку професійної підготовки фахівців за напрямком музико-терапії. Мета Асоціації – це сприяти розвитку музичної терапії та професійних музикотерапевтичних послуг у сферах психологічного, психотерапевтичного консультування, соціальної перцепції, охорони здоров'я, профілактики психічного здоров'я, лікування та реабілітації, а також впровадження відповідних професійних стандартів Європейської конфедерації музичної терапії (ЄКМТ / ЕМТС) та Всесвітньої федерації музичної терапії (ВФМТ / WFMT).

Сучасна економічна, суспільно-політична ситуація в Україні, пов'язана зі світовою пандемією та російською агресією в Україні, призвела до появи великої кількості переміщених осіб, зниження якості життя населення. Тривала конфліктна напруга посилює масове відчуття стресу, тривоги та невпевненості. Це стало потужним психологічним і соціальним тиском на населення України.

Музика може виражати увесь спектр людських почуттів і настроїв, вона є віддзеркаленням стану душі й тіла. Людині притаманний духовний та тілесний вплив музики. Вона здатна не тільки знизити рівень стресу на психічному рівні, але й регулювати біологічну реакцію, тому активно застосовується у супроводі в лікуванні та зціленні упродовж всього етапу розвитку людства.

Отже, **мета статті** – розкрити історичний шлях розвитку музичної терапії як арт-терапевтичного напрямку сучасності.

**Матеріали та методи.** Психотерапія започаткована ще з часів психоаналізу, але термін виник в кінці XIX ст., який запровадив англійський лікар Д.Х. Тьюк. У його праці «Ілюстрація впливу розуму на тіло» в 1872 році він писав, що психотерапія має практичне застосування через вплив розуму на тіло в медичній практиці. Загальноприйнятним цей термін став у 90-ті роки.

Перша пацієнтка психоаналізу Анна чітко показала 3 важливі терапевтичні ефекти: лікування розмовою, катарсис та стосунок

переносу між пацієнтом та терапевтом. Тобто спогади, вербалізація емоційних навантажень, їх вираження і все це в межах взаємодії з терапевтом. Якщо використати мову музикопсихотерапії, то лікування відбувається з допомогою імпровізації, катарсису та міжособистісних музикотерапевтичних стосунків. Проте на той час було занадто мало знань щодо катарсичного ефекту творення музики, а також розуміння процесу змін та теорії музикотерапії. Поруч з іншими теоретичними складовими мова йшла про те, що слід робити, щоб терапія діяла?

Симбіоз науки, мистецтва, філософії, нейрофізіології та психотерапевтичних теорій є надзвичайно важливі. Вчений Д. В. Віннікотт вказував на особливий зв'язок поміж творчістю та грою. Він наполягав на думці, що неможливо досягти зцілення, аж поки пацієнт не вмітиме грати, адже гра – це основа творчості, а у ній особа виявляє себе та свою сутність. Також він наполягав на тому? ою і терапевт повинен вміти грати.

К. Г. Юнг теж обрав творчість центральною темою своїх досліджень. Він пояснював, що людина стає сама собою в час роботи з символами в різноманітних творчих актах.

Ролло Мей (1975) прописав творчий акт як активну зустріч поміж світом та людиною. Він бачить таку зустріч як зустріч глибоко свідомої людини з її світом.

Карін Мьосслер (К. Мьосслер, 2008) аналізує праці Віденської школи на категорії «колективна ідентичність», що є невід'ємною властивістю будь-якої школи. Подібна ідентичність, яка базується на загальному усвідомленні педагогічного, філософського, мистецького чи наукового предмету досліджень, прописує спільну зовнішню та внутрішню перспективу для тих, хто приналежний до цієї школи. Відень часто використовує поняття «віденська школа», починаючи від ранньої класики чи модернізму, закінчуючи школою медицини тощо. Едіта Коффер-Ульріх (Е. Коффер-Ульріх) і основоположник Віденської школи музикотерапії Альфред Шмольц заклали основні патерни школи музикотерапії, яка є на сьогодні у світі. Зараз курс лекцій

з музикотерапії, змістовний діапазон якого охоплює від неонатології до геріатрії, викладається нині у Віденському університеті музики та образотворчого мистецтва.

На думку С. Фітцтум, поняття «школа» позначає певну спільноту, наділену колективною ідентичністю та об'єднану спільним формуванням теорії на основі спільної парадигми (Фітцтум та Мьосслер, 2010). Окрім найменувань «Віденська музикотерапевтична школа» (Коффер-Ульріх, 1965), «Віденська школа інтегрованої музикотерапії» (Шмольц, 1982) чи «Віденська школа з музикотерапії» (Шмольц, 1989) у науці закріпилось поняття «Віденська школа музикотерапії» (Шмольц, 1986). Таке визначення до 1990-х років було прямо пов'язане із найдавнішим курсом навчання з музикотерапії у Європі при Академії з 1947 р., у Вищій школі 1971–1998, а сьогодні – у Віденському університеті музики і образотворчого мистецтва (Фітцтум, 2009, с. 558).

Ряд вчених, таких як історики Карл Е. Шорске (Шорстке, 2004) та Філіпп Блом (Блом, 2009), а також лауреат Нобелівської премії, невробіолог Ерік Кендел (Кендел, 2013) вивчали перехід *Fin de siècle* (з франц. «кінець століття», межа XIX–XX ст.) у добу модерну, виокремлювали необхідні зміни у політиці, соціумі, дослідництві, техніці, психоаналізі та мистецтві у спільний історичний контекст. На той час, коли Відень відіграв роль першопрохідника, раптом зародилась надпотужна динаміка, проте початок Першої світової війни сильно розхитав, а згодом розвалив увесь континент, відправивши у забуття близькі та добре відомі на той час ідентичності. Блом (2009) написав щодо «хиткого блукаючого континенту», а вже в 1918 року та до кінця війни буквально не залишилось каменя на камені, утім закладені паростки модерну годі було вбити.

Творче переплетення психології, мистецтва та медицини центрують особистість та її душу. І саме та тлі цього зароджується Віденська школа музикотерапії.

На межі 19–20 століть митці почали переосмислювати «рафіноване» мистецтво того часу. Так, Е. Шіле якимось раптом «оголив»



раніше написаних ним на картинах людей та зробив їх прозорими. А. Шнітцлер у власних п'єсах зробив «розтин» Віденському соціуму, а З. Фройд шокував світ, коли припустив, що ми не ті, за кого себе маємо, що ми не контролюємо себе, в нас приспані неусвідомлені сили. Трохи раніше до таких самих висновків прийшли Ф.А. Месснер (1734–1815), М. де Пюєсігур (1751–1825) та Ж.-М. Шарко (1825–1893), що є основоположниками динамічної психіатрії. Царство несвідомого було розкрито з допомогою методів гіпнозу та магнетизування, які активно підхопив та розвинув З. Фройд.

Не залишилась осторонь глобальних процесів і музикотерапія, коріння якої сягає якраз того періоду. Вона була змушена реагувати на появу на світ невідомого досі психічного матеріалу. Музика не повинна бути гарною, важливою є особа виконавця, який виражає нею та у ній власні почуття. Музика служить пізнанню, а не прикрашанню, вона нагадує нам, що з нами відбувається дещо, що ми не можемо контролювати. Це відчувається насамперед при імпровізації. Вона більше не є певним сакральним мистецтвом, яким користуються тільки елітні прошарки суспільства: кожна людина має право і можливість використовувати її для вираження своїх емоцій, відкривати свій соціально-психологічний вимір.

Отже, на межі століть розгортаються нові явища «просвітлення», «оголення», «звільнення від орнаменту» чи «розтин душі». Це саме ті якості, які проявляють глибинно-психологічний та гуманістичний підходи Другої генерації Віденської школи, окреслюючи тим самим деякий фрагмент її ідентичності.

У період початку розквіту музикотерапевтичних навчальних програм, наприкінці 1980-х років, в інших кутках Європи, бренд Віденської школи був мало відомий за кордоном. А це призвело до того, що для неї не знайшлося місця у великій праці про різні школи музикотерапії (Decker-Voigt, 2001). Цей підкреслює той факт, що упродовж десятиліття практична та теоретична робота представників Віденської школи знаходилась в тіні та не була поширеною поза межами австрійських кордо-

нів. Вчені припускають, що це було спровоковано виходом Шмьольца на наукову пенсію 1992 року. А разом з ним пішла у забуття головна фігура свого часу авторитетного очільника музикотерапії. Особистий досвід співзасновниць ВІМ (Віденський інститут музикотерапії) Доротеї Обергелсбахер, Доротеї Шторц та Єлени Фітцтум під час участі у 8-му міжнародному музикотерапевтичному конгресі у Гамбурзі 1996 року засвідчив, що бренд «Віденської школи» пов'язувався виключно з особою Шмьольца та, можливо, з парою віденських авторів Ретт/Весецкі.

Таке розуміння спричинило заснування у 1997 році ВІМ, а також підштовхнуло до започаткування серії публікацій «Віденські статті про музикотерапію», що мало на меті поглибити та розширити спадок Шмьольца та доповнити репертуар Віденської школи новими, близькими до психотерапії теоретичними конструкціями.

Наукову перевірку часом у важкі роки після відходу від справ Шмьольца школа витримала насамперед завдяки дисертації Карін Мьосслер (2008). Наприкінці своєї роботи вона приходить до наступного висновку: «У ВІМ присутні, відтак, усі школотворчі чинники: команда на чолі з лідером, комунікаційні рамки, продовження процесу формування теорії, відтворення процесу формування теорії та міжнародне визнання. Заснування 1997 року ВІМ забезпечило продовження та подальший розвиток “Віденської школи музикотерапії”» (Мьосслер, 2008).

Продовжуючи та посилаючись на Ернста Шмутцера (Шмутцер, 1991), Мьосслер зазначає, що чотирма невід'ємними компонентами заснування школи є: особистість вчителя, комунікаційні рамки, формування теорії, визнання школи.

**Результати.** Отже, Віденська школа музикотерапії – це назва групи музикотерапевтів та їхнього стилю роботи, який послідовно сформувався у Відні з 1958 року. Віденська школа відзначалась природнім характером розвитку, еволюціонуючи, здебільшого, під впливом реформаторських рухів попереднього століття. До них належать свобода

і неможливість дати оцінку самовираженню, терапевтичний зв'язок як центральний фактор впливу та його тісна спорідненість із психотерапією, насамперед із глибинною та гуманістичною психологією. Предметом роботи є усі види психічних розладів, а також різноманітні превентивні та соціальні завдання. З часу Шмьольца для терапевтичних взамовідносин використовують музичну гру у парі на тлі звукового простору. До цього ж застосовують деякі техніки інтервенції (Шторц, 2011), що наповнені вербальним та музичним змістом у самій музиці, а це дозволяє музичним терапевтам розвивати в ході просвіти здатність знаходити терапевтичний та діагностичний матеріал в межах організації стосунків з клієнтами.

Політика професійних стосунків, їх правове регулювання, а також поява в Австрії ще двох нових спеціалізованих навчальних курсів, потребували окреслення індивідуальних та спільні тематичних блоків. Тому під час теоретичних дискусій із Віденською школою розвитку набув окремий аспект, а зокрема, психологічний аналіз Школи з історичної перспективи та контекстне інтегрування ранніх еволюційних течій, близьких до музикотерапії. Ці еволюційні течії показали, що у своєму ідейно-історичному розвитку Віденська школа брала свої ідеї більшою мірою з реформаторських рухів попереднього століття, а не запозичувала до австрійської школи американську музикотерапію, яка набула розвитку у США після 1945 року (Фітцтум, 2003). Реформи поклали початок переходу уже вище описаного *Fin de Siecle* у сучасну добу. Найбільше під їхній вплив потрапила педагогіка, а саме арт-педагогіка початку останнього століття.

Доротеа Обергелсбахер (1992) розробила фазову модель Віденської школи й описує еволюцію Віденської школи як двоступеневий процес: піонерську фазу (1958–1970) і фазу розробки (1970–1992).

На початках Віденська школа йшла автономним шляхом та переважно не залежала від впливу американської школи. Всього кілька поїздок в США у 50–60 рр. ХХ ст. колишнього ректора Ганса Зітнера, Едіти Коффер-Ульріх та Ільзе Кастелліц не відбилися на практичних

та теоретичних запозиченнях наукових напрацювань австрійців. Від початку викладання в Австрії використовували інтелектуально-мистецький репертуар, проте він майже весь зник після Другої світової війни, проте пережив усі важкі часи та відновився в антропологічному вченні (Фітцтум, 2023).

Коффер-Ульріх, Шмьольц, експерт з ритміки Маргіт Шнайдер і Кастелліц й далі перебували під впливом традицій педагогіки реформаторських рухів, а тому усе втрачене зазнало пізньої реабілітації. Вчителем та наставником Шмьольца був Гайнріх Якобі; Коффер-Ульріх продовжувала напрацювання Ганса Кайзера та його піфагорійської теорії; як митець, педагог та антрополог, Кастелліц працювала у стилі Рудольфа Штайнера; Шнайдер у Віденську школу вклала спадщину Мімі Шайбляуер. Отже, у піонерській фазі зародилась напруга. Комплексна теорія гармоніки (Kausser, 1968) намагалась максимально все охопити, опираючись на спільні точки зору і слуху, де науковим засобом було співвідношення якості (тону) і кількості (числа). Ця теорія, зрештою, не відгукнулася серед клініцистів та меценатів Віденської школи.

Значна кількість наукових праць, написаних у цей період, досліджували дію музики і тих феноменів, які були відомі з навчальної дисципліни «Гармоніка», опираючись більшою мірою на психологію. Музикотерапевтична робота була швидше сконцентрованою на практиці, був уже відомий ізо-принцип Іри Максिमіліан Альтсгулер. У практичну роботу вклинювались уявлення про музичну естетику, які були, передусім, спрямовані на вербальний аналіз. Ключове значення, зокрема, у наукових працях Кастелліц і Весецькі (Ретт, Грасман і Весецькі, 1981) відігравали притаманні музиці детермінанти, що спонукали до дії. Метою, яка супроводжувала процес, була підтримка креативності, яка до того часу слугувала спонтанним самовираженням пацієнтів, а також впливала на їх одужання.

Фаза розробки тривала з 1970 по 1992 роки. Керівником навчально-освітньої програми у 1970 році став Альфред Шмьольц, а «Спецкурс з музичного лікування» трансформувалася

в окрему дисципліну «Навчального курсу з музикотерапії». Відтоді Віденська школа теоретично доцільно і послідовно формується у новому напрямку, що дало змогу їй протриматись до сьогодні та укріпити свої напрацювання значною кількістю наукових доробків.

Деякі непорозуміння пройшли поміж дещо застарілою математичною парадигмою Ганса Кайзера, Алекса Понтвіка, природничо-науковими концепціями Андреаса Ретта та новим психотерапевтичним напрямком Отто Гартманна, Рауля Шиндлера, Ервіна Рінгеля, Ганса Штротца, Петера Гатманна.

Попри всі перепетії, музикотерапія постійно наробляла свої наукові праці, що застосовуються й донині терапевтами цього напрямку, незважаючи на те, що вона все ще застосовувала рудименти ірраціональних доказів пояснення музичного впливу (А. Понтвік, Г. Кайзер). Після цього більшого впливу набували медичні дослідження, також розвивалось дослідження феномену терапевтичних стосунків.

Деякі парадигми та напрямки, які формувались в межах Віденської школи, зі сторони видаються несумісними. Проте вона все ж залишалась за своєю сутністю демократичною та дає можливість якісно існувати іншим. Звісно, основною заслугою в цьому є особистість керівника Шмьольца, який впровадив різноманітні бачення музикотерапії, на свій час був дуже прогресивним, розвивався, користувався авторитетом серед колег, був наполегливим і мотивованим, вмів взаємодіяти з протагоністами, розвиваючи безпосередньо сам напрямок та своїх студентів в ньому.

На цьому етапі в ранніх наукових роботах описані шляхи у нові напрямки музикотерапевтичного застосування. Головними завданнями постає застосування, яке спрямоване задовольнити клієнта й покази. З іншого боку почали проявляться групові феномени. Так, Стелла Майр звертала увагу на феномени групової динаміки (Майр, 2000, 2009) та проводила експерименти з музичною монодрамою та психодрамою.

Наступною стадією розвитку Віденської школи була фаза диференціації, яка тривала у період з 1992 по 2009 рр. (Фітцтум,

Обергелсбахер, Шторц, 1999). Завершення цього періоду ознаменувалось прийняттям в Австрії Закону про музикотерапію, який став вінцем усієї довгострокової роботи в тому напрямку. А початок фази диференціації окреслився тим, що навчальний курс університету перетворився на короткострокову університетську програму, груповий та індивідуальний досвід її збагатили, показуючи не лише зовнішню ідентичність навчання психотерапії. Адже перші музичні терапевти-викладачі здобули психотерапевтичну освіту, а їх наукові публікації демонстрували наміри впровадити основні знання з психотерапії в методологію музикотерапії. Та й політика університету сприяла тим процесам. Саме в цей час, в 1991 році, в Австрії прийняли закон про психотерапію, що значно спрощувало процедуру застосування різних підходів та методів.

Така державна підтримка дуже сприяла розвитку усіх напрямків та методологій. Позаяк у Німеччині, до прикладу, в 90-х рр. ХХ ст. деякі керівники навчальних програм вважали, що вони обов'язково мають обрати один напрямок, переважно з глибинної психології. В Австрії в той час точились дискусії щодо змісту та сутності напрямку музикотерапії. Упродовж 5-ти років з 1992 по 1997 рр. вони все ж вийшли на єдину загальну концепцію. Тобто питання вибору чи протистояння гуманістичної чи глибинної психології уже не було, а йшлося про альтернативний напрямок – Віденську школу як наукову ідентичність. Її метою стало виробити загальне усвідомлення того, що таке музикотерапія її майбутнього як терапії, що бере основу з різних базових психотерапевтичних орієнтацій, знає, як їх описати та правильно використати. Музикотерапія у Відні стала диференційованою терапією та перестала прислуговувати теоретичному та технічному еkleктицизму.

Стали набувати популярності такі науково-дослідницькі теми: формування психотерапевтичного словника та контроль його прийнятності й можливості впровадження в музикотерапію; методико-праксеологічне пристосування до розладу конкретного клієнта; динаміка стосунку клієнта й терапевта.

Професійні дискусії, що відбувались в той час в межах Віденського інституту музикотерапії, дозволили успішно диференціюватись Школі у різних напрямках. Психодинамічний профіль своїми лекціями й публікаціями складала такі вчені, як Шторц, Обергелсбахер, Ляйтцінгер-Мехтлер; вчені Фак, Шмідтмайр, Фітцтум сконцентрували наукову увагу на гуманістичних поняттях ідентичності та стосунку (Фітцтум 2009).

Все ж наукові праці вчених цього періоду Віденської школи спрямовані на дослідження стосунку між клієнтом та терапевтом, таким чином пройшовши природній музикотерапевтичний шлях до психотерапії (Мьослер, 2008, с. 240).

З точки зору генези Віденської школи вчена Фітцтум (Фітцтум, 2003) дещо розширила цей історичний ракурс. Зокрема, на її погляд, ступені доінституційного розвитку стали результатом спроби об'єднати історичні факти з сучасною музикотерапією у спільний єдиний контент. Саме тому вона сюди віднесла етапи, які передували піонерській фазі, бо мали беззаперечний вплив на хід формування Віденської школи. До них належать значущі суспільно-

політичні процеси трансформації суспільства; музикотерапевтичні акції до інституціоналізації (1890–1938), що стосуються руху реформаторства та його осмислення мистецтва та людини; фаза забуття та втрат (1938–1950), коли були вислані чи вбиті ключові постаті протагоністів соціалістичним режимом; інституціоналізація музикотерапії (з 1958 року). Коли було засноване «Австрійське товариство сприяння музикотерапії», а згодом через рік впроваджена освітня програма.

**Висновки.** Отже, історична оцінка ходу виникнення Віденської школи залежить від кута зору розгляду проблеми. Деякі вчені, такі як М. Шварц (Шварц, 2012), заглиблюються у власних наукових розвідках у XVIII та XIX століття, коли музику використовували у психіатричних закладах. Попри все, будь-яке бачення мають право на життя та не суперечать один одному, різними є лиш критерії таких історичних оцінок. Головне, щоб така робота представляла важливі етапи формування ідентичності Віденської школи, а також особистісної професійної ідентичності членів професійної спільноти.

#### Список використаних джерел:

1. Штегеманн Т., Фітцтум Є. Практичний посібник з музикотерапії. Частина 1. Віденський курс лекцій з музикотерапії – основи та сфери застосування. 2-ге актуалізоване та розширене видання /пер. з нім. К. Поліщук, заг. ред. О. Львов. Львів : ПП «Видавництво «БОНА», 2020. 314 с.
2. Львов О. О., Жабко Н. В. Музична психодрама та музикотерапевтичні розстановки. *Психологія і особистість. Науковий журнал.* № 2(14). 2018.
3. Матеріали міжнародного навчального семінару: «Музикотерапевтична праксеологія». Музикотерапевтичні техніки у контексті музикотерапевтичного сеттінга. *Музикотерапія в Україні.* Випуск 2 [Текст] : зб. Статей / пер. з нім. Костянтин Поліщук ; заг. ред. Львова Олександра. Львів : ПП «Видавництво «БОНА», 2019. 80 с.
4. Основні моделі імпровізаційної музикотерапії. Огляд лікувальних процедур в імпровізаційної музичної терапії. URL: <http://musictherapy.org.ua/index.php/publications/14-oglyad-impvizacijnoi-muzichnoi-terapii>
5. Blom, P. *Der taumelnde Kontinent: Europa 1990–1914.* Munchen : Hanser, 2009.
6. Decker-Voigt, H.-H. *Schulen der Musiktherapie.* Munchen : Ernst Reinhardt, 2001.
7. Fitzthum, E. *Wiener Schule der Musiktherapie.* In H.-H. Decker-Voigt and T. Weymann (Hrsg.), *Lexikon Musiktherapie* (2. Aufl., S. 558–561). Gottingen : Hogrefe, 2009.
8. Fitzthum, E., Mossler, K. *From the Fin de siècle until nowadays: Music therapeutic theory construction in Vienna.* Paper presented at the 8<sup>th</sup> European Congress of Music Therapy, Cadiz, Spain, 2010.
9. Kayser, H. *Die Geschichte der Harmonik.* In Hans-Kayser-Institut für harmonikale Grundlagenforschung an der Akademie für Musik und darstellende Kunst in Wien (Hrsg.), *Beiträge zur harmonikalen Grundlagenforschung* (Heft 1, S. 10–17). Wien, 1968.
10. Kandel, E. *Das Zeitalter des Erkennens.* Munchen : Siedler, 2013.
11. Koffer-Ullrich, E. *Musiktherapie in Österreich.* *Osterreichische Arztezeitung,* 1965, 20(6), 547–550.

12. Oberegelsbacher, D. Zur Wiener Schule der Musiktherapie. Zeitschrift des Osterreichischen Berufsverbandes der Musiktherapie. *Zeitschrift des Osterreichischen Berufsverbandes der Musiktherapeuten*, 3, 1992, 8–12.
13. Rett, A. Grasmann, F., Wesecky, A. Musiktherapie für Behinderte. Bern : Hans Huber, 1981.
14. Schmolz, A. Wiener Schule der integrierten Musiktherapie. In Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie (Hrsg.). *Musiktherapeutische Umschau*, 1982, 3(3), 299–307.
15. Schwartz, M. Und es geht doch um die Musik: Zur musikalischen Heilkunde im 19. Und 20. Jahrhundert (Teil 1). *Musiktherapeutische Umschau*, 2012, 2(33), 113–125.
16. Storz, D. Freie, pentatonische und tonale Improvisation: Überlegungen zur Entwicklung eines Grundlagenverständnisses. In J. Illner and M. Smetana (Hrsg.), Wiener Schule der differenziellen klinischen Musiktherapie-ein Update. *Wiener Beiträge zur Musiktherapie* (Bd. 9, S. 31–36). Wiene : Praesens, 2011.

### References:

1. Shtehemann, T., Fittstum, E. (2020). Praktychnyi posibnyk z muzykoterapii. Chastyna 1. Videnskyi kurs lektsii z muzykoterapii – osnovy ta sfery zastosuvannia. [A practical guide to music therapy. Part 1. The Viennese course of lectures on music therapy – basics and areas of application]. (per. z nim. K. Polishchuk, zah. red. O. Lvov). Lviv: PP «Vydavnytstvo «BONA», pp. 314. [in Ukrainian].
2. Lvov, O.O, Zhabko, N.V. (2018). Muzychna psykhodrama ta muzykoterapevtychni rozstanovky [Musical psychodrama and music therapy arrangements.]. *Psykhohiia i osobystist. Naukovi zhurnal – Psychology and personality. Scientific journal*, 2 (14) [in Ukrainian].
3. Materialy mizhnarodnoho navchalnoho seminaru: «Muzykoterapevtychna prakseolohiia». Muzykoterapevtychni tekhniki u konteksti muzykoterapevtychnoho settinha [Materials of the international educational seminar: "Music therapeutic praxeology". Music therapy techniques in the context of a music therapy setting. *Music therapy in Ukraine. Muzykoterapiia v Ukraini*. Vypusk 2 [Tekst] : zb. statei/ [per. z nim. Kostiantyn Polishchuk] ; [zah. red. Lvova Oleksandra]. Lviv : PP «Vydavnytstvo «BONA», 2019. 80 s. [in Ukrainian].
4. Osnovni modeli improvizatsiinoi muzykoterapii. Ohliad likuvalnykh protsedur v improvizatsiinoi muzychnoi terapii [Basic models of improvisational music therapy. Review of treatment procedures in improvisational music therapy]. [musictherapy.org.ua](http://musictherapy.org.ua/index.php/publications/14-oglyad-improvizatsiinoi-muzychnoi-terapii). Retrieved from: <http://musictherapy.org.ua/index.php/publications/14-oglyad-improvizatsiinoi-muzychnoi-terapii>. [in Ukrainian].
5. Blom, P. (2009). *Der taumelnde Kontinent: Europa 1990-1914*. Munchen: Hanser.
6. Decker-Voigt, H.-H. (2001). *Schulen der Musiktherapie*. Munchen: Ernst Reinhardt.
7. Fitzthum, E. (2009). Wiener Schule der Musiktherapie. In H.-H. Decker-Voigt and T. Weymann (Hrsg.), *Lexikon Musiktherapie* (2. Aufl., S. 558–561). Gottingen: Hogrefe.
8. Fitzthum, E., Mossler, K. (2010). From the Fin de siècle until nowadays: Music therapeutic theory construction in Vienna. Paper presented at the 8<sup>th</sup> European Congress of Music Therapy, Cadiz, Spain.
9. Kayser, H. (1968). Die Geschichte der Harmonik. In Hans-Kayser-Institut für harmonikale Grundlagenforschung an der Akademie für Musik und darstellende Kunst in Wien (Hrsg.), *Beiträge zur harmonikalen Grundlagenforschung* (Heft 1, S. 10–17). Wien.
10. Kandel, E. (2013). *Das Zeitalter des Erkennens*. Munchen: Siedler.
11. Koffer-Ullrich, E. (1965). Musiktherapie in Osterreich. *Osterreichische Arztezeitung*, 20(6), 547–550.
12. Oberegelsbacher, D. (1992). Zur Wiener Schule der Musiktherapie. *Zeitschrift des Osterreichischen Berufsverbandes der Musiktherapeuten*, 3, 8–12.
13. Rett, A. Grasmann, F., Wesecky, A. (1981). *Musiktherapie für Behinderte*. Bern: Hans Huber.
14. Schmolz, A. (1982). Wiener Schule der integrierten Musiktherapie. In Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie (Hrsg.). *Musiktherapeutische Umschau*. 3(3), 299–307.
15. Schwartz, M. (2012). Und es geht doch um die Musik: Zur musikalischen Heilkunde im 19. Und 20. Jahrhundert (Teil 1). *Musiktherapeutische Umschau*, 2(33), 113–125.
16. Storz, D. (2011). Freie, pentatonische und tonale Improvisation: Überlegungen zur Entwicklung eines Grundlagenverständnisses. In J. Illner and M. Smetana (Hrsg.), Wiener Schule der differenziellen klinischen Musiktherapie-ein Update. *Wiener Beiträge zur Musiktherapie* (Bd. 9, S. 31–36). Wiene : Praesens.

УДК 159.97/.98:004.77-042.72

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-8>

**Козира Петро Володимирович,**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3046-9841>

**Багрій Вікторія Вадимівна,**

викладач кафедри практичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5650-8418>

## ІГРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ: ВИЗНАЧЕННЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ДІАГНОСТИКА

**Анотація.** У статті представлено теоретичний аналіз ігрової залежності, а саме її сутність, причини, наслідки, класифікації та методи діагностики. Встановлено, що ігрова залежність – це патологічна схильність до азартних ігор, що охоплює різні вікові групи, проте найбільш вразливі діти та молодь. Тому вчені з різних галузей, таких як психологія, педіатрія, неврологія та соціологія, активно досліджують цю проблему. Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі сутності ігрової залежності, її причин, наслідків, класифікації, а також методів діагностики. Визначено, що ігрова залежність – це неконтрольоване бажання грати в ігри, яке заважає нормальному функціонуванню індивіда в щоденному житті. Вона формується під впливом різних факторів (біологічних, соціальних та психологічних). До основних симптомів ігрової залежності належать: неможливість відволіктися від комп'ютерної гри, ізоляція від соціальних контактів та суспільства загалом, деперсоналізація, ігнорування особистої гігієни, вживання психостимуляторів, отождошення себе з головним персонажем, повне розчинення у грі, стан ейфорії під час ігрового процесу та інші. Залежність може приймати різні форми. Вона класифікується за такими критеріями: за видами ігор (азартні ігри, відеоігри, онлайн-ігри), за рівнем важкості (легка ігрова залежність, помірною ігрова залежність, важка ігрова залежність), за демографічними характеристиками (за віком, статтю, соціальним статусом). Ця залежність розвивається поетапно, проходячи стадії виграшу, програшу, розпачу та безнадійності. Для діагностики ігрової залежності психіатри та психологи використовують стандартні критерії, вказані в DSM-5 та ICD-11, а також спеціалізовані інструменти, такі як Шкала ігрової залежності (GAS), Індекс патологічної ігрової поведінки (PGSI) та Шкала залежності від Інтернету (IAT). Наголошується важливість своєчасного виявлення та лікування ігрової залежності з метою запобігання серйозним негативним наслідкам для фізичного та психічного здоров'я особи, а також для її соціального життя та професійної діяльності. Ця проблема є критичною у сучасному суспільстві.

**Ключові слова:** залежність, класифікація, ігрова залежність, діагностика, симптоми, наслідки.

### **Kozyra Petro, Bahrii Viktoriia. Gaming addiction: definition, classification and diagnostics**

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of game addiction, namely its essence, causes, consequences, classifications and diagnostic methods. It has been established that gaming addiction is a pathological tendency to gamble, which covers different age groups, but children and young people are the most vulnerable. Therefore, scientists from various fields, such as psychology, pediatrics, neurology and sociology, are actively investigating this problem.

The purpose of the study is a theoretical analysis of the essence of gaming addiction, its causes, consequences, classification, and diagnostic methods.

It has been determined that gaming addiction is an uncontrollable desire to play games that interferes with the normal functioning of an individual in everyday life. It is formed under the influence of various factors (biological, social and psychological). The main symptoms of game addiction include: inability to distract oneself from the

computer game, isolation from social contacts and society as a whole, depersonalization, ignoring personal hygiene, use of psychostimulants, identification with the main character, complete dissolution in the game, a state of euphoria during the game process and others.

Addiction can take many forms. It is classified according to the following criteria: by types of games (gambling games, video games, online games), by severity level (mild gaming addiction, moderate gaming addiction, severe gaming addiction), by demographic characteristics (age, gender, social status). This addiction develops gradually, passing through the stages of winning, losing, despair and hopelessness. To diagnose gaming addiction, psychiatrists and psychologists use the standard criteria specified in the DSM-5 and ICD-11, as well as specialized tools such as the Gaming Addiction Scale (GAS), the Problem Gambling Severity Index (PGSI) and the Internet Addiction Test (IAT).

The importance of timely detection and treatment of gaming addiction is emphasized in order to prevent serious negative consequences for a person's physical and mental health, as well as for his social life and professional activity. This problem is critical in modern society.

**Key words:** addiction, classification, gaming addiction, diagnosis, symptoms, consequences.

**Вступ.** На сьогодні ігрова залежність – це серйозна соціальна проблема, оскільки з появою Інтернету ця проблема набула масового характеру. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, приблизно 3–4% гравців по всьому світі стикаються з проблемою ігрової залежності [15, с. 16].

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі сутності ігрової залежності, її причин, наслідків, класифікації, а також визначення способів діагностики цього стану.

Ігрова залежність – це патологічна схильність до ігор, що супроводжується збудженням від азарту та постійним коливанням настрою, а в організмі у величезних кількостях виробляються ендорфін і стресові гормони, внаслідок чого серцево-судинна система перевантажується, а дихальна та м'язова системи швидко виснажуються, як наслідок, це все впливає на психічний стан. Зазначається, що ігрова залежність охоплює різні вікові групи, проте найбільш вразливі діти та молодь. Встановлено, що приблизно 8,5% молодих гравців у США виявляють ознаки ігрової залежності [7, с. 322]. Саме тому ця залежність посідає найбільш помітне місце серед поведінкових нехімічних залежностей та виділена в ICD-11 [9, с. 635].

**Матеріали та методи.** Вчені з різних галузей, таких як психологія, педіатрія, неврологія та соціологія, активно досліджують цю проблему.

Кімберлі Янг [16], Марк Гріффітс [8] та інші внесли значний вклад у дослідження ігрової залежності. Проте, незважаючи на це, все ще не всі дослідники згодні з тим, що ігри

шкідливі для здоров'я або викликають звикання [4, с. 268].

Ігрова залежність, або геймінгова залежність – це неконтрольоване бажання грати в ігри, яке заважає нормальному функціонуванню індивіда в щоденному житті [5, с. 563]. Гравець ніби перебуває під гіпнозом. Він запрограмований лише на проходження гри. Все частіше у таких людей спостерігається скляний погляд у нікуди.

Отже, симптоми ігрової залежності такі [5, с. 567]:

- неможливість відволіктися від комп'ютерної гри;
- вживання їжі за комп'ютером;
- ізоляція від соціальних контактів та суспільства загалом;
- агорафобія (нав'язливий, неконтрольований страх перед відкритими просторами);
- деперсоналізація (це синдром, за якого порушується нормальне сприйняття себе та власного «Я»);
- ігнорування особистої гігієни;
- вживання психостимуляторів (які підвищують фізичну та розумову працездатність: фенамін, меридил, кофеїн та інші);
- спілкування виключно на ігрові теми;
- ототожнення себе з головним персонажем, повне розчинення в грі;
- стан ейфорії під час ігрового процесу;
- вкладення коштів у ігровий процес або в обладнання для ігор;
- сухість очей;
- блідість шкірних покривів, анемія;
- біль у спині, викривлення хребта;
- головні болі;

- безсоння;
- виснаження, голодування (у важких випадках – зневоднення);
- прискорення обміну речовин.

Простежується зв'язок з іншими психічними розладами, такими як розлади настрою, зокрема, депресія, obsесивно-компульсивний розлад, розлад звичок та потягів, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, біполярний афективний розлад, порушення сну, соціальні фобії. Результати досліджень Кімберлі Янг та Марка Гріффітса показують, що зловживання іграми нерідко призводить до посилення вже наявного психічного розладу та подальшої соціальної ізоляції. Але, з іншого боку, ігри можуть виступати як адаптоген [16, с. 243].

Статистика Національної асоціації з питань азартних ігор США підтверджує, що громадянин будь-якої країни має 6% ймовірності стати злочинцем, 32% шансів стати наркоманом, 34% – алкоголіком та 48% – залежним від ігор [2]. При цьому науково доведено, що за гендерною ознакою до проявів комп'ютерної та ігрової залежності більшою мірою схильні чоловіки (хлопчики), ніж жінки (дівчата) [3, с. 93].

Формування залежної поведінки відбувається під впливом певних факторів. Їх поділяють на біологічні, соціальні та психологічні, тому розглянемо їх більш детально.

Біологічні фактори. Прихильники біологічного підходу, розглядаючи механізми формування залежності, акцентують свою увагу на наявності генетичної схильності та індивідуальних відмінностях у роботі нейромедіаторних і нейромодуляторних систем [1, с. 56]. До них належать: органічні ураження мозку, спадковість, хронічні хвороби тощо.

Соціальні фактори. До цієї групи відносять макросоціальні чинники, що впливають на все суспільство, та мікросоціальні чинники, які впливають на людину через її безпосереднє оточення.

Макросоціальні чинники включають ставлення суспільства, держави, релігії та ідеології до певних ігор. Застосування стосовно гравців певних санкцій, які заохочують або засуджують їхню участь у грі, а з іншого

боку, забезпечення умов розповсюдження ігор, їх виробництво, функціонування гральних закладів тощо. Мікросоціальні чинники включають ступінь поширення гри у суспільстві, прийнятність її з позиції моралі в безпосередньому оточенні людини, традиції участі в грі, виховання. Суспільство та держава можуть проявляти вкрай негативне ставлення до гри, але в оточенні людини участь у грі може мати заохочувальний характер, що підвищує імовірність залучення його в гру [1, с. 54].

Група соціальних факторів досить об'ємна та різноманітна. Проте говорячи про соціальні причини виникнення залежної поведінки, необхідно зазначити, що сім'я відіграє важливу роль у житті та формуванні особистості. Наприклад, гіперопіка є одним з мікросоціальних факторів, що сприяє формуванню невпевненості у собі, соціальної дезорієнтації, страху невдач і в результаті сприяє формуванню залежності.

Психологічні чинники. До цієї групи відносять характерологічні та особистісні особливості особистості. Вважається, що найбільш значущими особистісними рисами, які сприяють формуванню залежної поведінки, є нетерплячість, непереносимість нудьги повсякденного життя, а також вкрай розвинена цікавість поряд з недооціненням ступеня ризику та наслідків своїх вчинків. Максималізм, крайність у будь-яких вимогах, поглядах, емоціях і природне розчарування у разі неможливості досягти задоволення своїх завищених вимог. Егоцентризм, прагнення отримати задоволення за будь-яку ціну. Залежність від обставин та інших людей, страх самотності та бажання її уникнути. Несамостійність, прагнення уникати відповідальності у прийнятті рішень та інші.

Наявність психологічних травм у різних періодах життя також відіграє провідну роль у формуванні залежності. Повторення психотравмуючих ситуацій у дитинстві призводить до порушення розвитку, викликає стан апатії й відчуженості, призводить до низької афективної толерантності, нездатності подбати про себе. Виникає потреба в об'єкті



чи суб'єкті залежності. Здебільшого людські стосунки замінює неживий об'єкт.

Ігрова залежність може виникнути в різних формах. Тому її можна розділити на декілька основних класифікацій.

*За видами ігор:*

1. Азартні ігри. Ця залежність характеризується неспроможністю контролювати бажання грати, незважаючи на негативні соціальні, фінансові та особисті наслідки. Це може включати різні форми гемблінгу, наприклад ставки на спорт, покер, ігрові автомати, лотереї та інше [5, с. 486].

2. Відеоігри. Залежність від відеоігор відносно новий феномен, який отримав широке визнання в науковому співтоваристві. Основними симптомами залежності від відеоігор є загальна нездатність контролювати час, проведений за грою, втрата інтересу до інших видів діяльності, та нездатність припинити грати, незважаючи на негативні наслідки.

3. Онлайн-ігри. Це підтип залежності від відеоігор, що включає масові багатокористувацькі онлайн-ігри, соціальні ігри та інші форми ігор, доступних через мережу Інтернет. Особливість цього типу залежності полягає в тому, що вона створює віртуальне співтовариство, яке може посилити залежну поведінку.

*За рівнем важкості:*

1. Легка ігрова залежність. Індивідууми з цим типом залежності можуть відчувати тільки невеликий дискомфорт у разі відмови від гри. Їхнє повсякденне життя та обов'язки значно не страждають.

2. Помірна ігрова залежність. Люди, що належать до цієї категорії, можуть стикнутися з проблемами в особистому житті та професійній діяльності. Вони відчують вищий рівень стресу, коли не можуть грати.

3. Важка ігрова залежність. Індивіди з цим типом залежності переживають сильні невідомі відчуття тривоги та розпачу, коли від них відбирають можливість грати. Їхнє здоров'я, соціальні відносини та професійні обов'язки можуть бути серйозно пошкоджені [13, с. 147].

*За демографічними характеристиками:*

1. За віком. Діти та підлітки більш схильні до розвитку ігрової залежності через вразли-

вість їхнього мозку до посилення нагороди, зокрема засобами електронної розваги.

2. За статтю. Чоловіки, зокрема молоді, більш схильні до розвитку ігрової залежності, проте жінки теж можуть бути залежними.

3. За соціальним статусом. Ігрова залежність може виникати у людей будь-якого соціального статусу, але деякі соціально-економічні групи можуть бути більш уразливими [11, с. 310].

Слід зазначити, що люди можуть мати кілька типів ігрової залежності одночасно, що може ускладнювати діагностику та лікування.

Ігрова залежність виникає поступово та має кілька стадій розвитку: підготовчу, стадію виграшу, стадію програшу, розпачу та стадію безнадійності.

Підготовча стадія – у гравця виникає сильне бажання ризикувати та підтримувати своє самолюбство, розвивається потяг до певного виду ігор.

Стадія виграшу – гравець впадає в ілюзію творіння, зверхності над світом, при цьому не усвідомлюючи наслідків своїх дій.

Стадія програшу – особа відчуває стан емоційного спустошення, життєвого глухого кута. Бажання грати підкріплюється наявністю матеріальної можливості взяти в борг або кредит.

Стадія розпачу – гравець втрачає інтерес до всього соціально значимого (школа, робота). Він часто розуміє, що причина всьому – його патологічна залежність, але він не може контролювати себе та починає зловживати алкогольними напоями або наркотиками. Одна залежність стає причиною захворювання, в результаті якого породжуються нові залежності.

Стадія безнадійності – гравець бажає отримувати старі звичні емоції та відчуття ейфорії. Збудливі імпульси надходять у мозок людини та призводять до подразнення нервової системи [13, с. 148].

Такі особи не зважають на негативні наслідки, які впливають на фізичне, психічне та соціальне життя, а саме:

– надмірне витрачання часу на ігри: за дослідженнями, залежні проводять більшу частину свого часу, занурюючись у віртуальний світ, ігноруючи реальне життя та щоденні обов'язки;

– погіршення якості харчування та здоров'я: нерідко змінюється режим і якість харчування особи, що може призвести до авітамінозу, ожиріння або анорексії;

– нехтування особистою гігієною та малорухливий спосіб життя: гравці часто нехтують особистою гігієною та фізичною активністю, що призводить до виникнення проблем зі здоров'ям і психологічних розладів, зокрема депресії;

– відсутність соціальних навичок: молодь, що страждає від ігрової залежності, часто виявляє труднощі під час встановлення відносин з однолітками та протилежною статтю, а також в адаптації до соціального середовища [10, с. 293].

Для подолання ігрової залежності ключову роль відіграють психологи, психіатри та лікарі загальної практики. Ці професіонали можуть допомогти особі переосмислити своє ставлення до ігор, а також сформувати мотивацію для здорового та збалансованого життя без залежності. Для цього застосовуються медикаментозні препарати, психотерапія, лікарська терапія, гештальт-терапія, а також різні профілактичні методи. Проте першим етапом є проведення оцінки симптомів та індивідуальної бесіди з пацієнтом та його родичами для визначення масштабу проблеми [12, с. 1186].

**Результати.** Психіатри та психологи зазвичай використовують стандартні діагностичні критерії, зокрема ті, що наведені в DSM-5 та ICD-11, для оцінки ігрової залежності.

Відповідно до Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів (DSM-5) та Міжнародної статистичної класифікації хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я (ICD-11) ігрова залежність характеризується такими критеріями:

**Контроль.** Постійна або періодична втрата контролю над грою, зокрема щодо тривалості, частоти, інтенсивності та контексту гри.

**Пріоритетність.** Дає грі перевагу над іншими інтересами та щоденними активностями.

**Продовження або ескалація гри,** незважаючи на негативні наслідки.

**Невдоволення, анксіозність або іритація** у разі спроби зменшити або припинити грати.

Залежність має тривати принаймні 12 місяців для постановки діагнозу, хоча термін може бути скорочений, якщо всі діагностичні критерії присутні, а симптоми є серйозними [14, с. 681].

Психологи також можуть використовувати психологічні тести для більш точної оцінки залежності [6, с. 220]. До них належать:

1. *Шкала ігрової залежності (Game Addiction Scale).* Є одним із найбільш часто використовуваних опитувальників ігрової залежності. Цей інструмент дозволяє визначити, наскільки глибоко людина занурена в ігровий процес і як це впливає на її повсякденне життя [14, с. 673]. Шкала базується на семи основних критеріях, кожен з яких оцінюється за семибальною шкалою:

– ігри домінують у думках та емоціях гравця;

– гравцю потрібно все більше часу для гри, щоб досягти того самого ефекту;

– непродуктивні спроби зменшити час, проведений за грою;

– ігнорування інших обов'язків та інтересів на користь гри;

– гравець не може контролювати свій час, проведений за грою;

– втрата своїх соціальних відносин, роботи, освіти або кар'єрних можливостей через гру;

– відчуття неприємних емоцій, таких як роздратованість, сум, тривога, коли не може грати.

Якщо гравець отримує високі оцінки за всіма сімома критеріями, це може вказувати на можливу ігрову залежність.

2. *Індекс патологічної ігрової поведінки (Problem Gambling Severity Index, PGSI)* розроблений Феррісом і Вінном. Входить до складу Канадського індексу патологічної ігрової поведінки [6, с. 221]. PGSI є самооцінювальним інструментом, який вимірює наявність та ступінь проблем, пов'язаних із ігровою поведінкою за останній рік. Він складається з дев'яти питань, які оцінюють чотири основні аспекти патологічної ігрової поведінки:

– втрата контролю (наприклад, здатність контролювати власний потяг до гри);

– поглиблення залежності (зростання та посилення ігрової поведінки);

– негативні наслідки (фінансові проблеми, конфлікти у сім'ї та на роботі);

– негативні наслідки для оточуючих (страждання родичів та друзів).

На основі цих питань гравцям присвоюються бали, відповідно до яких вони класифікуються як гравці з низьким рівнем ризику, з помірним рівнем ризику, проблемні гравці або патологічні гравці.

3. *Шкала залежності від Інтернету* (Internet Addiction Test, IAT) була створена Кімберлі Янг у 1998 році. IAT є самооцінювальним інструментом, який допомагає визначити ступінь залежності від Інтернету [16, с. 240]. IAT складається з 20 питань, які оцінюють рівень неконтрольованого, неефективного та надмірного використання Інтернету. Оцінюючи кожне питання від 1 (рідко) до 5 (завжди), індивіди визначають, наскільки часто вони відчувають певні емоції, дії або ідеї, пов'язані з використанням Інтернету. На основі суми балів отримується така класифікація:

– 20–49 балів: середній користувач Інтернетом. Інтернет використовується як інструмент у житті;

– 50–79 балів: часто трапляються проблеми через Інтернет. Варто подумати про зміну використання Інтернету;

– 80–100 балів: виявляються симптоми інтернет-залежності. Важливо звернутися до фахівця за допомогою.

Використання IAT може допомогти психологам визначити потребу в подальшому втручанні або лікуванні. Проте слід зазначити, що самотестування, таке як IAT, не може замінити професійну діагностику [10, с. 294].

Незважаючи на використання цих інструментів, важливо зазначити, що діагностика ігрової

залежності вимагає комплексного підходу, який включає у себе не лише оцінку симптомів, але й аналіз психологічного стану пацієнта, його соціального оточення та історії життя.

Правильна діагностика ігрової залежності та розуміння її класифікації є важливими для розробки ефективних стратегій лікування. Це також допомагає краще зрозуміти спектр людей, які можуть бути зачеплені цим станом, та їхні потреби.

**Висновки.** Унаслідок дослідження встановлено, що ігрова залежність – це складний та багатоаспектний феномен, який включає різні види ігор та може виявлятися на різних рівнях тяжкості.

Класифікація ігрової залежності допомагає у розумінні різних форм та проявів цього стану, дозволяючи ефективніше визначати та лікувати залежність.

Ігрова залежність може впливати на людей різних вікових груп, статі та соціально-економічного стану, хоча деякі групи можуть бути більш уразливими.

Правильна діагностика відповідно до міжнародних стандартів є важливою для встановлення адекватного плану лікування.

Професійні медичні працівники, включаючи психологів, відіграють центральну роль у виявленні, лікуванні та профілактиці ігрової залежності.

Отже, з урахуванням усього вищесказаного необхідно зосередити увагу на проблемі ігрової залежності. Важливо забезпечити своєчасне виявлення та лікування ігрової залежності, щоб запобігти серйозним негативним наслідкам для фізичного та психічного здоров'я людини, а також для її соціального життя та професійних обов'язків.

#### Список використаних джерел:

1. Зайцев В.В. Патологічна схильність до азартних ігор – нова проблема психіатрії. *Соціальна й клінічна психіатрія*. 2000. № 3. С. 52–58.
2. Ігрова залежність: хвороба, що може вбити. URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/igrova-zalezhnist-hvoroba-sho-mozhe-vbiti/> (дата звернення: 05.04.2023).
3. Шапкін С.А. Комп'ютерна гра: нова галузь психологічних досліджень. *Психологічний журнал*. 1999. Т. 20. № 1. С. 86–102.
4. Aarseth E., Bean A.M., Boonen H. Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *J Behav Addict*. 2017. Vol. 6. № 3. Pp. 267–270.

5. American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. 2013. Pp. 481–590. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
6. Ferris J., Wynne H. The Canadian problem gambling index. Ottawa, ON : Canadian Centre on Substance Abuse. 2001. Pp. 219–221.
7. Gentile D. A., Choo H., Liau A., Sim T., Li D.D. Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*. 2011. Vol. 127. № 2. Pp. 319–329.
8. Griffiths M. D. A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*. 2005. Vol. 10. № 4. Pp. 191–197.
9. Hollander E., Buchalter A. J., DeCaria C. M. Pathological gambling. *Psychiatr. Clin. North Am.* 2000. Vol. 23. № 3. Pp. 629–642.
10. Kuss D. J., Griffiths M. D. Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International journal of mental health and addiction*. 2012. Vol. 10. № 2. Pp. 278–296. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9318>.
11. Mihara S., Higuchi S. Cross-sectional and longitudinal epidemiological studies of Internet gaming disorder: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine Reports*. 2017. № 5. Pp. 308–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2017.06.009>
12. Petry N.M., O’Brien C.P. Internet gaming disorder and the DSM-5. *Addiction*. 2013. Vol. 108. № 7. Pp. 1186–1187.
13. Reuter J., Raedler T. et al. Pathological gambling is linked to reduced activation of the mesolimbic reward system. *Nat. Neurosci.* 2005. Vol. 8. № 2. Pp. 147–148.
14. Wittek C.T., Finseras T.R. Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2015. Vol 14. № 5. Pp. 672–686.
15. World Health Organization. ICD-11: Classifying disease to map the way we live and die. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 2018. Pp. 15–16.
16. Young K. S. Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*. 1998. Vol. 1. № 3. Pp. 237–244. DOI: <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237-244>

#### References:

1. Zaytsev, V.V. (2000). Patolohichna skhlynist do azartnykh ihor – nova problema psykhiiatriyi [Pathological tendency to gambling is a new problem of psychiatry]. *Sotsialna y klinichna psykhiiatriia – Social and clinical psychiatry*, 3, pp. 52–58 [in Ukrainian].
2. Ihrova zalezhnist: khvoroba, shcho mozhe vbyty [Gaming addiction: a disease that can kill]. Retrieved from: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/igrova-zalezhnist-hvoroba-sho-mozhe-vbiti/> [in Ukrainian].
3. Shapkin, S.A. (1999). Komp’iuterna hra: nova haluz psykhologichnykh doslidzhen [Computer game: a new branch of psychological research]. *Psykhologichnyy zhurnal – Psychological journal*, Vols. 20, issue 1, pp. 86–102 [in Ukrainian].
4. Aarseth, E., Bean, A.M., & Boonen, H. (2017). Scholars’ open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *J Behav Addict*. 2017. Vol. 6. № 3. Pp. 267–270 [in English].
5. American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). *American Psychiatric Publishing, Inc.*. 2013. P. 481–590. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596/> [in English].
6. Ferris, J., Wynne, H. (2001). The Canadian problem gambling index. Ottawa, ON: Canadian Centre on Substance Abuse. Pp. 219–221 [in English].
7. Gentile, D.A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D.D. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*. Vol. 127. № 2. Pp. 319–329 [in English].
8. Griffiths, M.D. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*. Vol. 10. № 4. Pp. 191–197 [in English].
9. Hollander, E., Buchalter, A.J., & DeCaria, C.M. (2000). Pathological gambling. *Psychiatr. Clin. North Am.* 2000. Vol. 23. № 3. Pp. 629–642 [in English].
10. Kuss, D.J., Griffiths, M.D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International journal of mental health and addiction*. Vol. 10. № 2. Pp. 278–296. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9318> [in English].
11. Mihara, S., Higuchi, S. (2017). Cross-sectional and longitudinal epidemiological studies of Internet gaming disorder: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine Reports*. № 5. Pp. 308–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2017.06.009> [in English].
12. Petry, N.M., O’Brien, C.P. (2013). Internet gaming disorder and the DSM-5. *Addiction*. Vol. 108. № 7. Pp. 1186–1187 [in English].

13. Reuter, J., Raedler, T. et al. (2005). Pathological gambling is linked to reduced activation of the meso- limbic reward system. *Nat. Neurosci.* Vol. 8. № 2. Pp. 147–148 [in English].
14. Wittek, C. T., Finseras, T. R. (2015). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction.* Vol. 14. № 5. Pp. 672–686 [in English].
15. World Health Organization. ICD-11: Classifying disease to map the way we live and die. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 2018. Pp. 15–16 [in English].
16. Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior.* Vol. 1. № 3. Pp. 237–244. DOI: <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237-244> [in English].

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-9>

**Лукашов Олександр Олександрович,**

кандидат економічних наук,

докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи,

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля,

вулиця Іоанна Павла II, 17, Київ, 01042, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0485-5128>

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВЕКТОРІ ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

**Анотація.** У статті розкрито особливості соціальної відповідальності особистості у векторі її соціальної поведінки. Визначаються основні аспекти проблеми дослідження соціальної відповідальності як якісної характеристики особистості та наводяться результати теоретичного огляду підходів до розуміння феномена соціальної відповідальності як основних методологічних положень, що визначили напрям його вивчення. Уточнюється теоретико-методологічна основа для практичного дослідження соціальної відповідальності суб'єкта професійної діяльності соціономічного профілю. Наводяться результати емпіричного дослідження соціальної відповідальності особистості за такими параметрами, як: готовність приймати на себе відповідальність за зміни в особистості партнера по спілкуванню та міра відповідальності за ці зміни. Розглядається проблема соціальної відповідальності у сучасних умовах, де збільшилася кількість ситуацій, за яких над людиною, крім власної совісті, немає іншого контролю, і лише відповідальність є фундаментом внутрішньої мотивації та соціальної поведінки особистості. Структурний зміст соціальної відповідальності представляє взаємозв'язок трьох компонентів.

Ціннісно-нормативний компонент включає мотиваційний параметр, що відображає прагнення особистості до діяльності, спрямованої на соціально значущий результат, на переважання внутрішньої мотивації, пов'язаної з цінністю професії. Афективно-емпатійний компонент є здатністю зрозуміти себе і оточуючих. Наявність емоційного параметра свідчить про усвідомлене емоційне ставлення до власної поведінки, професійної діяльності.

Організаційно-комунікативний компонент представляє реалізацію відповідальності. Динамічний параметр заснований на тому, що особистість у своєму розвитку має пройти шлях від виконавця до суб'єкта діяльності. Регуляторний параметр полягає у схильності до інтернальності. Результативний передбачає націленість на предметний результат, здатність утримувати вибрану лінію поведінки.

Представлено структуру, зміст та експериментально перевірено методіку формування соціальної відповідальності особистості.

**Ключові слова:** особистість, соціальна відповідальність, соціальна поведінка, структура соціальної відповідальності.

**Lukashov Oleksandr. Features of social responsibility of personality in the vector of his social behaviour**

**Abstract.** The article reveals the peculiarities of social responsibility of an individual in the vector of his social behaviour. The main aspects of the problem of researching social responsibility as a qualitative characteristic of an individual are determined and the results of a theoretical review of approaches to understanding the phenomenon of social responsibility are given as the main methodological provisions that determined the direction of its study. The theoretical and methodological basis for the practical study of the social responsibility of the subject of professional activity of the socioeconomic profile is clarified. The results of an empirical study of the social responsibility of the individual according to the parameters are presented: willingness to take responsibility for changes in the personality of the communication partner and the degree of responsibility for these changes. The problem of social responsibility is considered in modern conditions, where the number of situations has increased, in which there is no other control over a person, apart from his own conscience, and only responsibility is the foundation of an individual's internal motivation and social behaviour. Effective involves the ability to maintain line of behaviour. The structural content of social responsibility represents the relationship of three components.

The value-normative component includes a motivational parameter that reflects the individual's desire for activities aimed at a socially significant result, the predominance of internal motivation related to the value of the profession. The affective-empathic component is the ability to understand oneself and others.

*The organizational and communicative component represents the implementation of responsibility. The dynamic parameter is based on the fact that the personality must go from the performer to the subject of activity. The regulatory parameter consists in the inclination to internality. The structure, content and method of forming the social responsibility of the individual are experimentally tested.*

**Key words:** *personality, social responsibility, social behaviour, structure of social responsibility.*

**Вступ.** Процеси демократизації та гуманізації сучасного суспільства артикують завдання вивчення особливостей життєдіяльності особистості в аспекті її соціальної відповідальності.

Проблема відповідальності нині стоїть як ніколи гостро, оскільки незмірно зросла роль окремої особистості у житті, розширилися її свобода й водночас залежність від соціального середовища. Побільшало ситуацій, у яких над людиною, крім власної совісті, немає іншого контролю. У цих умовах зростає значення правильної самооцінки, самоконтролю та повноти соціальної відповідальності особистості [1].

**Матеріали та методи.** Вивчення соціальної відповідальності у психологічній науці має значну історію та багатий зміст. Теоретичний огляд наявних підходів до розуміння відповідальності особистості дозволив виявити те загальне, що поєднує дослідників такого феномену [1–7].

По-перше, це значення відповідальності у психологічному змісті особистості. Так, відповідальність характеризують як сутнісну характеристику людини як особистості. Відповідальність розглядається також як інтегральна властивість особистості, що є її основою та визначає організацію та успішність її життєдіяльності. Для В. Франкла, як представника екзистенційної психології, відповідальність виступає однією із сутностей людського існування поряд з вибором та свободою.

По-друге, більшість дослідників сходяться також і в тому, що відповідальність – це характеристика особистості як суб'єкта, оскільки вона пов'язана із саморегуляцією та передбачає самостійну, добровільну активність особистості. Так, відповідальність розглядається, з одного боку, як суб'єктна визначеність форм та меж необхідності своєї активності, а з іншого – як суб'єктна реалізація цієї необхідності. У межах концепції усвідомленої само-

регуляції відповідальність пов'язується з діяльністю і розглядається як показник ефективності суб'єктної саморегуляції.

По-третє, у спробах багатьох дослідників визначити механізми роботи відповідальності простежується її соціальний аспект. Так, відповідальність пов'язується із соціальною (рольовою) функцією людини, яку вона приймає на себе, і яка, відповідно, має для неї певний сенс. Йдеться також про відповідальність особистості як схильність виконувати свої рольові функції, тобто дотримуватися у своїй поведінці прийнятих у цьому суспільстві соціальних норм.

У психологічному словнику категорія «відповідальність» у загальному вигляді трактується як контроль за активністю особистості з погляду її відповідності прийнятим нормам і правилам. При цьому контроль може мати як зовнішню форму (у вигляді вимог, наприклад, з боку суспільства, яке визначає ці норми та правила), так і внутрішню (як вимоги до себе з боку власне суб'єкта активності). Саме внутрішній контроль у цьому випадку й відбиває психологічний сенс поняття особистої відповідальності.

Відповідальність, прийнята людиною як основа її особистої моральної позиції, виступає як фундамент внутрішньої мотивації її поведінки та вчинків. Тільки вільна та відповідальна особистість може повноцінно реалізувати себе у соціальній поведінці і тим самим розкрити свій потенціал.

Соціальна відповідальність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що визначає поведінку та організацію діяльності. Це здатність відповідати за себе, свій саморозвиток і саморуйнування, а також за конструктивні та деструктивні прояви активності іншої людини.

При цьому на емоційному рівні відповідальність за себе переживається як занепокоєння, тривога, що спонукає до самостійних

дій та аналізу їх наслідків. Відповідальність іншого переживається як занепокоєння, тривога, яка спонукає виступати ініціатором, стимулятором і контролером дій іншої людини, що у своєму поведінковому аспекті повинно мати межі, зумовлені компетентністю [5].

Питання формування соціальної відповідальності молоді стає актуальним в умовах вищої професійної освіти, що покликана формувати фахівців, які мають низку професійних компетенцій та несуть відповідальність за свою професійну діяльність. У зв'язку з цим наше дослідження було спрямоване на визначення структурного змісту соціальної відповідальності та апробацію методики формування соціальної відповідальності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю навчання.

**Мета статті** – розкрити особливості соціальної відповідальності особистості у векторі її соціальної поведінки.

**Результати.** Незважаючи на наведені положення, які, безумовно, становлять методологічну основу вивчення феномену відповідальності, основна проблема стосується саме її практичного дослідження як якісної характеристики особистості. Така постановка питання викликає необхідність визначення змісту відповідальності особистості, тобто уточнення об'єкта, обсягу, інститутів та форм відповідальності. Ще одним важливим аспектом цієї проблеми є необхідність оцінки адекватності відповідальності, що, безумовно, передбачає визначення системи критеріїв як зовнішніх, так і внутрішніх.

Структурний зміст соціальної відповідальності представляє взаємозв'язок трьох компонентів.

Ціннісно-нормативний компонент включає мотиваційний параметр, що відображає прагнення особистості до діяльності, спрямованої на соціально значущий результат, на переважання внутрішньої мотивації, пов'язаної з цінністю професії. У професійній діяльності вона набуває своєї значущості (ціннісний параметр). Когнітивний параметр визначає як осмислення норм і вимог суспільства, так і самої якості «відповідальність», його стрижневої основи.

Афективно-емпатійний компонент є здатністю зрозуміти себе і оточуючих. Наявність емоційного параметра в такому компоненті говорить про усвідомлене емоційне ставлення до фактів та явищ навколишньої дійсності, до власної поведінки, у тому числі вибору професії. Вольова та діяльнісна сторона відповідальності проявляються у свідомому, цілеспрямованому подоланні труднощів та перешкод.

Організаційно-комунікативний компонент представляє реалізацію відповідальності. Критерієм повноти присвоєння особистістю відповідальності може бути узгодження необхідності з бажаннями та потребами. Динамічний параметр заснований на тому, що особистість у своєму розвитку має пройти шлях від простого виконавця до суб'єкта діяльності. Регуляторний параметр полягає у схильності до інтернальності. Результативний передбачає націленість на предметний результат, здатність утримувати вибрану лінію поведінки.

Виходячи з постулату, що відповідальність пов'язана з прийняттям та реалізацією певних норм і правил, нам видається найбільш перспективним розгляд відповідальності особистості насамперед з позицій її включеності до системи соціальних зв'язків та відносин, в якій ці норми та правила особистість засвоює та реалізує.

Прикладом можливості емпіричного вивчення відповідальності особистості як соціального суб'єкта є концепція соціальної відповідальності через конкретизацію соціальної ролі, а саме через конкретизацію соціальної ролі лідера молодіжного руху. Завдяки цьому вдається уточнити такі найважливіші аспекти відповідальності соціального суб'єкта, як об'єкти (зміст), можливі санкції (форми) та міру його соціальної відповідальності. При цьому пропонується розглядати соціальну відповідальність особистості як компетентність у її змісті та формах, а також як готовність особистості до ухвалення персональної позиції соціальної відповідальності.

Акцент на когнітивному аспекті соціальної відповідальності у цьому підході узгоджується з положенням про те, що суб'єкт від-



повідальності усвідомлює зміст і результати своєї соціальної ролі у вигляді інтеріоризації суспільних вимог і очікувань.

Атрибутивний аспект, своєю чергою, дозволяє визначити, якою мірою суб'єкт готовий до реалізації цієї ролі відповідно до цих вимог і якою мірою готовий за це відповідати.

Ці ідеї видаються досить продуктивними, що дозволило покласти їх в основу проведення дослідження.

Нагадаємо, що під роллю у соціальній психології розуміється «відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей залежно від своїх статусу чи позиції у суспільстві, групи, у системі міжособистісних відносин» [7, с. 346].

Оскільки ролі можуть бути більш (офіційними або формальними) або менш (міжособистісні, стихійні) інституціоналізованими, отже, і норми поведінки матимуть різний ступінь соціальної заданості та визначеності.

Реалізація ролі передбачає активність особистості, яка може тією чи іншою мірою включати спілкування й взаємодію з іншими, але зрештою (в контексті свого результату) завжди носить глибоко соціальний характер.

У загальному вигляді під соціальною відповідальністю розуміють відповідальність соціального суб'єкта за ті психологічні та соціально-психологічні новоутворення, які формуються і виявляються внаслідок його активної включеності до системи соціальних зв'язків.

Розглядаючи відповідальність особистості в контексті міжособистісних відносин, головною відмінною ознакою соціальної відповідальності особистості вважають не стільки відповідальність «перед кимосьь», скільки відповідальність «за когосьь» як за своєрідний «продукт» своєї активності у міжособистісному спілкуванні та взаємодії.

Оскільки спілкування традиційно розглядається як складний, багатоплановий процес, що передбачає зміни у стані, поведінці та особистісно-сміслових утвореннях партнерів, то саме ці зміни й вважаються одним із результатів спілкування та, відповідно, потенційним об'єктом соціальної відповідальності кожного з учасників спілкування.

При цьому міра відповідальності партнерів один за одного визначатиметься ними відповідно до їхніх уявлень про міжособистісні ролі та очікування один від одного.

Актуальним видається вивчення соціальної відповідальності у тих сферах життєдіяльності особистості, які мають для неї найбільшу значущість: сімейної, міжособистісної, професійної.

Стосовно професійної сфери зазначається, що діяльність регулюється як правовими (формальними) нормами, так і тими, які специфічні цьому виду діяльності.

Однією з професій, що реалізується у системі «людина-людина», є професія психолога. Вона належить до розряду найскладніших, оскільки її зміст і відповідно функції професіонала визначаються широким спектром завдань, які постають перед психологічними службами.

Діяльність будь-якого фахівця супроводжується процесом спілкування, а для спеціаліста-психолога спілкування виступає основним засобом його діяльності. Саме тому соціальна відповідальність психолога розглядається як основа його професійної відповідальності.

Проведене дослідження соціальної відповідальності майбутніх психологів на різних етапах професіоналізації. Обсяг загальної вибірки респондентів становив 448 осіб, з них 328 осіб – студенти-психологи старших курсів, 120 осіб – психологи-професіонали зі стажем роботи 5 років і більше.

У дослідженні було застосовано опитувальник, що дозволив виявити характер атрибуції респондентів щодо можливих змін у партнера по спілкуванню за такими двома параметрами, як: готовність приписувати собі причини змін у тих чи інших аспектах його особистості (в емоційному стані, у його ставленні до себе і до людей, у його поведінці) і міра своєї участі, відповідальності за ці зміни. Як найімовірніших партнерів по спілкуванню спеціаліста-психолога було визначено дві категорії – клієнти та колеги.

Це дозволило виявити не лише особливості соціальної відповідальності у студентів-психологів та психологів-професіоналів, а й виявити

специфіку їхньої соціальної відповідальності щодо різних категорій партнерів по спілкуванню в контексті професійної діяльності.

У результаті статистичної обробки даних первинної діагностики було виявлено, що у групі студентів-психологів у ситуаціях спілкування з клієнтом найбільшу кількість виборів отримали такі об'єкти соціальної відповідальності, як «зміна його ставлення до себе після спілкування», «зміна його ставлення до людей після спілкування», «його поведінка після спілкування», а також «зміна його настрою» як під час, так і після спілкування.

Найбільший обсяг (міру) відповідальності студенти-психологи готові приймати за зміну у клієнта ставлення до себе після спілкування (59%).

Міра відповідальності студентів-психологів за інші вищезгадані об'єкти перебуває у діапазоні від 42% до 36%. У найменшому обсязі студенти-психологи готові відповідати за зміни фізичного стану клієнта під час та після спілкування (близько 6%).

Найбільшу кількість виборів у групі психологів-професіоналів у ситуаціях спілкування з клієнтом отримали ті ж самі об'єкти соціальної відповідальності, що й у студентів-психологів. Хоча за результатами статистичного порівняння за t-критерієм Стьюдента показники міри відповідальності за цими об'єктами не виявили значних відмінностей, проте міра відповідальності психологів-професіоналів за клієнта за цими показниками виявилася дещо нижчою (від 47% до 35%).

При цьому найбільший обсяг (47%) також стосується відповідальності за зміни ставлення клієнта до самого себе після спілкування. Найменший обсяг відповідальності психологів-фахівці готові нести, як і студенти-психологи, за зміни фізичного стану клієнта (7%).

У ситуаціях спілкування з колегою студенти-психологи більшою мірою готові відповідати за зміни у його настрої під час та після спілкування (51% та 42%), а також за його дії під час спілкування (34%).

Найменший обсяг соціальної відповідальності студенти-психологи готові нести за зміни фізичного стану колеги (3%).

Психологи-професіонали у ситуаціях спілкування з колегою насамперед готові нести відповідальність за ті самі зміни у його особистості, що і студенти-психологи. Однак у показниках обсягу відповідальності виявлено значні відмінності: порівняно зі студентами-психологами психологи-професіонали значно меншою мірою ( $p < 0,05$ ) готові відповідати за зміни настрою колеги під час (29%) та після спілкування (17%), а також через його дії під час спілкування (24%). Так само, як і студенти-психологи, психологи-професіонали в найменшому обсязі готові нести відповідальність за зміну фізичного стану колеги (7%).

Аналіз значущих ( $p < 0,05$ ) кореляцій показників міри відповідальності за різними аспектами змін особистості партнера показав, що у групі студентів-психологів заходи своєї відповідальності за клієнта та заходи своєї відповідальності за колегу пов'язані між собою більшою мірою, ніж у групі психологів-професіоналів.

Крім того, у психологів-професіоналів внутрішня інтегрованість показників заходів своєї відповідальності за клієнта, так само як і інтегрованість показників заходів своєї відповідальності за колегу виявилася вищою, ніж у студентів-психологів, що може свідчити про більшу усвідомленість професіоналами своєї соціальної відповідальності щодо різних категорій партнерів по спілкуванню.

У ситуаціях спілкування з клієнтом як психологи-професіонали, так і студенти-психологи готові насамперед брати на себе відповідальність за зміни в емоційному стані клієнта під час та після спілкування, за зміни ставлення клієнта до себе та за його дії після спілкування. При цьому міра відповідальності за це у психологів-професіоналів виявляється на порядок нижчою, ніж у студентів-психологів, що може свідчити як про більшу реалістичність позиції відповідальної особи у професіоналів, так і про їхню більшу готовність до суб'єктного ставлення до клієнта.

У ситуаціях спілкування з колегою психологи-професіонали та студенти психологи також готові насамперед бачити себе можливою причиною змін в емоційному стані

колеги під час та після спілкування, а також його дій під час спілкування. Міра відповідальності за це у психологів-професіоналів значно нижча порівняно зі студентами-психологами, у яких міра відповідальності за колегу відповідає мірі прийнятої ними відповідальності за клієнта.

Психологи-професіонали та студенти-психологи демонструють подібність у змісті своєї соціальної відповідальності щодо клієнта та колеги. При цьому студенти-психологи готові подібною мірою (від 43% до 62%) приймати на себе відповідальність як за клієнта, так і за колегу. Психологи-професіонали готові приймати відповідальність переважно за клієнта (до 41%), ніж за колегу (до 26%).

Загалом соціальну відповідальність психологів-професіоналів щодо різних категорій партнерів по спілкуванню слід вважати більш усвідомленою і реалістичною порівняно із соціальною відповідальністю студентів-психологів. Це узгоджується із твердженнями про те, що студенти зазвичай більше уваги приділяють розширенню своїх можливостей, тоді як працюючі фахівці спираються на наявні в них професійні можливості.

Формування соціальної відповідальності передбачає зовнішній вплив (стимулювання діяльності) та активізацію особистісного потенціалу.

Відповідно до цього було апробовано методику формування соціальної відповідальності у студентів та проведено експеримент з визначення її ефективності.

Методика формування соціальної відповідальності включає діагностичну, формувальну та корекційно-стимулюючу частини.

Реалізація методики передбачала проходження таких етапів: саморозуміння, прийняття себе, прийняття іншого, вибір та прогнозування діяльності, реалізація.

Діагностична частина побудована відповідно до розробленої структури соціальної відповідальності за принципом взаємоуточнення та взаємодоповнення.

Перевірка сформованості компонентів соціальної відповідальності проводилася за спеціально підібраними методиками.

Формувальна частина методики включала два блоки.

Перший блок націлений на усвідомлення студентами відповідальності та розкриття своїх можливостей у її реалізації. Формування усвідомлення прав конструктивної взаємодії передбачало використання завдань для самостійної роботи з двох напрямів:

- 1) формування відповідальності за себе;
- 2) формування відповідальності за іншого.

Другий блок методики спрямований на вирішення завдання формування умінь вибору оптимальної поведінки. Це завдання виконувалося через вирішення проблемних ситуацій. Подані рішення були діагностичним конструктом, що виявляє відповідальне ставлення до себе, ставлення до іншого і відстежує моменти «відходу» від відповідальності, що розцінювалися як небажання вникати у проблему і виявлялися у переказі ситуації або її вирішенні шляхом насильницьких засобів. Поряд із зазначеними проблемними ситуаціями робота велася і за тими, з якими студенти стикнулися в реальності під час проходження практики.

Особлива увага приділялася моментам прояву у студентів впевненості чи невпевненості у собі. Дослідження показують, що впевненість є детермінантою відповідальності та існують різні механізми реалізації відповідальної поведінки залежно від того, з якою формою впевненості пов'язана поведінка. Так, якщо відповідальність пов'язана з упевненістю, яка ґрунтується на зовнішній похвалі, соціальному схваленні та підтримці, то у разі зміни ситуації, коли зникають зовнішні опори, поведінка особистості може стати реактивною, безвідповідальною. Якщо ж відповідальність пов'язана з упевненістю як особистісною характеристикою, що виявляється незалежно від наявності-відсутності соціального схвалення, підтримки, то навіть за несприятливої для особистості та її діяльності ситуації очікується відповідальна реалізація поведінки.

Для формування впевненості у собі студентам пропонувалася робота із ситуаціями, що викликають труднощі.

Особливе місце у формуванні впевненості відіграє використання рольових ігор. Вони являють собою певну репетицію поведінки, рольове відтворення життєвих ситуацій, що зазвичай починається з нескладних ситуацій, актуальних для більшості студентів, наприклад, персональної розмови з людиною тощо. Поступово студенти підходять до програмування більш складних ситуацій.

Корекційно-стимулююча частина методики дозволяла оцінити можливість та ефективність соціально-психологічних впливів та, будучи важливою частиною управління навчально-виховним процесом, здійснювалася через:

– метод «контракту» – зобов'язання студента щодо виконання плану самостійної роботи з дисципліни, що вивчається. Одночасно це дозволяло сприяти розвитку відповідальності та виконувало функцію контролю за її реалізацією та проявом згідно з розробленими критеріями. Контракт передбачав вибір складності майбутньої роботи, обсяг, терміни її завершення;

– бально-рейтингову систему оцінки діяльності студента. Ця система виконувала дві функції: по-перше, засоби та управління навчальним процесом; по-друге, системи контролю.

До управління навчальним процесом допускалися самі студенти, коригуючи цей процес ізсередини, відповідно до індивідуальних можливостей та бажань.

**Висновки.** Отже, за допомогою бально-рейтингової системи та методу «контракту» забезпечувалися умови формування соціальної відповідальності, надавалася свобода вибору, знання його наслідків, забезпечувалася співучасть в управлінні, виключалася надмірна опіка та жорсткий контроль. Контроль відігравав роль взаємного, узгодженого стилю спільної роботи з постійним уточненням методів та засобів досягнення мети.

Формування соціальної відповідальності студентів виявилось у підвищенні відповідальності у навчальній діяльності за трьома

критеріями: обов'язковість у виконанні наміченого (здавання роботи у строк); доведення розпочатої справи до кінця (виконання роботи в повному обсязі, згідно із заявленим рівнем складності), забезпечення якісного виконання діяльності.

Група студентів, які здали роботу у строк, у повному обсязі, з гарною якістю, на третьому курсі становила 23%, на четвертому – 78%.

В експериментальній групі відбулися статистично достовірні зміни щодо всіх гармонійних параметрів відповідальності. Статистично достовірні відмінності виявлено і за загальним сумарним показником відповідальності до і після експерименту. В експериментальній групі він становив 296 балів, у контрольній – 249 балів, що становить 75% та 65% від діапазону шкали відповідно.

Достовірне зниження за показником «ставлення до труднощів» в експериментальній групі свідчить про те, що студенти почали звертати менше уваги на обставини, що перешкоджають реалізації відповідальних справ.

В експериментальній групі відбулося достовірне зниження показника заперечення активності, зростання інтернальності та значущості як життєвих сфер, так і термінальних цінностей.

Під час дослідження було визначено структурний зміст соціальної відповідальності, впроваджено методику формування соціальної відповідальності, що реалізується за трьома напрямками: діагностичним, формувальним та корекційно-стимулюючим. Після закінчення експерименту ефективність методики виявилася у зміні індивідуальних особливостей, що характеризують сформованість компонентів соціальної відповідальності.

Подальші наукові дослідження можуть полягати у більш ґрунтовному вивченні умов розвитку компонентного наповнення феномену соціальної відповідальності особистості як фундаменту для її розвитку та повноцінного функціонування, зокрема у кризових умовах сьогодення.

**Список використаних джерел:**

1. Гришук В. К. Соціальна відповідальність. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 152 с.
2. Корчевна Л., Новіков В., Домницька В., Жогло В. Аналіз розвитку систем управління соціальною відповідальністю бізнесу підприємства та проблеми їх упровадження в Україні. *Стандартизація, сертифікація, якість*. 2009. № 3. С. 50–53.
3. Полякова О. М., Кас П. Ю. Особливості формування і розвитку соціальної відповідальності підприємств в Україні. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2010. № 32. С. 284–289.
4. Царик І. М. Міжнародний досвід регулювання соціальної відповідальності та перспективи його застосування в Україні. *Науковий вісник ЧДІЕУ*. 2010. № 2(6). С. 182–188.
5. Швець Л.І. Витрати соціально відповідальної діяльності. *Вісник ЖДТУ*. 2011. № 2 (56). С. 163–168.
6. Новікова О.Ф., Дейч М.Є., Панькова О.В. та ін. Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні (експертні оцінки) : монографія. НАН України. Донецьк, 2013. 250 с.
7. Колот А. Соціальна відповідальність людини як чинник стійкої соціальної динаміки: теоретичні засади. *Україна: аспекти праці*. 2011. № 3. С. 6.

**References:**

1. Hryshchuk, V. K. (2012). *Sotsialna vidpovidalnist [Social responsibility]*. Lviv : Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 152 p. [in Ukrainian].
2. Korchevna, L., Novikov, V., Domnytska, V., & Zhohlo, V. (2009). Analiz rozvytku system upravlinnia sotsialnoiu vidpovidalnistiu biznesu pidpriemstva ta problemy yikh uprovadzhennia v Ukraini [Analysis of the development of enterprise social responsibility management systems and the problems of their implementation in Ukraine]. *Standartyzatsiia, sertyfikatsiia, yakist, 3*, pp. 50–53 [in Ukrainian].
3. Poliakova, O.M., & Kas P.Iu. (2010). Osoblyvosti formuvannia i rozvytku sotsialnoi vidpovidalnosti pidpriemstv v Ukraini [Peculiarities of formation and development of social responsibility of enterprises in Ukraine]. *Visnyk ekonomiky transportu i promyslovosti, 32*, pp. 284–289 [in Ukrainian].
4. Tsaryk, I.M. (2010). Mizhnarodnyi dosvid rehuliuвання sotsialnoi vidpovidalnosti ta perspektyvy yoho zastosuvannia v Ukraini [International experience of regulation of social responsibility and prospects of its application in Ukraine]. *Naukovyi visnyk ChDIEU, 2 (6)*, pp. 182–188 [in Ukrainian].
5. Shvets, L.I. (2011). Vytraty sotsialno vidpovidalnoi diialnosti [Costs of socially responsible activities]. *Visnyk ZhDTU, 2 (56)*, pp. 163–168 [in Ukrainian].
6. Novikova, O.F., Deich, M.Ie., Pankova, O.V. (2013). *Diahnostyka stanu ta perspektyv rozvytku sotsialnoi vidpovidalnosti v Ukraini (ekspertni otsinky) [Diagnostics of the state and prospects for the development of social responsibility in Ukraine (expert assessments)]*. NAN Ukrainy. Donetsk, 2013. 250 s. [in Ukrainian].
7. Kolot, A. (2011). Sotsialna vidpovidalnist liudyny yak chynnyk stiikoi sotsialnoi dynamiky: teoretychni zasady [Human social responsibility as a factor of sustainable social dynamics: theoretical foundations]. *Ukraina: aspekty pratsi, 3*, pp. 6 [in Ukrainian].

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-10>

**Лялюк Юрій Русланович,**

аспірант першого року навчання ОНП «Психологія та менеджмент організації»,  
Львівський державний університет внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4805-8797>

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**Анотація.** Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню емоційної стійкості особистості. Проведено науковий аналіз емоційної стійкості, узагальнено і систематизовано інформацію із зазначеної проблеми на основі наукових джерел. Емоційну стійкість можна вважати запорукою здоров'я особистості як психічного, так і фізичного. А отже, це чинник результативності її навчальної та трудової діяльності. Звідси актуалізується питання про здатність особистості ефективно використовувати резерви психіки, підвищувати здатність найповнішого розкриття фізичних і психічних можливостей. Метою статті є теоретичний аналіз основних підходів до дослідження емоційної стійкості особистості та її критеріїв.

В умовах воєнних реалій особливо загострюється питання методів та способів довільної регуляції емоційних станів особистості. Емоційна стійкість є важливим чинником ефективності роботи у складних умовах діяльності та швидкості адаптації до різних ситуацій та є вельми значущою для фахівців екстремальних професій. Зазначено, що поняття «психологічна стійкість», «емоційно-вольова стійкість», «морально-психологічна стійкість» і «емоційна стійкість» часто вживаються як синоніми. Але основою емоційної стійкості визнається здатність до саморегуляції і певна система мотивів особистості професіонала, яка виступає регулятором діяльності та поведінки. Термін «емоційна стійкість особистості» є досить специфічним для досліджень професійної діяльності. Емоційна стійкість стала частиною досліджень моральної регуляції поведінки, вольової саморегуляції поведінки, довільної й мимовільної регуляції діяльності, психічної саморегуляції, емоційної регуляції діяльності та поведінки та ін. На думку більшості дослідників, основним критерієм ЕС є ступінь домінування емоцій: позитивних чи негативних. Вони можуть виражатися через характеристики емоційної експресії – емоційно вираженої реакції. Основним критерієм ЕК у ситуації діяльності є результат, який свідчить про успішність актуальної діяльності.

Поняття «емоційна стійкість» розглянуто з точки зору системного підходу та трактується як інтегральна властивість особистості, у якій рівною мірою представлено емоції та мотивація, воля та інтелект. Аналіз наукових праць, присвячених проблемі ЕС, дозволив дійти висновку про її структурованість. ЕС є системною властивістю, яка забезпечує суб'єкту оптимальне досягнення поставленої мети в емоційно напружених ситуаціях. Тому структурне дослідження ЕС повинно ґрунтуватися на принципі цілісності та розвитку психічних явищ у контексті системно-динамічного підходу. Тільки у цьому випадку психічне явище, яке визначається як система, може вважатися науково обґрунтованим.

**Ключові слова:** готовність до діяльності в напружених ситуаціях, емоційна стійкість, емоційна регуляція, емоційність, професійна діяльність.

### **Lialiuk Yurii. Theoretical analysis of the main approaches to studying the emotional resistance of personality**

**Abstract.** The article is devoted to the theoretical justification of the emotional stability of the individual. A scientific analysis of emotional stability was carried out, information on the specified problem was summarized and systematized, based on scientific sources. Emotional stability can be considered a guarantee of personal health, both mental and physical. And therefore, this is also a factor in the effectiveness of her educational and work activities. From here, the question of the ability of the individual to effectively use the reserves of the psyche, to increase the ability to fully reveal physical and mental capabilities, becomes relevant. The purpose of the article is a theoretical analysis of the main approaches to the study of the emotional stability of a person and its criteria.

In the conditions of military realities, the issue of methods and methods of arbitrary regulation of emotional states of an individual becomes particularly acute. Emotional stability is an important factor in the efficiency of work in difficult operating conditions and the speed of adaptation to various situations, and is very significant

for specialists in extreme professions. It is noted that the concepts of “psychological stability”, “emotional and volitional stability”, “moral and psychological stability” and “emotional stability” are often used as synonyms. But the basis of emotional stability is recognized as the ability to self-regulate and a certain system of motives of a professional’s personality, which acts as a regulator of activity and behaviour. The term “emotional stability of personality” is quite specific for research on professional activity. Emotional stability became a part of research on moral regulation of behaviour, volitional self-regulation of behaviour, voluntary and involuntary regulation of activity, mental self-regulation, emotional regulation of activity and behaviour, etc. According to most researchers, the main criterion of ES is the degree of dominance of emotions: positive or negative. They can be expressed through the characteristics of emotional expression – an emotionally expressed reaction. The main criterion of the EC in the activity situation is the result, which indicates the success of the current activity.

The concept of “emotional stability” is considered from the point of view of a systemic approach and is interpreted as an integral property of the individual in which emotions and motivation, will and intelligence are equally represented. The analysis of scientific works devoted to the EC problem allowed us to come to a conclusion about its structure. ES is a system property that provides the subject with optimal achievement of the set goal in emotionally stressful situations. Therefore, the structural study of EC should be based on the principle of integrity and development of mental phenomena in the context of a system-dynamic approach. Only in this case, a mental phenomenon, which is defined as a system, can be considered scientifically substantiated.

**Key words:** readiness to work in stressful situations, emotional stability, emotional regulation, emotionality, professional activity.

**Вступ.** В умовах кардинальних змін усіх сфер життя, що відбуваються в Україні під час війни, концепт «емоційна стійкість» нині набуває особливо великого значення в індивідуальній та суспільній свідомості нашої нації.

Емоційна стійкість є одним із найважливіших факторів життєдіяльності особистості та забезпечує ефективність її професійної діяльності, яка залежить від уміння свідомо керувати власною діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, а також уміння дозувати та витримувати психічне навантаження на рівні, який би забезпечував оптимальну продуктивність, характер діяльності та успішність її виконання, уміння правильно оцінювати власні сили та знаходити ресурси для усвідомленого самокерування власним емоційним станом.

Проблема ЕС посідає нині одне з чільних місць у системі наук та є однією із важливих складових частин вольового компонента емоційної культури й готовності особистості до професійної діяльності. Емоційну стійкість можна вважати запорукою здоров’я особистості як психічного, так і фізичного. А отже, це і чинник результативності її навчальної та трудової діяльності. Звідси актуалізується питання про здатність особистості ефективно використовувати резерви психіки, підвищувати здатність найповнішого розкриття фізичних і психічних можливостей.

Оскільки напружені та складні умови трапляються практично в будь-якому з видів діяльності, то різноманітні питання емоційної стійкості є актуальними у різних сферах психології, з-поміж інших і в психології екстремальної діяльності. Дослідження феномену емоційної стійкості (ЕС) у психологічній науці є особливо актуальним у контексті вивчення поведінки людини в екстремальних обставинах. Окрім того, в умовах воєнних реалій особливо актуалізується питання методів та способів довільної регуляції емоційних станів особистості. Емоційна стійкість є важливим чинником ефективності роботи у складних умовах діяльності та швидкості адаптації до різних ситуацій та є вельми значущою для фахівців екстремальних професій.

**Матеріал та методи.** Аналізуючи стан досліджень проблеми ЕС, насамперед варто підкреслити її складність, яка пов’язана з численними підходами до її визначення та парадигмами застосування: у психології розглядається стійкість особистості, а також вольова, моральна та нервово-психічна стійкість. Особливе місце в цьому переліку займає ЕС особистості, що пов’язано з тим, що її вивчення має давню наукову традицію у вітчизняній та зарубіжній психології, завдяки якій, виходячи із сучасного підходу, ЕС розглядається і як характеристика особистості, і як особливий психічний стан, що забезпечує адекватну поведінку [5].

Значна кількість концепцій ЕС та її моделей представлена у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (І. Аршава, Є. Гришин, Є. Карпенко, О. Конопкін, В. Маріщук, В. Подляшник, Я. Рейковський, П. Фресс та ін.). ЕС у психології розглядається як факт внутрішнього досвіду індивіда, а також як особлива діяльність, за допомогою якої йому вдається пережити складні життєві ситуації [2, с. 32]. Дослідження ЕС пов'язані також з виокремленням загального та прикладного психологічного рівня її вивчення (Т. Кириленко, О. Саннікова, Т. Титаренко та ін.).

Цілком зрозумілою є увага вітчизняних та зарубіжних дослідників до вивчення ЕС особистості, оскільки виникнення більшості професійних проблем пов'язане з людським фактором, недостатньою стійкістю особистості до емоціогенних впливів професійного середовища, що спричиняють появу несприятливих функціональних станів, особливо емоційного стресу, емоційного виснаження.

Вивчення ЕС є центральною проблемою дослідження особистості в екстремальних умовах (О. Колесніченко, М. Корольчук, В. Осьодло, І. Приходько та ін.). Вчені розглядають ЕС як одну із підструктур готовності людини до діяльності у стресових ситуаціях та визначають її як інтегральну властивість психіки, що виявляється у здатності долати стан емоційного збудження під час виконання особливо складних видів діяльності. ЕС сприяє підвищенню готовності до активності у стресових ситуаціях, впливає на ефективність праці в екстремальних умовах діяльності та зумовлює швидкість адаптації до різних ситуацій.

Водночас, незважаючи на значний обсяг наукових досліджень, проблема вивчення ЕС особистості залишається малодослідженою. У поняття «емоційна стійкість» деякі дослідники включають різні емоційні явища, розглядаючи ЕС як «стійкість емоцій», а не як стійкість людини до емоціогенних впливів. Своєю чергою під «стійкістю емоцій» розуміються різні поняття: стійкість емоційних станів, відсутність схильності до частих змін емоцій, емоційна стабільність та ін. Таким

чином, в одне поняття об'єднується кілька явищ, які не завжди відповідають поняттю «емоційна стійкість», що призводить до великої кількості тлумачень цього явища, які суттєво відрізняються одні від одних.

Регулювальна функція емоцій є також мало досліджуваною. Потребує уточнення дефініція ЕС та компонентів її структури. Крім того, не є чітко визначеними й критерії, психологічні механізми і фактори розвитку ЕС як психологічного явища.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз основних підходів до дослідження емоційної стійкості особистості та її критеріїв.

**Результати.** Термін «емоційна стійкість» з'явився у психології разом із розвитком уявлень про зміст екстремальних професій. Так, досліджувалися духовно-моральні засади становлення особистості офіцера, що мотивують та регулюють його діяльність [15]. А також вивчався емоційно-вольовий фактор як інтегральний регулятор військової діяльності.

У середині ХХ ст. учені починають усе частіше послуговуватися дефініцією «психологічна стійкість», яку розглядають як системну, інтегральну якість особистості. У працях дослідників поняття «емоційно-вольова стійкість» та «емоційна стійкість» часто починають вживатися як синоніми поняття «психологічна стійкість» [7; 12]. Водночас проблему емоційної стійкості починають активно розглядати не тільки у військовій, але й у інших видах напруженої діяльності (навчальній, спортивній, професійній та ін.).

Надалі поняття «психологічна стійкість», «емоційно-вольова стійкість», «морально-психологічна стійкість» і «емоційна стійкість» часто вживаються як тотожні. Але основою ЕС визнається здатність до саморегуляції і певна система мотивів особистості професіонала, яка виступає регулятором діяльності та поведінки.

Поняття «емоційна стійкість» використовується у дослідженнях юридичної, педагогічної та загальної психології під час розгляду тих чи тих аспектів поведінки та діяльності, а також під час аналізу властивостей особистості, що дотичні до регулювання емоцій. ЕС забезпечує адаптацію до складних емо-



ціогенних ситуацій, адекватність емоційних реакцій на ситуацію та відповідність емоційних оцінок, здатність протистояти стресогенному впливу з метою ефективного виконання поставленого завдання [4].

Термін «емоційна стійкість особистості» є досить специфічним для досліджень професійної діяльності. ЕС була частиною досліджень моральної регуляції поведінки, вольової саморегуляції поведінки, довільної й мимовільної регуляції діяльності, психічної саморегуляції, емоційної регуляції діяльності та поведінки тощо.

Так, учені розглядають ЕС як здатність особистості реагувати на складні ситуації певними змінами емоційного стану, які сприяють зростанню працездатності, як емотивний компонент психологічної характеристики особистості, а також як несприйнятливості до емоціогенних факторів (разом зі здатністю контролювати та стримувати астенічні емоції, які виникають) [3].

ЕС – цілісна характеристика особистості, що забезпечує її готовність протистояти стресогенним впливам у складних ситуаціях та включає у себе здатність витримувати надмірні збудження та емоційні напруження. ЕС формується одночасно із розвитком особистості та залежить від типу нервової системи людини, від набутого соціального досвіду, навичок поведінки, а також і від рівня розвитку певних пізнавальних процесів [2, с. 78].

Варто зазначити, що однією із перших українських наукових розвідок, у межах якої було запропоновано ідею стресозахисного потенціалу ЕС, стали дослідження Л. Котової. ЕС розглядається авторкою як психічна властивість, яка сприяє результативності гри на музичних інструментах в умовах негативного впливу різноманітних стрес-факторів без включення організмом резервних сил [6].

ЕС як інтегральна властивість психіки передбачає здатність долати стан емоційного збудження у процесі виконання складної діяльності, зменшує негативний вплив сильних емоційних дій, запобігаючи стресу та сприяючи готовності до діяльності в напружених, складних ситуаціях [15].

На думку вчених, ЕС зумовлюють низький рівень нейротизму, високі показники рухливості, врівноваженості нервових процесів і низький ступінь збудження нервової системи [8, с. 126].

Про дійсну ЕС можна говорити у тому випадку, якщо визначити: час прояву емоційного стану у разі тривалої дії емоціогенного чинника (чим пізніше проявляються емоційні стани, тим вищий рівень ЕС); силу емоціогенного подразника, який викликає емоційний певний стан (чим більшою є сила цього впливу, тим вищим є рівень ЕС людини) [8, с. 129].

Разом із тим деякі дослідники пропонують розглядати ЕС як «стійкість емоцій», а не як функціональну стійкість людини у емоціогенних умовах. У цьому випадку дефініція «стійкість емоцій» розуміється і як емоційна стійкість, і як стійкість емоційних станів, а також відсутність схильності до частих змін емоцій. Отже, в одному понятті дослідники об'єднують різні явища, які не збігаються за своїм змістом з дефініцією «емоційна стійкість» [2].

Дослідник О. Колісниченко зазначає, що ЕС є особистісною межею, що забезпечує емоційну стабільність та виражається у несприйнятливості до негативних стресогенних чинників та здатності контролювати астенічні емоції, знижувати емоційну напруженість [5, с. 54].

Таким чином, більшість дослідників пропонують у широкому розумінні ЕС розглядати як здатність управляти власними емоціями, зберігаючи при цьому високу професійну працездатність, здійснюючи небезпечну та складну діяльність без значної напруженості, незважаючи на емоціогенний вплив. У вузькому ракурсі ЕС розглядається як інтегративна полісистемна якість індивіда, зумовлена змістом та взаємозв'язком її складових частин, що системно забезпечує продуктивність діяльності [1, с. 52].

Польський дослідник Я. Рейковський емоційну стійкість позначає як здатність людини під час емоційного збудження контролювати й адекватно виражати власні емоції з метою

цілеспрямованого виконання прийнятих нею рішень [10, с. 49]. ЕС автор зводить до певного специфічного рівня емоційної збудливості, емоційної чутливості.

П. Фресс головною характеристикою емоційності вважає емоційну нестійкість (невротичність), що характеризує чутливість людини до емоціогенних ситуацій. Поняття «афективна стійкість» (запропоноване Р. Кеттелом) є по суті близьким до характеристики П. Фресса та передбачає відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, стійкість інтересів, спокій [9, с. 141]. Дж. Гілфордом емоційна нестійкість розглядається як легка збудливість, занепокоєння, песимістичність, схильність до різких змін настрою [13, с. 49]. А також дослідники наголошують на важливості емоційного інтелекту у структурі ЕС, трактуючи його «... як можливість свідомого управління власними емоціями та емоціями інших» (Д. Гоулман) [12, с. 118].

Отже, для ЕС, з точки зору зарубіжних учених, характерна емоційна нечутливість, невразливість емоційної сфери особистості до дії емоційних подразників, самоконтроль, витримка, терплячість, тобто акцентовано більшою мірою на здатності контролювати емоційні реакції.

Одним із пріоритетних завдань загальної та практичної психології є системний підхід до вивчення ЕС, а особливо пошук її місця в цілісній структурі особистості. З точки зору системного підходу ЕС розглядається як якість особистості, яка набувається і проявляється у стресових ситуаціях та гармонізує взаємодію всіх компонентів діяльності в емоціогенних ситуаціях, сприяючи успішному результату діяльності. ЕС передбачає несприйняття особистістю деяких емоціогенних факторів, що дисгармонізують її психічний стан [11].

Вивчаючи значення ЕС як одного з головних факторів ефективної адаптації людини до життя, дослідниця І. Аршава операционалізувала феномен і запропонувала якісно нове визначення поняття ЕС. На її думку, ЕС необхідно розглядати як інтегруючу властивість особистості, яка виявляється у схильності суб'єкта професійної діяльності та

життєдіяльності загалом підтримувати чи відновлювати рівновагу організму як «активної підсистеми» із середовищем, що постійно змінюється [4, с. 432]. У своєму дослідженні І. Аршава визначила онтологічні та феноменологічні характеристики особистості, що впливають на успішність формування ЕС, та подала детальну характеристику основних моделей поведінки емоційно стабільних та емоційно нестабільних суб'єктів [4]. Наукові розвідки дослідниці стали яскравим прикладом взаємозалежності двох інтегративних властивостей особистості: емоційної стійкості й адаптивності.

Вчений В. Подляшник, аналізуючи феномен ЕС, також пропонує розглядати його з точки зору системного підходу. На думку дослідника, більшість науковців, аналізуючи ЕС, розуміють її як: «системну якість особистості, яка забезпечує цілеспрямовану поведінку особистості та її високоефективну діяльність у складних і стресових умовах» [14, с. 73].

Як інтегральна властивість ЕС характеризує динамічні взаємодії процесів у психіці людини, пов'язані емоціогенним характером діяльності [8, с. 61]. Вчені, структуруючи ЕС, виокремлюють емоційно-сенсорний, емоційно-вольовий і емоційно-моторний різновиди [8, с. 64].

Як бачимо, між методологічними позиціями та науковими уявленнями дослідників ЕС існують розбіжності у наукових підходах до її вивчення. Одні вчені розуміють ЕС як інтегральну властивість особистості, інші акцентують увагу на її специфічності, приділяючи більше уваги вивченню емоційної регуляції поведінки, а також наголошують на вивченні вольової саморегуляції як здатності переборювати зайві емоційні збудження під час виконання певної діяльності.

Незважаючи на велику кількість різноманітних поглядів щодо сутності поняття «емоційна стійкість», більшість дослідників загалом визначають її як властивість та якість особистості, яка сприяє високому рівню продуктивності в умовах напруженої та складної діяльності.

Психологічна властивість, яку ми вивчаємо, лежить приблизно поміж психічними станами і рисами особистості. Це проявляється у розмитості та відносності певних меж між поняттями «емоційна стійкість», «емоційна напруженість», «емоційна нестійкість», «емоційна чутливість», «емоційно-вольова стійкість» тощо.

Варто зазначити, що для діагностики ступеня вираженості ЕС у психологічній науці пропонується використання різних методів, спрямованих на виявлення певних рівнів психологічних процесів, властивостей чи станів, які дослідники вважають основними критеріями емоційної стійкості.

Автори методик пропонують визначати ЕС за проявами таких симптомів, як: інтенсивність, характер та тривалість емоційного збудження, її коливання та ступінь впливу на ефективність окремих дій та діяльності загалом. А також вченими обґрунтовано можливість діагностувати ЕС за якісними (модальними) ознаками та деякими ознаками експресії короткочасних та стійких емоційних переживань [2].

На думку більшості дослідників, основним критерієм ЕС є ступінь домінування емоцій: позитивних чи негативних. Вони можуть виражатися через характеристики емоційної експресії – емоційно вираженої реакції.

Ми погоджуємося, що різні емоційні переживання визначають певний рівень ЕС, однак

основні емоційні переживання у різних їх відтинках не завжди збігаються із зовнішніми експресивними реакціями людини. Тому актуальною постає проблема відповідності експресивних критеріїв емоцій певним рівням ЕС. З огляду на викладене вище можна сказати, що основним критерієм ЕС у ситуації діяльності є результат, який свідчить про успішність актуальної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, поняття «емоційна стійкість» нами розглядається як інтегральна властивість особистості, у якій рівною мірою представлено емоції та мотивація, воля та інтелект. Аналіз наукових праць, присвячених проблемі ЕС, дозволив нам дійти висновку про її структурованість. ЕС є системною властивістю, яка забезпечує суб'єкту оптимальне досягнення поставленої мети в емоційно напружених ситуаціях. Тому структурне дослідження ЕС повинне ґрунтуватися на принципі цілісності та розвитку психічних явищ у контексті системно-динамічного підходу. Тільки у цьому випадку психічне явище, яке визначається як система, може вважатися науково обґрунтованим.

Подальші наукові дослідження полягають у більш ґрунтовному вивченні структурних компонентів ЕС у професійній діяльності, які розкривають її сутність як якості особистості та її властивості.

#### Список використаних джерел:

1. Амінева Я. Р. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій. *Вісник ДНУ. Серія : Педагогіка і психологія*, 2012. Вип. 18, т. 20, № 9/1. С. 10–15.
2. Андрусик О. О. Емоційна стійкість особистості: теоретичний аспект. *Габітус*. Випуск 19. 2020. С. 76–80.
3. Анікеєнко М. І. Аналітичний погляд на теоретико-методологічні підходи до визначення емоційної стійкості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Випуск 3. Частина 1. 2018. С. 11–18.
4. Аршава І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : монографія. / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко. Дніпро : Вид-во ДНУ, 2008. 468 с.
5. Колесніченко О. С. Формування емоційного компонента психологічної готовності до дій в екстремальних ситуаціях. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6. С. 52–61.
6. Котова Л. М. Емоційна стійкість музикантів-інструменталістів у процесі дії зовнішніх стрес-факторів. *Теоретичні та практичні питання культурології* : збірник наукових статей. Запоріжжя : Запорізь. держ. ун-т, 2000. Вип. 3. С. 211–218.
7. Курова А. В. Емоційна стійкість в структурі психологічного здоров'я особистості. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права)* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 черв. 2022 р.). Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С. 131–134.
8. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник. Київ : Ніка-Центр, 2009, 576 с.

9. Кочарян О. С., Півень М. А. Емоційна зрілість особистості: дослідження феномену. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2012. Вип. 9. Т. 2. С. 140–144.
10. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2009, 513 с.
11. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія / ред. проф. Н.І. Пов'якель*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 137–147.
12. Лазуренко О.О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Науковий огляд*. Київ, 2015. № 1(11). С. 116–123.
13. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
14. Подляшаник В. В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 12. С. 71–74.
15. Трофіла Н. Емоційна стійкість і запорука успішної професійної діяльності педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 5, 2020. С. 125–128.

### References:

1. Aminieva, Ya. R. (2012). Emotsiina stiiikist osobystosti yak odna z determinant efektyvnoho podolannia skladnykh zhyttievnykh sytuatsii [Emotional stability of personality as one of the determinants of effective coping with difficult life situations]. *Visnyk DNU. Serii: Pedagogika i psykholohiia*. Vyp. 18, vol. 20, №. 9/1. Pp. 10–15 [in Ukrainian].
2. Andrusyk, O. O. (2020). Emotsiina stiiikist osobystosti: teoretychnyi aspekt [Emotional stability of personality: theoretical aspect]. *Habitus*. Vypusk 19. Pp. 76–80 [in Ukrainian].
3. Anikeienko, M. I. (2018). Analitychnyi pohliad na teoretyko-metodolohichni pidkhody do vyznachennia emotsiinoi stiiikosti [Analytical view of theoretical and methodological approaches to the definition of emotional stability]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii, issue 3, part 1. 2*. Pp. 11–18 [in Ukrainian].
4. Arshava, I. F. (2008). *Aspekty implitsynoi diahnozyky emotsiinoi stiiikosti liudyny [Aspects of implicit diagnostics of human emotional stability]*. Dnipro : Vyd-vo DNU, 468 s. [in Ukrainian].
5. Kolesnichenko, O. S. (2009). Formuvannia emotsiinoho komponenta psykholohichnoi hotovnosti do dii v ekstremalnykh sytuatsiiakh [Formation of the emotional component of psychological readiness for action in extreme situations]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii, 6*. S. 52–61 [in Ukrainian].
6. Kotova, L. M. (2000). Emotsiina stiiikist muzykantiv-instrumentalistiv u protsesi dii zovnishnykh stres-faktoriv [Emotional stability of instrumental musicians in the process of external stress factors]. *Teoretychni ta praktychni pytannia kulturolohii : zb. nauk. st. Zaporizhzhia : Zaporiz. derzh. un-t, 3*. Pp. 211–218 [in Ukrainian].
7. Kurova, A.V. (2022). *Emotsiina stiiikist v strukturi psykholohichnoho zdorovia osobystosti [Emotional stability in the structure of psychological health of the individual]*. Odesa : Natsionalnyi universytet «Odeska yurydychna akademiia». Pp. 131–134 [in Ukrainian].
8. Korolchuk, M. S. (2009). Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti v zvychaynykh ta ekstremalnykh umovakh [Socio-psychological support of activities in normal and extreme conditions]. Kyiv : Nika-Tsentr, 576 s. [in Ukrainian].
9. Kocharian, O. S., & Piven, M. A. (2012). Emotsiina zrilist osobystosti: doslidzhennia fenomenu [Emotional maturity of personality: a study of the phenomenon]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho, 9*. Vols. 2. S. 140–144 [in Ukrainian].
10. Krainiuk, V.M. (2009). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti [Psychology of personality stress resistance]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 513 s. [in Ukrainian].
11. Pylypenko, K. V. (2009). Emotsiina stiiikist yak profesiino vazhlyva yakist maibutnoho psykholoha-praktyka [Emotional stability as a professionally important quality of the future practicing psychologist]. *Praktychna psykholohiia v systemi vyshchoi osvity: teoriia, rezultaty doslidzhen, tekhnolohii: kolektyvna monohrafiia / red. prof. N.I. Pov'iakel*. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. Pp. 137–147 [in Ukrainian].
12. Lazurenko, O. O. (2015). Do pytannia shchodo rozvytku poniattia «emotsiina kompetentnist» u psykholohii [Regarding the development of the concept of “emotional competence” in psychology]. *Naukovyi ohliad*. Kyiv, 1(11). Pp. 116–123 [in Ukrainian].
13. Nosenko, E. L., & Kovryha, N. V. (2003). Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions]. Kyiv : Vyshcha shkola, 126 s. [in Ukrainian].

14. Podliashanyk, V. V. (2006). Adaptatsiyni potentsial ta profesiine zdorovia osobystosti [Adaptation potential and professional health of the individual]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 12. Pp. 71–74 [in Ukrainian].
15. Trofaiła, N. (2020). Emotsiina stiikist i zaporuka uspishnoi profesiinoi diialnosti pedahohiv [Emotional stability and the guarantee of successful professional activity of teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 27, Vol. 5. Pp. 125–128 [in Ukrainian].

УДК 159. 922.6 (043.3)

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-11>**Пісоцький Вадим Петрович,**

кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,  
вулиця Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область, 16600, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6121-8238>

**Горянська Анжела Михайлівна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту,  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,  
вулиця Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область, 16600, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9741-4623>

**ЗВ'ЯЗОК КОМУНІКАТИВНИХ УСТАНОВОК МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ІЗ ТИПАМИ ЇХ СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ**

**Анотація.** Статтю присвячено теоретичному аналізу комунікативної установки та емпіричному дослідженню зв'язку комунікативних установок майбутніх учителів з певними типами ставлення до людей з точки зору з'ясування їхньої ролі (конструктивної або деструктивної) в налагодженні та підтримці контактів з партнерами по спілкуванню. Проведено предметний аналіз поняття «комунікативна установка» як інтелектуальної та афективної налаштованості суб'єкта на певне ставлення до окремих типів людей. Констатовано, що комунікативні установки є психологічним базисом комунікативних властивостей особистості та виявляються у стратегіях, стилях поведінки і манері триматися, а також у суб'єктивних оцінках ситуацій. Досліджувана вибірка майбутніх учителів показала, що в більшості студенти мають комплекс інтолерантних комунікативних установок (усі показники комунікативної установки завищені майже вдвічі). Особливо на фоні загальної негативної комунікативної установки виділяються завуальована та відкрита жорстокість, що суттєво знижує адаптивні можливості досліджуваних. Результати за методикою Т. Лірі свідчать, з одного боку, про високу мотивацію досягнення та виражену тенденцію до лідерства і спонтанної самореалізації в міжособистісних стосунках, а з іншого – про бажання майбутніх учителів бути приятними та досягати гармонії в міжособистісних стосунках. Числове значення конструкту «приятність» більше ніж удвічі перевищує «домінування», що вказує на просоціальну орієнтацію майбутніх учителів та значну поширеність серед них конформного, конвенціонального та альтруїстичного типів міжособистісної взаємодії. Кореляційний аналіз негативної комунікативної установки показав помірний негативний зв'язок при  $p \leq 0,05$  з «поступливістю» ( $r = -0,32$ ), «залежністю» ( $r = -0,35$ ), «конформізмом» ( $r = -0,31$ ) і «альтруїзмом» ( $r = -0,34$ ), що вказує на можливі проблеми з витісненою жорстокістю у ставленні до певних категорій людей, що може негативно позначатися на міжособистісних стосунках, робити їх поверховими, блокувати їх спонтанність.

**Ключові слова:** комунікативна установка, майбутні вчителі, типи міжособистісної взаємодії.

**Pisotskiy Vadim, Gorianska Anzhela. Connection of communicative institutions of future teachers with the types of their attitudes to people**

**Abstract.** The article is devoted to a theoretical study of the communicative attitude and an empirical study of the connection between the communicative attitudes of future teachers and the main types of attitude towards people from the point of view of clarifying their role (constructive or destructive) in establishing and maintaining contacts with communication partners. An objective analysis of the concept of "communicative attitude" as an intellectual and affective attitude of the subject to a certain attitude towards certain types of people was carried out. It was established that communicative attitudes are the psychological basis of the communicative properties of the individual and are manifested in strategies, styles of behaviour and manner of holding, as well as in subjective assessments of situations. The studied sample of future teachers showed that the vast majority of students have a complex of intolerant communicative attitudes (all indicators of communicative attitude are overestimated almost

twice). Especially against the background of the general negative communicative attitude, veiled and open cruelty stand out, which significantly reduces the adaptive capabilities of the subjects. The results according to T. Leary's method indicate, on the one hand, a high motivation for achievement and a pronounced tendency to leadership and spontaneous self-realization in interpersonal relationships, and on the other hand, the desire of future teachers to be friendly and achieve harmony in interpersonal relationships. The numerical value of the construct "friendliness" is more than twice that of "dominance", which indicates the prosocial orientation of future teachers and the significant prevalence of conforming, conventional and altruistic types of interpersonal interaction among them. Correlation analysis of the negative communicative attitude showed a moderate negative relationship at  $p \leq 0.05$  with "compliant" ( $r = -0.32$ ), "dependence" ( $r = -0.35$ ), "conformism" ( $r = -0.31$ ) and "altruism" ( $r = -0.34$ ), which indicates possible problems with repressed cruelty towards certain categories of people in the subconscious, which can negatively affect relationships, make them superficial, block their spontaneity.

**Key words:** communicative attitude, future teachers, types of interpersonal interaction.

**Вступ.** В умовах відкритої агресії, інформаційної війни та соціально-економічних негараздів серед частини студентської молоді почастишали прояви психологічного інфантилізму, конформізму, безпринципності в контактах між собою та старшими людьми, з іншого боку, відбулося посилення егоцентризму, категоричності у судженнях, скепсису, нігілізму, нетерпимості. Ці негативні тенденції заважають реалістичному усвідомленню відмінностей між людьми, довірі та повазі до них, що негативно позначається на якості комунікації та гуманістичній спрямованості міжособистісних стосунків майбутніх учителів. На нашу думку, важливим чинником, який зумовлює загальну конфліктність в освітньому середовищі вишу, є заряджені негативними емоціями комунікативні установки суб'єкта стосовно людей взагалі або ж певних типів людей і ситуацій спілкування. Саме від комунікативних установок партнерів по спілкуванню залежить налаштованість на контакт, продуктивність обміну інформацією, емоційними станами та психічною енергією. Тому актуальним бачиться завдання дослідити міру впливу комунікативних установок майбутніх учителів на їх ставлення до соціального оточення та з'ясувати можливі варіації зв'язків комунікативних установок з типами ставлення до людей.

**Метою дослідження** є представлення результатів теоретичного аналізу комунікативної установки як інтелектуальної та афективної налаштованості особистості на певне ставлення до людей і ситуацій комунікації та емпіричного дослідження зв'язку комуніка-

тивних установок майбутніх учителів з типами ставлення до людей з точки зору з'ясування їх впливу в налагодженні та підтримці контактів з партнерами по спілкуванню.

**Матеріал та методи.** Комунікативні установки належать до категорії соціальних установок (атитюдів), що визначають налаштованість індивіда певним чином і швидко реагувати (оцінювати, прогнозувати, переживати, діяти) на соціальне оточення та інші явища соціального життя. Спільним для всіх установок є психічний механізм випереджального відображення – стан підвищеної готовності суб'єкта до прояву вибіркової активності в типових ситуаціях. Соціальна установка є елементом структури особистості, пов'язана з її Я-концепцією і визначає результат вибору суб'єкта, постаючи як заздалегідь прийняте рішення, що на периферії самосвідомості чекає слухних умов для реалізації. Її можна порівняти із набутою звичкою відповідати закріпленим у психіці способом на певні типи людей і схожі ситуації спілкування. Хоча установка заощаджує енергію і час, звільняючи людину від необхідності ретельної оцінки знайомої ситуації і здійснення вольового контролю своєї поведінки у звичних обставинах, її попередня заданість і шаблонність застосування у ситуаціях, які вимагають варіативної поведінки, призводять до стереотипних дій суб'єкта і тим самим підвищують імовірність невдачі. Як наголошує Л. Орбан-Лембрик, соціальна установка є стійким, фіксованим, негнучким утворенням особистості, яке стабілізує спрямованість її діяльності, поведінки, уявлень про себе і світ [6, с. 133].

Як соціально-психологічний феномен комунікативні установки вивчаються в контексті міжособистісного спілкування (Е. Аронсон, Е. Берн, Л. Велитченко, Р. Вудвортс, Ф. Грін, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Хабермас, К. Холанд), комунікативної і професійної компетентності (А. Мудрик, Н. Мілорадова, Ю. Михальська, О. Павлик, М. Пророк, В. Семиченко), діалогічних універсалій (Г. Балл), комунікативної толерантності (В. Бойко, А. Горянська, Ю. Карлюк, І. Данченко, О. Романчук, А. Скок), кооперативно-конфліктної комунікативної поведінки (М. Джерелієвська, А. Корольова, С. Шабат-Савка), формування позитивних комунікативних установок (М. Галакова). Комунікативна установка – це інтелектуальна й емоційна налаштованість суб'єкта на певне ставлення (толерантне: нейтральне чи позитивне або ж негативне, інтолерантне) до людей взагалі (загальна комунікативна установка) або окремих типів людей та ситуацій комунікації (диференційована комунікативна установка). Вона зумовлена особливостями індивідуально-типологічних властивостей індивіда, які впливають на диференціацію установки, швидкість її утворення і міру визначеності; набутим у різних ситуаціях взаємодії позитивним або негативним досвідом комунікації з різними типами партнерів; системою оцінок суб'єкта, їх об'єктивністю чи упередженістю, гнучкістю або ригідністю, критичністю чи конформністю. Комунікативні установки, які визначають поведінку особистості в широкому колі схожих ситуацій, називають узагальненими. В. Бойко особливу роль відводить узагальненій комунікативній установці щодо людей взагалі, яка тісно пов'язана з потребами самовияву суб'єкта, визначає спрямованість та стійкість перебігу процесів соціальної перцепції партнерів, характеризує їх енергетичну зарядженість емоціями, задає спосіб побудови комунікативних стосунків. За Е. Берном [1], наявні чотири узагальнені установки, що впливають на ставлення до себе та інших: «я поганий – ти хороший»; «я поганий – ти поганий», «я хороший – ти поганий», «я хороший – ти хороший». Перші три є різновидами негативної установки, остання властива впев-

неним у собі людям з позитивним ставленням до себе та інших. Їм притаманні адекватна реакція на зміну обставин, емоційна стриманість, толерантність, чуйність, доброзичливість, взаємна довіра і повага оточення.

На рівні узагальнених комунікативних установок у процесі аналізу комунікативної ситуації формується прогноз ставлення до партнера по спілкуванню. Рівень комунікативної установки може прогнозуватися в процесі з'ясування предметно-тематичних інтересів партнера, емоційно-оціночного ставлення до різних подій і форми спілкування; міри залучення партнерів до системи комунікативної взаємодії. З часом смислові комунікативні установки, що утворюються як свідомо, так і несвідомо, трансформуються в риси характеру: альтруїзм, егоїзм, відвертість, гонористість, довірливість, конформність, консерватизм, принциповість, терпимість та ін.

У системі спрямованості особистості вчителя смислові комунікативні установки впливають на формування мотивів і способів ставлення до людей, надають їм усвідомленого характеру. При цьому когнітивний компонент визначає здатність індивіда робити вибір, який відображає його фіксовані установки, і одночасно змінювати ситуацію спілкування в напрямі, сприятливому для прояву цих установок. Афективний компонент сприяє позиціонуванню власних цілей та установок; ним визначається вибір емоційно принадливих для особистості стилів ставлення до людей.

Оскільки комунікативні установки забезпечують готовність особистості будувати стосунки в певному стилі і з певним типом партнерів, ми вважаємо за доцільне емпіричне дослідження комунікативних установок майбутніх учителів доповнити діагностикою міжособистісних стосунків за методикою Т. Лірі.

Для досягнення поставленої мети протягом 2022–2023 років нами було проведено емпіричне дослідження майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у кількості 141 особа (з них – 43 юнаки і 98 дівчат), які здобувають перший (бакалаврський) рівень вищої освіти в НДУ імені Миколи Гоголя. До психодіагностичного інструментарію увійшли: опитуваль-



ник «Комунікативна установка» (В. Бойко); методика «Діагностика міжособистісних стосунків» Т. Лірі, у якій методом самооцінки визначається переважаючий тип ставлення до людей. Для обробки емпіричних даних використовувалися процедури якісного та кількісного аналізу, зокрема обчислення коефіцієнта кореляції за Спірменом.

**Результати** діагностування комунікативних установок майбутніх вчителів за методикою «Комунікативна установка» показали, що більшість студентів виявляє високу готовність до нетолерантного реагування на людей, негативне емоційне ставлення, однозначні, жорсткі оцінки, недовіру та необґрунтовані упередження щодо представників певних груп людей. Порівняно з нормою, яка не має перевищувати 33% від максимуму балів, усі показники комунікативної установки значно завищені (див. табл. 1). Особливо в гірший бік вирізняється *завуальована жорстокість* стосовно людей і у судженнях про них: суб'єкт, свідомо або несвідомо, прагне демонструвати ввічливість і не виказувати свого негативного ставлення до інших, тамуючи свої негативні емоції. Однак його емоційне напруження, роздратування лише накопичується, вимагаючи розрядки, тому це «маскування» рано чи пізно фіксують сенсорні системи партнера.

Здебільшого досліджувані прямо демонструють відкриту жорстокість і навіть не намагаються приховати або пом'якшити свої негативні оцінки та агресивні наміри, що ґрунтуються на спрощених соціально-психологічних стереотипах, недовірі, підозрілості, упередженості до людей. Проявляються підвищена вразливість, готовність у будь-який

момент іти на конфронтацію, агресивно відстоювати уявлення про себе і свою самооцінку. При цьому досліджувані можуть і не розуміти, що тим самим вони завдають відчутного болю іншим, а відповідальність за таке відверто нетерпиме ставлення безапеляційно атрибується об'єкту відкритої жорстокості. На нашу думку, значне перевищення критичних значень усіх показників комунікативної установки майбутніх учителів можна пояснити негативним досвідом спілкування у багатьох досліджуваних, який призвів до виникнення психологічного захисту. Його дія заважає досліджуваним усвідомити той факт, що головним джерелом емоційного напруження у стосунках з іншими є негнучка система їхніх суб'єктивних налаштувань та упереджень.

Порівнюючи отримані дані з результатами дослідження гендерних відмінностей майбутніх учителів [2] та етнічних груп людей молодого віку [3], у яких застосовувалася методика «Комунікативна установка», констатуємо, що в усіх дослідженнях показники комунікативної установки відповідають негативним значенням (особливо високий рівень завуальованої жорстокості), що суттєво знижує ефективність комунікації та задоволеність від процесу міжособистісного спілкування.

Далі проаналізуємо результати діагностики самооцінки рис особистості (актуальне «Я»), комбінації яких визначають типи ставлення особи до свого оточення (див. рис. 1).

Методика Т. Лірі містить 128 характеристик особистісних рис, які об'єднуються по 16 рис у кожному з 8 блоків (октантів). Кожен октант відображає певний тип ставлення до

Таблиця 1

**Результати діагностики майбутніх учителів за методикою «Комунікативна установка»**

Показники	Максимум балів	М	$\sigma$	%
Завуальована жорстокість	20	15,4	4	77
Відкрита жорстокість	45	28,3	9,1	63
Обґрунтований негативізм	5	3	1,4	50
Бурчання	10	5,5	2,8	55
Негативний досвід спілкування	20	12,6	5,9	63
Загальна комунікативна установка	100	64,3	15,6	64

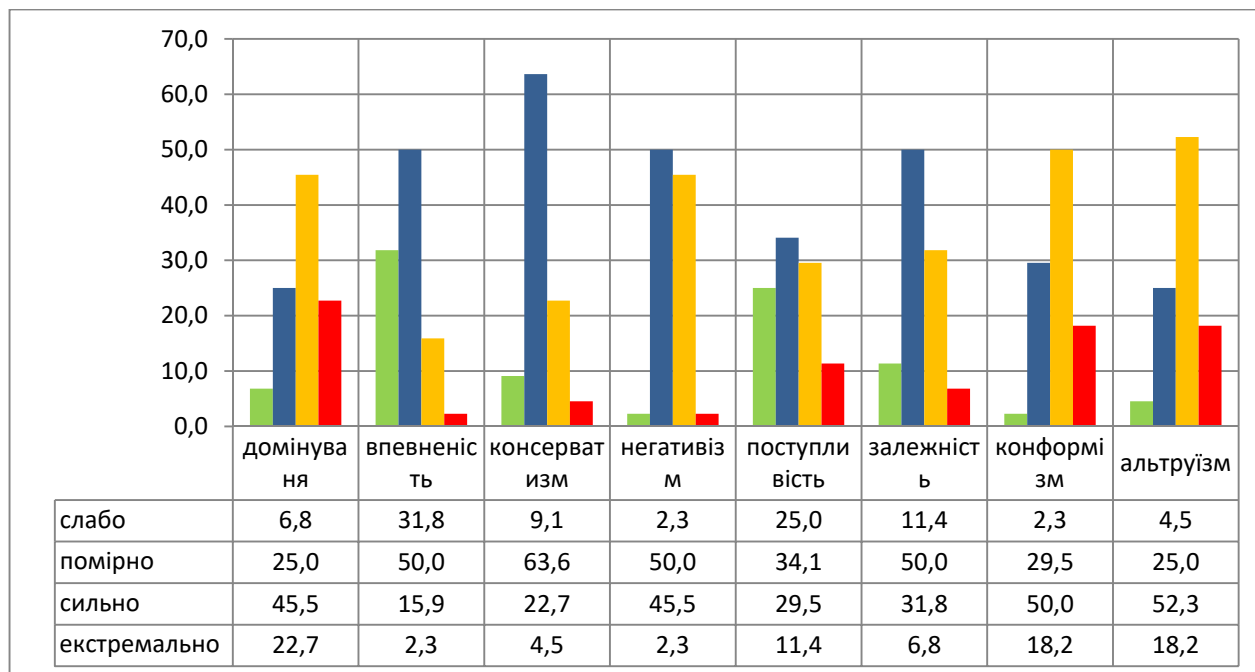


Рис. 1. Результати діагностики майбутніх учителів за методикою Т. Лірі

оточуючих. Кількість набраних балів відповідає ступеню вияву рис особистості: 0–4 бали (слабо виражені); 5–8 б. (помірно виражені); 9–12 б. (сильно виражені або акцентуовані); 13–16 б. (екстремально виражені).

I октант «Домінування». Середні значення по вибірці майбутніх учителів свідчать про сильно виражену тенденцію домінувати в міжособистісних стосунках ( $M=9,7 \pm 3,24$ ). Значній частині студентів (45,5%) властивий «владно-лідерський тип»: вони прагнуть вести за собою і підкоряти своїй волі інших. Для 22,7% майбутніх учителів властиві риси авторитарного характеру: імперативна потреба командувати іншими, експансія влади, деспотизм, повчальний стиль висловлювань, нетерпимість до критики, що в комплексі є індикаторами дезадаптивної поведінки. У 25% студентів риси домінування виражені помірно: вони позиціонують себе енергійними організаторами, лідерами, успішними у справах. Лише 6,8% студентів низько оцінили свої лідерські якості.

II октант. «Упевненість у собі» у середньому по вибірці виражена помірно ( $M=6 \pm 2,52$ ). У 50% досліджуваних простежується орієнтація на себе, егоцентризм, прагнення неза-

лежності, прагматизм і дипломатія у стосунках. Вони в міру розважливі, діловиті, схильні до розумного компромісу. У 16% студентів виявлено сильно виражені риси «незалежно-домінуючого типу»: егоїстичний раціоналізм, виражене почуття власної гідності, схильність до суперництва, честолюбство, звержене ставлення до інших. У 2,3% студентів ці риси гіпертрофовані: вони надміру самовпевнені, гонористі й зарозумілі, труднощі воліють перекласти на оточуючих. Майже третина майбутніх учителів (31,8%) не досить упевнені у собі. Вони орієнтовані на інших, уникають конфронтації, не амбіційні.

III октант. Консерватизм у вибірці майбутніх учителів також виражений помірно ( $M=7,7 \pm 2,14$ ), але має вищі значення, ніж упевненість у собі. 63,6% досліджуваних оцінили себе як у міру завзятих, наполегливих та енергійних у досягненні цілей, дещо прямолінійних та іноді різких в оцінках інших. У 22,7% досліджуваних сильно виражені ознаки «прямолінійно-агресивного типу»: ригідність реакцій, впертість, дратівливість, нестриманість, жорстокість та погана звичка в усіх негараздах звинувачувати оточуючих. У 4,5% студентів ці риси набули екстремаль-

них значень, що свідчить про їх схильність до асоціальної поведінки. Лише 9,1% майбутніх учителів не тяжіють до консервативного стилю. Вони готові до розумних поступок та компромісів, терпимі до недоліків інших.

IV октант «Негативізм» у середньому по вибірці становить ( $M=8,4\pm 2,37$ ). У 50% досліджуваних цей комплекс рис виражений помірно: вони практичні, реалістичні у судженнях і вчинках, критично ставляться до свого оточення, здатні відстояти свою позицію. У 45,5% майбутніх учителів сильно виражені ознаки «недовірко-скептичного типу»: схильність до критицизму, труднощі в контактах через підозрілість, недовіру і розчарування в людях, образливість, конфліктність. Свій негативізм виявляють у вербальній агресії. У 2,3% осіб цей показник відповідає екстремальним значенням: вони ригідні, марнославні, поводяться відчужено, завжди в опозиції до лідера, підозрілі, вкрай образливі, злопам'ятні та мстиві. 2,3% студентів не критично ставляться до людей.

V октант «Поступливість». Середні групові значення помірно виражені ( $M=7,6\pm 2,14$ ). Більше третини досліджуваних (34,1%) у міру поступливі та скромні, емоційно стримані, лояльні до лідерів, дисципліновані. У 29,5% студентів чітко виражені ознаки «покірно-сором'язливого типу»: готовність коритися сильнішому, пасивність, нерішучість, добровільне взяття на себе чужих обов'язків. Група ризику (11,4%) виявила готовність коритися в усьому й усім, підвищене почуття провини, пасивність, помисливість, схильність до самозвинувачення. Це свідчить про низьку самооцінку, комплекс меншовартості, соціальну непристосованість. 25% студентів не схильні поступатися і коритися без вагомих причин: вони впевнені у собі та самодостатні, можуть бути лідерами.

VI октант «Залежність». У середньому по вибірці залежність майже досягає верхньої позначки помірних значень ( $M=7,8\pm 2,75$ ). Відповідно, 50% осіб виявляють тенденцію до конформної поведінки, довірливі, ввічливі, шукають визнання з боку інших, самокритичні. 31,8% студентів («залежно-слухняний

тип») властиві нестійка самооцінка, залежність, невпевненість, мотивація уникнення невдач, пошуки сильних особистостей, підтримки. У 6,8% досліджуваних екстремально виражені залежність від суспільної думки, низька самооцінка, почуття провини, інфантильність. 11% студентів вважають себе незалежними, упевненими і самодостатніми.

VII октант «Конформізм». Середнє арифметичне по всій вибірці відповідає високим значенням ( $M=9,7\pm 2,6$ ). 50% досліджуваних із сильно вираженими ознаками «конвенціонального типу» завжди намагаються відповідати груповим очікуванням, активно шукають соціального схвалення, з усіма прагнуть бути доброзичливими і люб'язними. У 18,2% студентів ці риси вкрай загострені: вони екзальтовано люб'язні, бояться суспільної думки, легко піддаються навіюванню, часто застосовують захисні механізми витіснення і придушення. Середні значення властиві 29,5% студентів: вони зазвичай комунікабельні, приязні, надають перевагу співробітництву й кооперації, орієнтовані на компроміс. 2,3% досліджуваних не виявили у себе більш-менш стійких ознак конформізму.

VIII октант «Альтруїзм» (соціальна відповідальність). Середнє арифметичне загалом по вибірці відповідає високим значенням ( $M=9,9\pm 3,04$ ). 52,3% досліджуваних належать до відповідально-великодушного типу. Вони дуже чутливі до поведінки інших, альтруїстичні, завжди готові співпереживати, самовіддано опікуватись тими, хто цього потребує, надзвичайно відповідальні. У 18,2% ці риси гіпертрофовані, спостерігається гіперсоціальність установок: вони жертвують своїми інтересами на користь інших, надто активно нав'язують свою допомогу (хоча це може бути лише зовнішня маска). У 25% молодших учителів емпатія, альтруїзм та відповідальність виражені помірно. У 4,6% студентів альтруїстичні риси та соціальна відповідальність виражені слабо.

За двома спеціальними формулами, підставивши середнє арифметичне кожного з октантів, визначимо числові значення двох основних факторів міжособистісних стосунків: домінування і приязність.

Домінування:

$$(I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI) = 1,89.$$

Приязність:

$$(VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI) = 4,31.$$

Обидва значення виявилися позитивними, що свідчить, з одного боку, про високу мотивацію досягнення та виражену тенденцію до лідерства і спонтанної самореалізації в міжособистісних стосунках, а з іншого – про бажання й здатність особистості будувати приязні взаємини та досягати гармонії в міжособистісних стосунках, щире прагнення до суспільно корисної діяльності. Показово, що числове значення конструкту «приязність» суттєво перевищує «домінування», що вказує на про-соціальну орієнтацію майбутніх учителів.

Порівнюючи отримані дані з результатами дослідження стильових особливостей спілкування студентів-«психологів» і «правознавців» [4; с. 69], зазначимо, що в обох вибірках майже однакові відсотки авторитарного, незалежно-домінуючого і покірно-сором'язливого стилів. У вибірці майбутніх учителів більше ніж удвічі поширені альтруїстичний, конвенціональний і конформний стилі. Відсоток прямолінійно-агресивного та недовірливо-скептичного стилів у майбутніх учителів виявився вищим за рахунок їх високої негативної комунікативної установки.

Кореляційний аналіз показав помірний негативний зв'язок *завуальованої жорстокості* з «поступливістю» ( $r = -0,32$  при  $p \leq 0,05$ ), тобто з приводу своєї поступливості особливих негативних емоцій, які потрібно було б приховувати, досліджувані не переживають. «Поступливість» також дає позитивний зв'язок із *обгрунтованим негативізмом* у судженнях про людей ( $r = 0,37$  при  $p \leq 0,05$ ), тобто пов'язана з об'єктивно зумовленими негативними висновками про певні типи людей, яким краще не перечити. Також *завуальована жорстокість* негативно коре-

лює при  $p \leq 0,05$  із «залежністю» ( $r = -0,35$ ), що можна тлумачити як перенесення негативного ставлення з інших на себе; «конформізмом» ( $r = -0,31$ ) – зовні екзальтовано демонструється щире піклування про інших, а за цим маскується прихована ворожість; із «альтруїзмом» ( $r = -0,34$ ), що може вказувати на почуття провини у зв'язку з прихованою від себе та інших жорстокістю.

**Висновки.** Емпіричне дослідження виявило, що зарядженість комунікативної установки негативними емоціями характерна для абсолютної більшості досліджуваних. Констатовано високий рівень завуальованої і відкритої жорстокості, що суттєво знижує ефективність комунікації та задоволеність від процесу спілкування. Дослідження взаємозв'язку загальної комунікативної установки майбутніх учителів та її складників з типами ставлення до людей показало, що їх вплив на сприймання оточення та встановлення і підтримку контактів з партнерами по спілкуванню здебільшого негативний, інколи не визначений. Так, активні типи взаємодії («владно-лідерський», «незалежно-домінуючий», «прямолінійно-агресивний» та «недовірливо-скептичний») не дали значущих кореляцій з комунікативною установкою, тоді як «поступливий», «залежно-слухняний», «конвенціональний» та «альтруїстичний» типи мають помірні негативні кореляції. З одного боку, це свідчить про миролюбну налаштованість значного відсотка студентів, а з іншого – може вказувати на певний дисбаланс, викликаний високим внутрішнім напруженням від намагання завуальювати агресивне ставлення, і зовні люб'язною, конформною поведінкою.

Зважаючи на отримані результати емпіричного дослідження, актуальною є потреба у формуванні позитивної комунікативної установки студентської молоді.

#### Список використаних джерел:

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків : Клуб сімейного дозвілля. 2017. 255 с.
2. Горянська А.М. Комунікативна толерантність студентів педвузу через призму гендерного аналізу. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Рівне : РДГУ. 2006. Вип. 33. С. 46–49.
3. Ламаш І.В., Стогній Д.І. Специфіка комунікативних настановлень української, вірменської, азербайджанської та польської молоді. *Науковий вісник Херсонського держуніверситету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 5(1). С. 165–170.

4. Хохліна О. П., Помиткіна Л. В. Стильові особливості спілкування студентів та їх психологічна зумовленість. Соціальні комунікації в освітньому просторі: теоретичні та прикладні аспекти. *Талком*. 2020. С. 63–77.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав. 2003. 448 с.

#### References:

1. Bern, E. (2017). *Ihry, u yaki hraiut liudy* [Games that people play]. Harkiv : Klub simeynogo dozvillya. 255 p. [in Ukrainian].

2. Gorianska, A. M. (2006). *Komunikativna tolerantnist studentiv pedvuzu cherez prizmu gendernogo analizu* [Communicative tolerance of students of the Pedagogical University through the lens of gender analysis]. *Naukovi zapiski Rivnenskogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu. Seriya «Psihologiya»* : zb. naukovih prats. Rivne : RDGU. Vip. 33. P. 46–49 [in Ukrainian].

3. Lamash, I. V., & Stogniy, D. I. (2017). *Spetsifika komunikativnih nastanovlen ukrayinskoyi, virmenskoyi, azerbaydzhanskoyi ta polskoyi molodi* [Specificity of communication guidelines of Ukrainian, Armenian, Azerbaijani and Polish youth]. *Naukoviy visnik Hersonskogo derzhuniversitetu. Seriya : Psihologichni nauki*. Vip. 5(1). P. 165–170 [in Ukrainian].

4. Hohlina, O. P., & Pomitkina, L. V. (2020). *Stilovi osoblivosti spilkuvannya studentiv ta yih psihologichna zumovlenist. Sotsialni komunikatsiyi v osvitnomu prostori: teoretichni ta prikladni aspekti* [Stylistic Features of Students' Communication and Their Psychological Conditioning. Social communications in the innovative educational space: theoretical and applied aspects]. *Talkom*. P. 63–77 [in Ukrainian].

5. Orban-Lembrik, L. E. (2003). *Sotsialna psihologiya* [Social psychology]. Kyiv : Akademvidav. 448 p. [in Ukrainian].

УДК 159.9:374

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-12>

**Савко Надія Миколаївна,**  
магістр освітніх, педагогічних наук,  
в.о. директора,  
Центр творчості дітей та юнацтва Галичини,  
вулиця Вахнянина, 29, Львів, 79017, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5191-0326>

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Стаття присвячена актуальному питанню дослідження психолого-педагогічних умов розвитку та збереження системи позашкільної освіти у сьогочасних умовах військового стану в Україні. Досліджено особливості організації дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти, розроблено модель та методіку впровадження її на прикладі діяльності Центру творчості дітей та юнацтва Галичини (м. Львів). Актуальність дослідження обґрунтовується реаліями сьогодення, що виникли під час пандемії у світі та з початком війни з росією в Україні. Тут як ніколи стає животрепетним прийняття правильних і продуктивних менеджерських рішень у вирішенні складної ситуації організації дистанційного навчання у сфері позашкільної освіти, де раніше навіть не вважали за можливе впроваджувати дистанційну форму навчання. Визначним є неперервність освітнього процесу дітей та молоді у розширенні й заглибленні їхніх знань, розвитку творчих, науково-технічних, спортивних здібностей, незважаючи на всі складності життєвої ситуації, що виникли в Україні у 2019–2023 роках. Авторка зазначає, що однією із важливих компетентностей під час проведення дистанційного навчання є володіння інформаційними навичками подачі матеріалу, вміння здійснювати публічні виступи. Потрібно володіти ситуацією виступу, можливого застосування імпровізації, акторськими здібностями, культурою мови. Організація дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти вимагає від керівників гуртків розвитку інформаційної компетентності, що складається з умінь здійснювати публічні виступи. Крім того, важливим є розвиток таких компетентностей, як: визначення цілеспрямованості, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; комунікативність; саморозвиток і самоосвіта; критичне мислення; співробітництво; толерантність і виваженість розв'язання проблем, конфліктних ситуацій; чітке висловлювання своїх думок та вибудовування їх у правильній послідовності; вміння довго і безперервно говорити на будь-яку тему, впевнено почуватися під час будь-якого спілкування. Усі вони розвиваються з досвідом публічних виступів, які необхідно практикувати у різних ситуаціях та формах. Ефективність організації умов впровадження дистанційного навчання позашкільної освіти як невід'ємного і важливого складника системи освіти України у статті досліджено експериментально за визначеними критеріями, показниками та засобами.

**Ключові слова:** вихованець, позашкільна освіта, Центр творчості дітей та юнацтва Галичини (м. Львів), освітня програма, дистанційне навчання, особистість керівника гуртка позашкільної освіти, модель та методіка впровадження дистанційної форми навчання.

### **Savko Nadiia. Psychological features of the organization of distance education in out-of-school education institutions**

**Abstract.** The article is devoted to the topical issue of the study of the psychological and pedagogical conditions of development and preservation of the system of extracurricular education in the current conditions of military rule in Ukraine. Peculiarities of the organization of distance learning in an out-of-school education institution were studied, a model and methodology for its implementation was developed based on the example of the activity of the Center for Creativity of Children and Youth of Halychyna (Lviv). The relevance of the study is justified by the realities of today, which arose during the pandemic in the world and the beginning of the war with Russia in Ukraine. Here, more than ever, it is becoming more and more exciting to make the right and productive managerial decisions in solving the difficult situation of organizing distance learning in the field of extracurricular activities, where previously it was not even considered possible to implement distance learning. The continuity of the educational process of children and youth in the expansion and deepening of their knowledge, development of creative,

scientific and technical, sports abilities, regardless of all the complexities of the life situation that arose in Ukraine in 2019–2023, is significant. The author notes that one of the important competencies for conducting distance learning is the possession of informational skills in presenting material, the ability to make public speeches. It is necessary to master the performance situation, possible use of improvisation, acting skills, language culture. The organization of distance learning in an out-of-school education institution requires the group leaders to develop informational competences, which consists of the ability to make public speeches. In addition, it is important to develop such competencies as: determination of purposefulness, planning, analysis, reflection, self-assessment; communicative; self-development and self-education; critical thinking; cooperation; tolerance and balanced resolution of problems and conflict situations; clearly expressing one's thoughts and building them in the correct sequence; the ability to speak for a long time and continuously on any topic; to feel confident in any communication. All of them develop with the experience of public speaking, which must be practiced in different situations and forms. The effectiveness of the organization of the conditions for the implementation of distance learning of extracurricular education as an integral and important component of the education system of Ukraine is experimentally investigated in the article according to the specified criteria, indicators and means.

**Key words:** fosterling, extracurricular education, Children's and Youth Creativity Center of Halychyna (Lviv), educational program, structure and organization of an after-school institution, teaching, head of the extracurricular education group, model and method of distance education implementation.

**Вступ.** Система закладів позашкільної освіти в Україні організована та сформована відповідно до чинного законодавства. Позашкільна освіта (далі – ПШО) є невід'ємним рівноправним об'єктом системи освіти, що визначено нормативними та законодавчими документами, а саме: Конституцією України (1996 р.), законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2022 р.), Постановою Кабінету Міністрів України від 6 травня 2001 р. № 433 «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад» та ін.

Її діяльність сфокусована на потреби учнів та слухачів, на розвиток здібностей дітей у сфері освіти і науки, культури і мистецтва, спорту і фізичної культури, технічної та інтелектуальної діяльності та інших творчих скерувань, задоволенні потреб молоді в розвитку професійних знань, умінь і навичок, набуття компетентностей, необхідних для їхньої соціалізації та подальшої самореалізації. Досить часто саме в закладах позашкільної освіти (далі – ЗПШО) учні визначаються щодо майбутньої професійної діяльності після завершення навчання в школі. Потрібно зазначити, що діти та молодь відвідують ЗПШО у вільний від навчання у загальноосвітніх та інших закладах освіти (далі – ЗО) час. Навчання

в них, на відміну від середньої школи, не є обов'язковим. Тому отримані знання, уміння та навички набувають ще більшого значення. Учні, потрапляючи у середовище односторонніх, уже вмотивованих до отримання нових знань. Цей факт ще більше підсилює формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості.

Актуальність цього дослідження обґрунтовується реаліями сьогодення, що виникли під час пандемії у світі та з початком війни з росією в Україні. Тут як ніколи стає животрепетним прийняття правильних і продуктивних менеджерських рішень у вирішенні складної ситуації організації дистанційного навчання (далі – ДН) у сфері ПШО, де раніше навіть не вважали за можливе впроваджувати дистанційну форму навчання. Визначним є непереривність освітнього процесу дітей та молоді, розширення і заглиблення їхніх знань, розвиток творчих, науково-технічних, спортивних здібностей, незважаючи на всі складності життєвої ситуації, що виникли в Україні у 2019–2023 роках.

**Матеріал та методи.** Особливості організації ДН у ЗПШО досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Кухаренко, Ч. Дзюбан, О. Кривоніс, К. Лісецький, О. Безверха, Н. Рашевська, В. Фандей, Т. Шроль, К. Бонк, Ч. Грехем, Бр. Томлінсон, Кл. Віттейкер, К. Такер, Т. Вілков, Дж. Грін, К. Максвелл, М. Горн, Ю. Завалевський, О. Флярковська,

Т. Лященко, В. Мельничук, О. Чуприна, Н. Кауліна. Нормативно-правову основу організації ЗПШО досліджували О. Низковська, О. Чуприна, О. Килівник. Педагогічні закономірності діяльності у системі освіти України вивчали І. Колодій, П. Сікорський, О. Мартиненко, О. Плахотнюк. Використання новітніх технологій у ДН у ЗПШО характеризують Н. Воляник, М. Кадемія, С. Кізім, С. Пітко та ін. Питанням психологічних особливостей організації освітнього процесу в педагогічних закладах та взаємодії її учасників займалися З. Ковальчук, М. Савчин, Ю. Швалб, Т. Щербан. Проте питання психологічних аспектів організації навчання позашкільля залишається все ще маловивченим та потребує розробки.

Під час аналізу психологічних особливостей організації дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти потрібно враховувати інформацію щодо функціонування як окремих компонентів та напрямів діяльності, так і освітньої системи загалом, а саме: бібліотечно-бібліографічний напрям; військово-патріотичний напрям; гуманітарний напрям; дослідницько-експериментальний напрям; еколого-натуралістичний напрям; мистецький напрям; науково-технічний напрям; оздоровчий напрям; пластовий, скаутський напрям; соціально-реабілітаційний напрям; туристсько-краєзнавчий напрям; фізкультурно-спортивний напрям; художньо-естетичний напрям та ін.

**Метою дослідження** є вивчення ефективності організації дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти як важливого елемента системи позашкільної освіти України.

**Результати.** Позашкільна освіта є невід'ємним складником системи освіти, її підсистемою, що закріплено у правовому статусі. Як підсистема освіти позашкільна освіта разом з іншими складниками освіти: дошкільною, повною загальною середньою, професійною (професійно-технічною) тощо, створює єдиний освітній простір [1, с. 51].

Розвиток та збереження системи ПШО в умовах сьогодення передбачає новий підхід до системи організації освітнього процесу та запровадження інноваційних технологій у педагогічній діяльності для забезпечення

якісного освітнього процесу і змістовного дозвілля дітей у часі глобальних перебудов. Як зазначається в методичному посібнику «Інноваційні технології навчання в практиці сучасної школи та позашкільля» [1, с. 3], оволодіння інноваційними технологіями, їх інструментарієм – важливий чинник підвищення рівня професійної компетентності сучасного педагога.

Питання організації освітнього процесу в ЗПШО щороку визначаються відповідним листом МОН України, в якому зазначаються форми організації освітнього процесу на визначений навчальний рік. Відповідно до цього листа заклад освіти вибирає форму, за якою буде здійснюватися навчання протягом року, та відповідним наказом вводить її в дію.

Для того щоб ґрунтовно розкрити особливості організації ДН у ЗПШО, варто розібратись, за якими формами може здійснюватися освітній процес у закладі позашкільної освіти, з чого складається система організації навчання, особливості інформаційного забезпечення та ефективність організації освітнього процесу з використанням платформ дистанційного навчання.

З початком пандемії у 2020 році всі заклади освіти, в тому числі і позашкільля, перейшли на дистанційну форму навчання, організація якої на той час була не зрозуміла та викликала багато труднощів та поразок. Однак з часом відпрацювався сталий алгоритм роботи в закладах позашкільної освіти. МОН України було розроблено Організаційно-методичні рекомендації щодо навчання за допомогою дистанційних технологій у позашкільній освіті (лист МОН від 19.05.2020 року № 6/643-2020), в яких описані загальні принципи організації дистанційного навчання в закладах позашкільної освіти, розміщено довідкову інформацію про інструменти та платформи, на яких можна навчати дистанційно [27], що дало можливість ЗПШО розширити межі функціонування форми дистанційного навчання та сформуватись у цілісну систему, яка дозволить провести дослідницько-експериментальний аналіз ефективності організації дистанційного навчання в закладі позашкіль-



ної освіти, та визначити терміни та поняття, які використовуються в основній роботі закладу, завдяки яким забезпечується освітній процес та досягаються результати навчання.

ЗПШО, незважаючи на всі виклики часу, продовжують забезпечувати освітній процес, змінюючи підходи та модернізуючи систему організації освітнього процесу в напрямі забезпечення його якості та підвищення рівня професійної компетентності педагогів.

У статті Н. Воляник «Платформи та сервіси дистанційного навчання при викладанні хореографічних дисциплін у закладах фахової передвищої освіти» проаналізовані інтернет-платформи організації дистанційної освіти. Автор визначає, що дистанційна форма навчання є найбільш гнучкою та доступною для багатьох бажаючих отримати знання [2].

Однією із важливих компетентностей під час проведення ДН є володіння інформаційними навичками подачі матеріалу, вміння здійснювати публічні виступи. Потрібно володіти ситуацією виступу, можливого застосування імпровізації, акторськими здібностями, культурою мови. Треба знати, як будувати структуру виступу та які прийоми допоможуть візуалізувати інформацію, щоб краще донести її до аудиторії, як вести діалог та дискусію з аудиторією.

Організація дистанційного навчання в закладі позашкільної освіти вимагає від керівників гуртків розвитку інформаційної компетентності, яка складається з умінь здійснювати публічні виступи. Крім того, важливим є розвиток таких компетентностей, як: визначення цілеспрямованості, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; комунікативність; саморозвиток і самоосвіта; критичне мислення; співробітництво; толерантність і виваженість розв'язання проблем, конфліктних ситуацій; чітке висловлювання своїх думок та вибудовування їх у правильній послідовності; вміння довго і безперервно говорити на будь-яку тему, впевнено почуватися під час будь-якого спілкування. Усі вони розвиваються з досвідом публічних виступів, які необхідно практикувати у різних ситуаціях та формах.

Також ці компетентності дозволять легко користуватись платформами для онлайн-навчання, до яких входять:

- навчальні платформи: Moodle, Google Classroom;
- додатки для відеоконференції: Zoom, Skype, Google Meet;
- візуальні онлайн-сервіси: Genially, Calameo;
- відеохостинг YouTube;
- інтерактивні сервіси: «Kahoot!», LearningApps.org.

Перелічені платформи мають свої операційні переваги та недоліки, однак якщо брати в загальному співвідношенні у системі освіти, то із суттєвих переваг можна виокремити можливість навчатися у будь-який час, а з недоліків – весь навчальний матеріал здобувач освіти засвоює самостійно.

Використання новітніх інтернет-технологій та платформ дозволяє провести заняття гуртків позашкільля на високому рівні дистанційного навчання, забезпечуючи якість освітнього процесу. Своєю чергою підвищується рівень педагога, використовуються різні форми проведення гурткової роботи, враховуючи направлення та його специфіку.

Отож, використання інформаційно-комунікаційних технологій вимагає від педагога постійного вдосконалення наявних навичок і вивчення нових можливостей інноваційних технологій поряд з традиційними, що дозволяє урізноманітнити діяльність надання освітніх послуг.

*Аналіз впровадження дистанційної форми навчання в діяльності гуртків Центру творчості дітей та юнацтва Галичини «Погулянка».* У вересні–жовтні 2022 року ЦТДЮГ проведено аналіз впровадження дистанційної форми навчання в організацію освітнього процесу гуртків та секцій. Потрібно зазначити, що в умовах воєнного стану робота ЦТДЮГ переведена у формат роботи на філіалах, які розміщені в освітніх закладах м. Львова та області.

Проведено опитування учнів, батьків та керівників гуртків про теперішній стан, планування діяльності в поточному навчальному році (2022–2023), забезпечення керівників гурткової роботи програмно-методичними рекомендаціями, залучення до проведення

очних або дистанційних масових заходів, створення груп для спілкування дітей у месенджерах та на онлайн-платформах.

Як зазначив Міністр освіти і науки України С. Шкарлет у День працівників позашкільної освіти 25 вересня 2022 року: «Нині майже мільйон дітей відвідує заклади позашкільної освіти очно, дистанційно або у змішаному форматі» [3]. Також він акцентував увагу, що: «Попри воєнний стан, освітянський фронт позашкілля продовжує працювати, забезпечує потреби дітей до пізнання і творчості, виховує національно-патріотичну молодь, підтримує та допомагає розвивати здібності обдарованим і талановитим учням» [4]. Саме відданість дітям, учням, освітянській справі не дозволили впасти системі позашкілля в реаліях сьогодення (пандемії, а згодом і військового стану). Саме тому ми вирішили експериментально представити стан справ на сьогодні в одному із закладів позашкільної освіти м. Львова.

В опитуванні щодо організації дистанційного навчання ЦТДЮГ задіяні понад 500 осіб, з них: 65% – дорослих (батьків, опікунів учнів гуртків та секцій Центру творчості); 22,9% – представників педагогічного складу (керівників гуртків, викладачів, тренерів); 15,1% – вихованців, дітей, учнів (див. рис. 1).

Серед опитуваних осіб були представлені всі напрями діяльності Центру творчості, а саме відділи: образотворчого та ужиткового мистецтва; театрального та народного мистецтва; технічної творчості; естрадного та класичного мистецтва; спортивно-туристичної та фізкультурно-оздоровчої роботи; студія

естетичного виховання «Равлик»; школа кобзарського мистецтва; мультиспортивного залу «Манівці»; відділу народної хореографії: ансамблі «Серпанок», Галичина», «Викрута-сики» та хореографічні колективи сучасного танцю «Діа денс», «Тайм аут», «Відлуння» та інші мистецько-творчі та освітянські осередки Центру.

Можемо констатувати у процентному відношенні аналіз респондентів відповідно до діяльності гуртка/секції/колективу: 24,7% – хореографія; 19,7% – технічний напрям; 19,1% – образотворче мистецтво; 9,6% – вокал; 3,9% – загальний розвиток дитини; 2,2% – спортивний напрям діяльності (низький процент аудиторії, що пройшла опитування, зумовлений періодом активної участі спортивних секцій у вересні–жовтні 2022 року у спортивних таборах і виїзних змаганнях, організації спортивних таборів на виїзді); 1,7% – журналістика; 6,2% – музика; відповідно до зацікавленості учнів ціла низка з них мають можливість відвідувати відразу декілька напрямів, а це 5,6% від загальної кількості респондентів; 1,3% – адміністрація; 6% – інші види діяльності (див. рис. 2).

На питання важливості впровадження дистанційного навчання під час пандемії та військового стану отримані такі результати:

- 63,1% – потрібно поєднувати із традиційним;
- 24% – не потрібно;
- 6,1% – дуже потрібно;
- 2,1% – потрібне очне навчання, оскільки домашні умови не надають спеціально облаштованих приміщень для занять;

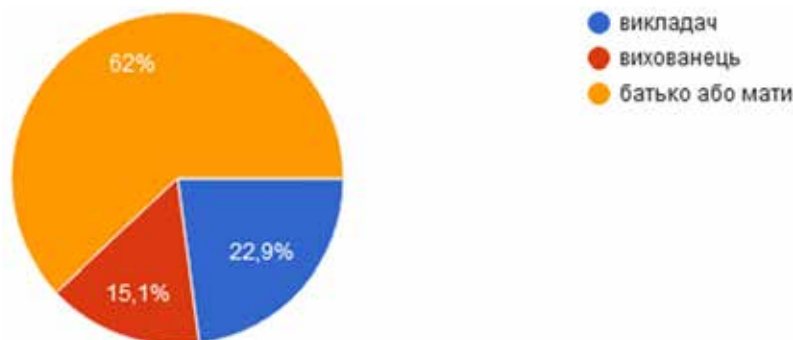


Рис. 1. Діаграма аудиторії, що пройшла опитування



Рис. 2. Діаграма аналізу респондентів відповідно до діяльності гуртка/секції/колективу

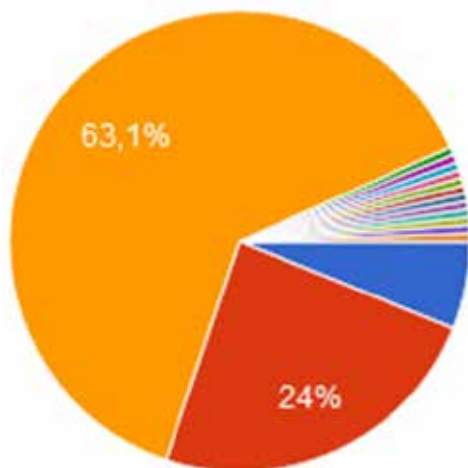
- 1,2% – потрібне традиційне навчання як більш продуктивне;
- 1,2% – свідомі того, що ситуація в Україні вимагає дистанційного навчання;
- 0,6% – потрібне за несприятливих умов;
- 0,6% – проти дистанційного навчання;
- 0,6% – хореографічне навчання дуже складно вкласти в формат дистанційного навчання;
- 0,6% – поки є можливість використовувати традиційне навчання;
- 0,5% – немає відповіді (див. рис. 3).

Такі результати відображають реальну картину щодо зацікавленості учнів та батьків у розвитку особистості, та, на жаль, дистанційне навчання, на думку більшості респондентів, не може якісно забезпечити роботу закладу освіти, важливо поєднувати дистанційні форми організації роботи з очним навчанням. Відповідно, адміністрація і педагогічний склад ЦТДЮГ максимально вирішують питання щодо впровадження безпечного очного навчання для своїх вихованців.

Важливо було дізнатись думку респондентів щодо задіяних заходів провадження дистанційного навчання у ЦТДЮГ та факторів, що впливають на його ефективність (див. рис. 4). Відповідно, отримані такі результати: 23,6% зазначили, що велике значення має майстерність педагогів, що залучені до освітнього процесу; 20,2% вбачають наявність технічного забезпечення у педагога як одного

з ключових елементів якісного дистанційного навчання; 16,3% – не менш важливим елементам є мотивація самих учнів; 14,6% визначили наявність технічного забезпечення вдома або його мала кількість може вплинути на доступ до дистанційного навчання; 9% – використання ефективної комунікації між педагогом і учнем; 6,2% – іноді і сама мотивація вчителя-педагога стає важливою. Потрібно враховувати і емоційно-психологічний стан самого вчителя; 1,2% – всі вище перераховані фактори. Ціла низка респондентів зазначили, що дистанційно можна навчатись у разі попередньої підготовленості учнів, володіння ними базовими елементами, а саме: 0,6% зазначили, що дистанційно можна навчатись у разі попередньої підготовленості учнів, а саме дистанційне навчання має спрямування на вдосконалення цих навичок; 2,6% – не можна навчити дистанційно, якщо немає базової підготовки; 2,5% визначають, що початківці не можуть освоїти мистецькі навички виконавської майстерності без живої участі педагога. Не потрібно забувати, що учні паралельно здобувають знання за програмою середньої школи, що теж займає час; 2,1% – шкільна програма займає багато часу; 1,1% – немає відповіді або важко відповісти.

Такі результати відображають реальну картину щодо зацікавленості учнів та батьків у розвитку особистості, та, на жаль, дистанційне навчання, на думку більшості респондентів, не може якісно забезпечити роботу



63,1% – потрібно поєднувати із традиційним;  
24% – не потрібно;  
6,1% – дуже потрібно;  
2,1% – потрібне очне навчання, оскільки домашні умови не надають спеціально облаштованих приміщень для занять;  
1,2% – потрібне традиційне навчання як більш продуктивне;  
1,2% – свідомі того, що ситуація в Україні вимагає дистанційного навчання;  
0,6% – потрібне за несприятливих умов;  
0,6% – проти дистанційного навчання;  
0,6% – хореографічне навчання дуже складно вкласти у формат дистанційного навчання;  
0,6% – поки є можливість використовувати традиційне навчання;  
0,5% – немає відповіді.

Рис. 3. Діаграма аналізу відповідей респондентів щодо важливості дистанційного навчання

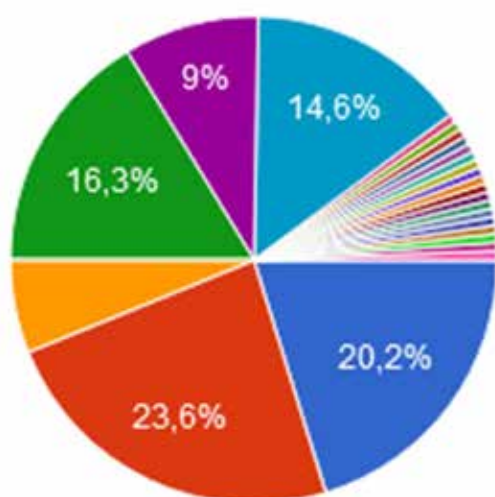
закладу освіти, важливо поєднувати дистанційні форми організації роботи з очним навчанням. Відповідно, адміністрація і педагогічний склад ЦТДЮГ максимально вирішують питання щодо впровадження безпечного очного навчання для своїх вихованців.

Важливо було дізнатись думку респондентів щодо задіяних заходів провадження дистанційного навчання у ЦТДЮГ та факторів, що впливають на його ефективність (див. рис. 4). Відповідно, отримані такі результати: 23,6% зазначили, що велике значення має майстерність педагогів, що залучені до освітнього процесу; 20,2% вбачають наявність технічного забезпечення у педагога як одного з ключових елементів якісного дистанційного навчання; 16,3% – не менш важливим елементам є мотивація самих учнів; 14,6% визначили наявність технічного забезпечення вдома або його мала кількість може вплинути на доступ до дистанційного навчання; 9% – використання ефективної комунікації між педагогом і учнем; 6,2% – іноді і сама мотивація вчителя-педагога стає важливою. Потрібно враховувати і емоційно-психологічний стан самого вчителя; 1,2% – всі вище перераховані фактори. Ціла низка респондентів зазначили, що дистанційно можна навчатись у разі попередньої підготовленості учнів, володіння ними базовими елементами, а саме: 0,6% зазна-

чили, що дистанційно можна навчатись у разі попередньої підготовленості учнів, а саме дистанційне навчання має спрямування на вдосконалення цих навичок; 2,6% – не можна навчити дистанційно, якщо немає базової підготовки; 2,5% визначають, що початківці не можуть освоїти мистецькі навички виконавської майстерності без живої участі педагога. Не потрібно забувати, що учні паралельно здобувають знання за програмою середньої школи, що теж займає час: 2,1% – шкільна програма займає багато часу; 1,1% – немає відповіді або важко відповісти.

Отож, з одного боку, навчання на відстані у дистанційному форматі встановлює багато нових можливостей, креативних методів навчання, але з іншого боку, спілкування вихованців позашкільно та педагогів під час занять у режимі off-line є набагато кориснішим та продуктивнішим.

Важливо розуміти, яким засобам комунікації більше надають перевагу задіяні в освітньому процесі учні і педагоги, використання яких сервісів та платформ під час дистанційного навчання найефективніше (див. рис. 5). Тут велику роль зіграв досвід, отриманий у період пандемії, і освоєння різноманітних платформ. Пандемія внесла корективи у роботу всіх навчальних закладів світу та призупинила можливість отримати знання



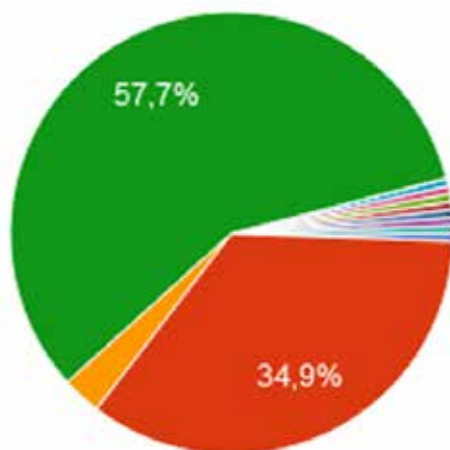
23,6% – майстерність педагогів, що залучені до освітнього процесу;  
 20,2% – технічне забезпечення;  
 16,3% – мотивація учнів;  
 14,6% – наявність технічного забезпечення вдома;  
 9% – використання ефективної комунікації;  
 6,2% – мотивація вчителя;  
 1,2% – всі вище перераховані фактори;  
 0,6% – дистанційно можна навчатись у разі попередньої підготовленості учнів на спрямування удосконалення навичок;  
 2,6% – не можна навчити дистанційно, якщо немає базової підготовки;  
 2,5% – початківці не можуть освоїти мистецькі навички виконавської майстерності без живої участі педагога;  
 2,1% – шкільна програма займає багато часу;  
 1,1% – немає відповіді або важко відповісти.

**Рис. 4. Діаграма аналізу відповідей респондентів щодо ефективності дистанційного навчання і факторів, що впливають на нього**

очно, якісно та традиційно в аудиторії, в балетному залі, майстерні тощо. Більшість дітей – вихованців ЦТДЮГ не є прихильниками дистанційного навчання. Це видно з попередніх результатів опитування. Але в умовах, які нам диктувала пандемія, в освітян не було іншої альтернативи, окрім дистанційного, а іноді змішаного навчання з використанням різноманітних сервісів та платформ. На запитання «Яким видом комунікації Ви користувались під час дистанційного навчання?» отримані такі результати: 57,7% – Zoom; 34,9% – Viber;

2,9% – Messenger; 4,5% – інші засоби комунікації (Skype, Google-диск, Google Meet).

У разі дистанційного навчання особистий контакт вихованців ЦТДЮГ один з одним і з педагогами мінімальний, а то і цілком відсутній. Тому така форма навчання не сприяє розвитку комунікабельності, впевненості, навичок роботи у команді (див. рис. 6). Тут важливо зрозуміти, яка з форм комунікації, на думку респондентів, є найефективнішою: 64,2% – Zoom; 23,1% – Viber; 3,1% – Zoom, Messenger та Viber у поєднанні; 3% – живе спілкування, навчання



57,7% – Zoom;  
 34,9% – Viber;  
 2,9% – Messenger;  
 4,5% – інші.

**Рис. 5. Діаграма аналізу відповідей респондентів, який вид комунікації є найбільш зручним**



Рис. 6. Діаграма аналізу відповідей респондентів, який із засобів є найефективнішим

офлайн; 1,7% – Messenger. Проте все ж велика кількість опитуваних осіб звертає увагу на те, що дистанційне навчання не може замінити живого спілкування: 1,2% – жодна із систем не є ефективна на сто відсотків; 1,2% – все залежить від віку учнів; 0,6% – не важливо яка з систем, головне, щоб вона була двостороння; 1,9% – інші.

Фокус-групі було дано можливість дати відповіді на низку оціночних питань.

На питання «Оцініть якість навчання під час карантину порівняно з очним навчанням від 1 до 10» (див. рис. 7) з аналізу відповідей бачимо, що більшість респондентів оцінюють якість забезпечення освіти в дистанційному режимі вище середнього показника: на 4–8 балів оцінили 67,5%; максимальний показник на 9–10 балів визначили 10,2%; міні-

мальний показник 1–3 бали визначили 22,3%. Відповідно, це засвідчує, що більшість респондентів вбачають важливість продовження навчання в дистанційному форматі, але його ефективність оцінюють на середньому рівні порівняно з очним навчанням. Такий показник є логічним, бо саме живе спілкування «педагог – учень» є тим джерелом його результативного, якісного навчання, а особливо мистецького, творчого, технічного, спортивного, художньо-естетичного розвитку дитини.

Проте, коли поставили питання, чи варто продовжувати навчання дистанційно, чи припинити роботу позашкільних закладів, аналіз відповідей фіксує однозначну необхідність впровадження дистанційного навчання в закладах позашкільної освіти: 86,3% визна-



Рис. 6. Діаграма аналізу відповідей респондентів, який із засобів є найефективнішим

чили за десятибальною системою важливість навчання в час пандемії і впровадження карантину та оцінили дистанційне навчання від 7 до 10 балів (див. рис. 8).

З 24 лютого 2022 року в Україні розпочато війну з російським агресором. В умовах збройної агресії росії проти України заклади позашкільної освіти продовжують активно працювати для розвитку творчих здібностей дітей і молоді, забезпечуючи їх змістовне дозвілля та психологічну підтримку [3]. Відповідно, перед системою позашкільної освіти, в тому числі і ЦТДЮГ, постають нові виклики. Знову ж таки важливе розуміння наскільки потрібна діяльність закладу в час військового стану. Вражають позитивністю відповіді на питання цього блоку.

Так, на питання «Оцініть якість навчання в час військового стану порівняно з очним навчанням від 1 до 10» (див. рис. 9) біль-

шість – 81,5% – визначили впровадження дистанційного навчання як один із якісних показників діяльності позашкільної освіти.

Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України: «Залежно від безпекової ситуації у 2022–2023 навчальному році освітній/навчально-тренувальний процес у закладах позашкільної освіти буде здійснюватися за дистанційною та змішаною формами навчання. У зв'язку з цим у закладах освіти вдосконалення потребують формування безпечного освітнього середовища, зміст освіти, форми і методи роботи з дітьми та молоддю, які мають бути спрямовані на адаптацію до нових умов» [3]. Розуміючи той факт, що кожен регіон, місто чи населений пункт України має свої особливості, потрібно розуміти яка ситуація саме у середовищі вихованців та педагогів ЦТДЮГ щодо питання організації навчально-освітнього процесу

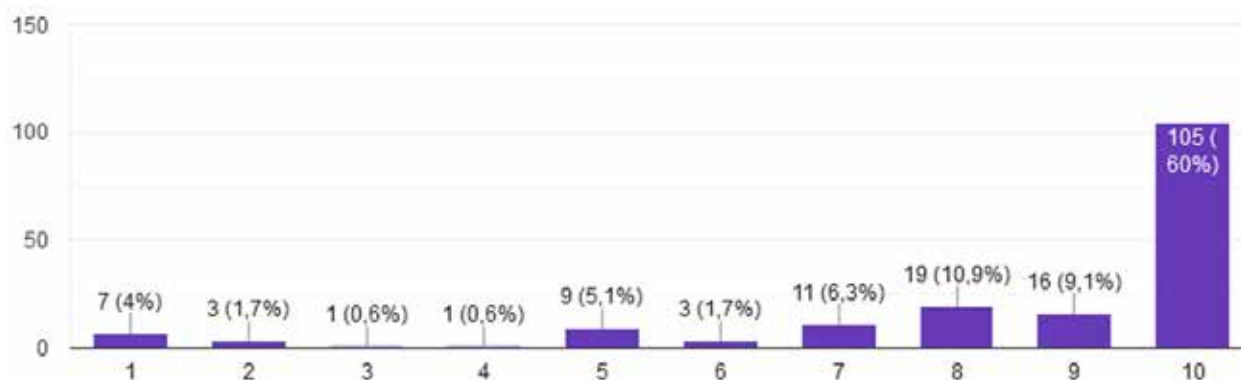


Рис. 8. Діаграма оцінки важливості навчання під час карантину

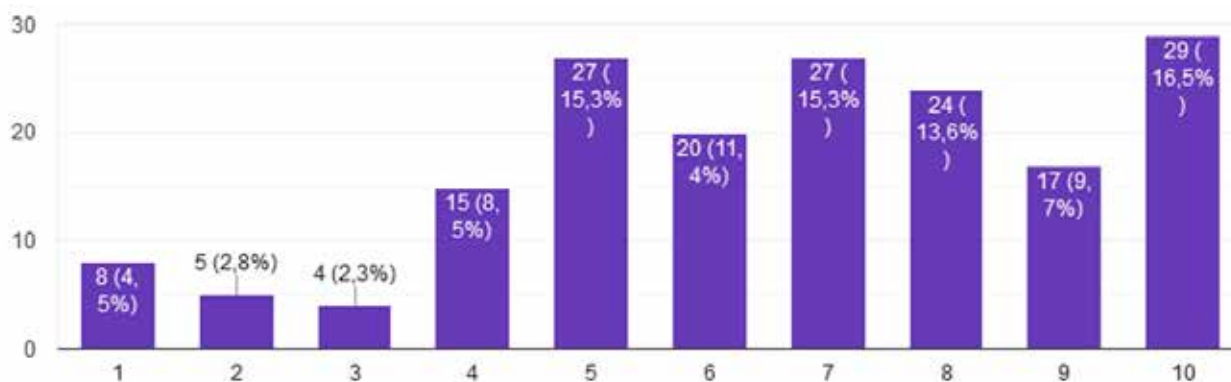


Рис. 9. Діаграма оцінки якості навчання під час військового стану

у стані військового часу. Так, на питання «Оцініть важливість навчання під час військового стану від 1 до 10» (див. рис. 10) більшість – 82,14% – визначили важливим впровадження дистанційного навчання, незважаючи на війну в Україні.

Ефективність ДН у військовому стані в Львівській області потребувала усвідомлення ситуації щодо кількості учасників освітнього процесу, що залишилися вдома, виїхали за межі України або переїхали в інший населений пункт.

Відповідний сформований перелік питань дозволив виявити реальну картину у процентному відношенні щодо кількості дітей та їхнього бажання здійснювати ДН.

Так, на запитання «Чи продовжуєте Ви дистанційне навчання» (див. рис. 11) 65,2% зазначили, що продовжують дистанційне навчання

в ЦТДЮГ; 34,8% припинили своє дистанційне навчання в ЦТДЮГ. Проте аналіз наповнення груп безпосередньо до поданих заяв на зарахування або продовження навчання у 2022–2023 році засвідчує і підтверджує той факт, що більшість дітей продовжують отримувати освітні послуги у гуртках/секціях/осередках ЦТДЮГ.

Також цю інформацію підтверджують такі відповіді респондентів щодо їхнього перебування в місті Львові, а відповідно, і можливість відвідувати гуртки/секції/осередки ЦТДЮГ. Так, щодо питання «Під час оголошення військового стану дитина виїхала за кордон» (див. рис. 12) тільки 8,5% дітей перебувають за межами України, 91,5% перебувають зараз у Львові.

Також низький відсоток дітей, які змінили місце проживання в межах України (див. рис. 13).

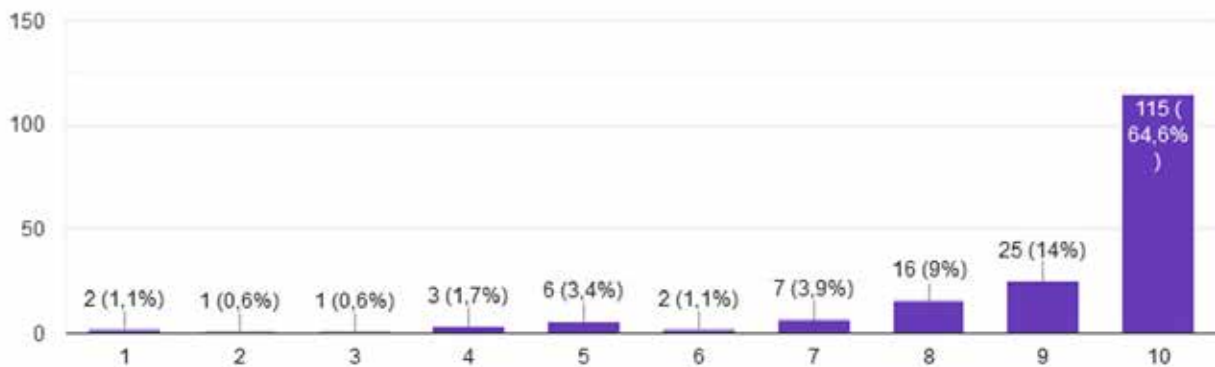


Рис. 10. Діаграма оцінки важливості навчання під час військового стану в Україні

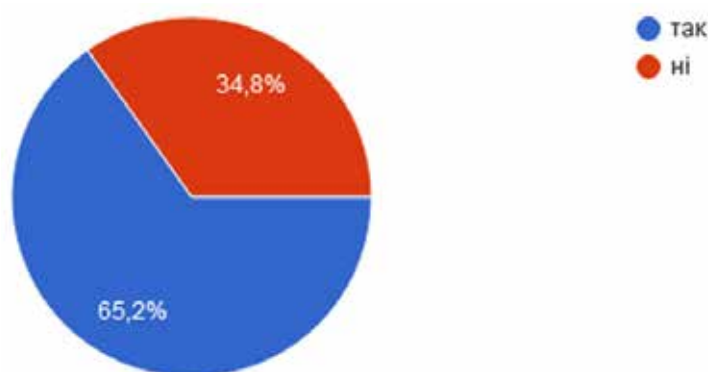


Рис. 11. Діаграма результатів продовження навчання в дистанційному режимі під час військового стану в Україні



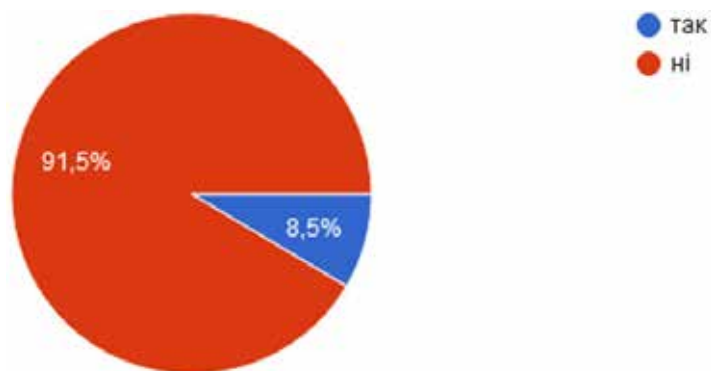


Рис. 12. Діаграма стану учасників, що виїхали за кордон

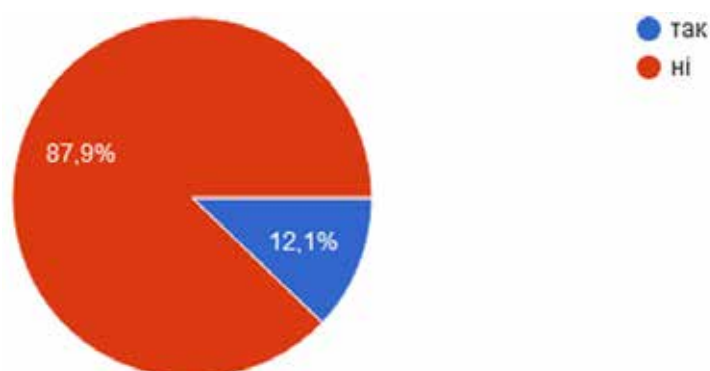


Рис. 13. Діаграма стану учасників освітнього процесу, що змінили місце проживання в Україні

Так, на запитання «Під час оголошення військового стану переїхали в інший населений пункт України» лише 12,1% зазначили, що виїхали з м. Львова, а 87,9% перебувають вдома і відповідно можуть продовжувати навчання в гуртках/секціях/осередках ЦТДЮГ у змішаному форматі: очно-дистанційному.

Залежно від безпекової ситуації освітній процес у позашкільних закладах освіти здійснюється за дистанційною, змішаною та очною формами навчання. Тут знову постає важливим усвідомлення проблеми, чому все ж таки є певна кількість дітей, що припинили навчання взагалі або припинили навчання на певний період.

Відповідно, було запропоновано респондентам дати відповіді на запитання з цього блоку. Так, на питання «Дитина припинила заняття через високу небезпеку в час війни» отримані такі результати: 83,2% продовжили навчання;

10,4% припинили навчання; 2,4% припинили навчання тимчасово; 1,6% – заняття мали перервний характер через відсутність Інтернету, зайнятість технічних засобів комунікації іншими членами родини; 1,2% – на початку війни припинили навчання; 0,6% – заняття мали перервний характер через повітряні тривоги; 0,6% – немає відповіді (див. рис. 14). Як бачимо з відповідей, завдяки дієвим заходам та вмілому реагуванню на ситуацію, що виникла в Україні, вдалось зберегти більшість учасників освітнього процесу.

Адміністрація ЦТДЮГ, педагогічний колектив усвідомлюють важливість якісного провадження освітнього процесу та індивідуального підходу до кожного вихованця. Тому вихованцям було запропоновано за бажанням змінити або видозмінити напрям своєї діяльності. Цей крок дозволив зберегти 6,9% вихованців завдяки підбору для них оптимального напрямку освітньої



Рис. 14. Діаграма припинення навчання у ЦТДЮГ

діяльності. Водночас 92% дітей продовжили навчання за раніше вибраним напрямом. На жаль, мусимо констатувати факт припинення дітьми занять у ЦТДЮГ, так: 0,6% – з початком занять у школі додалось навантаження, що зумовило припинення занять ЦТДЮГ; 0,5% – немає відповіді (див. рис. 15).

Важливим є вивчення питання доступу до технічних засобів зв'язку у сім'ях вихованців ЦТДЮГ. Так, на запитання «Чи є у Вас (за місцем проживання) технічні засоби щодо організації дистанційного навчання учня?» отримані такі відповіді: 85,8% – зазначили, що так, наявні; 9,7% – ні; 0,6% – засоби є, але не було батьків, щоб налаштувати засоби для комунікації; 0,6% – дитина перебувала з бать-

ками на роботі і не мала можливості дистанційного навчання; 0,6% – доступ до технічних засобів є за умови, що батьки або дорослі вдома для налаштування зв'язку; 2,7% – інші фактори, що впливали на присутність вихованця на дистанційному занятті: якщо буде підключення до Інтернету, буде електропостачання, використання мобільної мережі і її якість тощо (див. рис. 16).

Організація ДН дитини, а особливо молодшого віку, в домашніх умовах лягає на плечі дорослих у сім'ї. Тут постає питання, чи батьки мають можливість контролю за дистанційним навчанням дитини не тільки за шкільною програмою, що є обов'язковою для всіх дітей, а й за позашкільною, що здійснюється

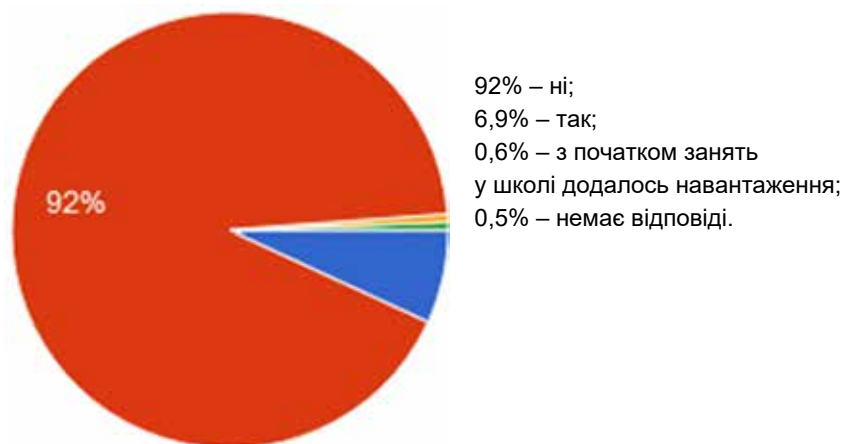


Рис. 15. Діаграма припинення навчання у ЦТДЮГ



Рис. 16. Діаграма припинення навчання у ЦТДЮГ

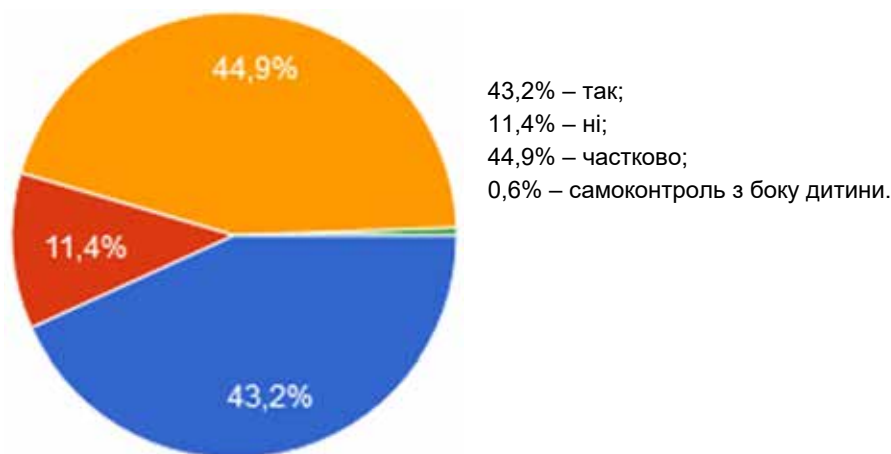


Рис. 17. Діаграма стану контролю з боку дорослих за учнями під час дистанційних занять

тільки за власним бажанням. Так, на питання «Чи вдасться батькам (дорослим) контролювати відвідування дистанційних занять гуртка/секції/колективу?» отримані такі результати: 43,2% – так; 11,4% – ні; 44,9% – частково; 0,6% – самоконтроль з боку дитини (див. рис. 17). Як бачимо, менше половини дорослих мають у міру своєї зайнятості контролювати дистанційне навчання за додатковими освітніми програмами позашкільного напрямку.

**Висновки.** Отже, проведений аналіз опитування учасників освітнього процесу Центру творчості дітей та юнацтва Галичини дозволив здійснити аналіз щодо ефективності впровадження організації дистанційної роботи, виявити проблемні питання, окреслити шляхи

модернізації змісту організації ДН ПШО в контексті проблем сьогодення, викликів військового стану в країні, окреслити шляхи і напрями підвищення забезпечення якості освітнього процесу та доступу всіх бажаючих до позашкільної освіти. Також окреслив головні питання: збереження високопрофесійного кадрового потенціалу ЦТДЮГ; залучення вихованців до освітніх процесів і здобуття освітніх послуг за освітньою програмою Центру творчості тощо.

Для якісного ДН потрібно вирішення таких питань, а саме: якість Інтернету, ліміт Інтернету мобільного трафіку, відсутність або перебої з електропостачанням, наявність і вільний доступ до засобів технічного зв'язку; налагодження

комунікації з учнями, особливо з тими, що перебувають за межами України за кордоном, є велика різниця в часі між країнами; вміння планувати свій час, щоб поєднувати навантаження відповідно до шкільної програми та розкладу занять інших дітей і членів сім'ї.

Потрібно формувати програми ДН з урахуванням віку учнів, обсягу матеріалу, особливо дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Дитині молодшого шкільного віку важко довго сидіти за комп'ютером, розсіюється увага дитини, формується неухважність, відсутній контроль за дитиною з боку дорослих, виникає потреба в постійному перебуванні хоча б одного з батьків вдома для допомоги налаштування засобів для дистанційного навчання. Таке навчання забирає багато часу у батьків. Це стосується неповних сімей, у яких немає з ким залишити дитину, а також дітей з одним дорослим вдома.

Слід враховувати, що певні види освітньої діяльності, такі як: хореографія, спорт, гра на музичних інструментах та інші в дистанційному форматі не дають бажаного результату. Необхідно враховувати факт відсутності у дітей дидактичних матеріалів, навчальних засобів, спорядження для занять відповідним видом діяльності, оскільки багато матеріалів і засобів дидактичного супроводу уроку залишились у ЦТДЮГ. Не всі діти мають можливість удома займатися хореографією, тупати

або стрибати, встати в пару або відпрацювати синхронно масові танці тощо.

Важливо формувати мотивацію учнів до здобуття нових знань, умінь і навичок. За перших ознак можливих стресів або депресивних станів у дітей через військові події в Україні варто проводити консультації з психологом.

Можливі шляхи вдосконалення ДН: влаштовувати більше майстер-класів, тематичних відеоуроків; завчасно оголошувати батькам про початок дистанційного навчання, щоб спланувати розклад для занять у вільний час; забезпечувати педагогів засобами для проведення дистанційного навчання та організації спеціалізованих курсів на тему: «Уникнення складнощів дистанційного навчання».

Варто поєднувати дистанційне навчання з очним, давати більше можливості дітям спілкуватися один з одним, а не лише безпосередньо з учителем; займатись з педагогом наживо під час вивчення нового матеріалу та вдосконалювати його за допомогою серверу Zoom; приділяти увагу в індивідуальному навчанні; практикувати групові зустрічі – заняття дітей і викладача. Опрацювати і впровадити універсальний та зрозумілий механізм компенсації втраченого навчального часу під час повітряної тривоги, формувати проведення уроків так, щоб вони були повноцінні за часом і якістю. Впровадити запис усіх уроків на відео, надсилати конспект уроку дітям.

#### Список використаних джерел:

1. Стратегія розвитку позашкільної освіти. / за ред. проф. О. Биковської. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2018. 96 с.
2. Інноваційні технології в сучасному просторі. Збірник матеріалів Всеукраїнського семінару-практикуму. Львів – Броди, 23–24 листопада 2021 р. / упоряд. Н. Воляник. О. Плахотнюк. Броди : Видавництво «Просвіта», 2022. 156 с.
3. Міністерство освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua>.
4. Телеграм-канал Міністра освіти і науки Сергія Шкарлета. URL: <https://t.me/SerhiyShkarlet/1386>

#### References:

1. Bykovska, O. (Eds.). (2018). *Stratehiia rozvytku pozashkilnoi osvity* [Strategy for the development of extracurricular education]. Kyiv : IBC ALKON, 96 p. [in Ukrainian].
2. *Innovatsiini tekhnologii v suchasnomu prostori* [Innovative technologies in the modern space]. *Zb. mater. Vseukr. semin.-prakt.*, Lviv – Brody, 23–24 lystopada 2021 r. – *Proceeding of All-Ukrainian seminar-practice*, Lviv – Brody, November 23–24, 2021 / edited by N. Volyanyk. O. Plahotniuk. Brody : Prosvita Publishing House, 2022. 156 p. [in Ukrainian].
3. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine]. *mon.gov.ua*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua> [in Ukrainian].
4. *Telehram-kanal Ministra osvity i nauky Serhii Shkarleta* [Telegram channel of the Minister of Education and Science Serhii Shkarlet]. Retrieved from: <https://t.me/SerhiyShkarlet/1386> [in Ukrainian].

УДК 599.9-043.84

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-13>

**Федчук Олександр Валерійович**,  
аспірант кафедри теоретичної психології,  
Інститут управління, психології та безпеки  
Львівського державного університету внутрішніх справ,  
вулиця Городоцька, 26, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0922-6757>

## АКТИВІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У СКЛАДНИХ ПСИХОЛОГО-ВІКОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

**Анотація.** У статті автор розкриває сутність активізації особистісних ресурсів у психологічно складних життєвих ситуаціях крізь призму вікових криз. Автор розкриває зміст дефініції «складна життєва ситуація», аналізує особливості психологічних ресурсів особистості на різних вікових етапах, що впливають на копінг-подолання типових вікових труднощів; розглядає можливість цілеспрямованої роботи фахівців із запобігання дезадаптації особистості у процесі подолання складних ситуацій свого життя. На підставі аналізу праць науковців автор робить висновок, що вплив віку на визначення зрілості та особистісної розвиненості є незначним. Саме життєвий досвід, емоційний та когнітивний розвиток визначають основні стратегії й тактики особистісної поведінки. Автор запевняє, що кожен віковий період особистості містить свої ресурси, які спрямовані на подолання складних життєвих ситуацій. Проте вони можуть бути невикористаними у випадку, якщо цілеспрямовано на них не звернути увагу та не розвивати. Особистісний ресурс, до прикладу, підлітків та дітей, який допомагає собі зарадити з життєвими труднощами, залежить від емоційного реагування, поведінки, гнучкого мислення. Таким чином засвоюються нові стандарти, набуваються нові навички, перемикається увага з однієї ситуації на іншу, формується емоційна гнучкість та уява, яка виконує захисну функцію. Також автор стверджує, що важливими є і внутрішні ресурси дитини, хоч значення зовнішніх чинників подолання складних життєвих ситуацій є значно більшим, аніж внутрішніх. Водночас емоційна та соціальна підтримка значущих людей поруч є важливим чинником на етапі юності, а вирішальним – у старості, незважаючи на розвиток можливостей у тому віці мудрості та духовно-релігійного досвіду. У дорослому віці важливим ресурсом для формування копінг-стратегій є можливість усвідомлення своєї психологічної реальності, її прийняття, розуміння своїх можливостей чи обмежень у різних життєвих сферах.

**Ключові слова:** особистість, криза, вікова криза, копінг-стратегія, вікові етапи розвитку, особистісні ресурси.

### Fedchuk Oleksandr. Activation of personal resources in complex psychological and age life situations

**Abstract.** In the article, the author reveals the essence of activation of personal resources in psychologically difficult life situations through the prism of age crises. The author reveals the meaning of the definition “difficult life situation”, analyzes the peculiarities of the psychological resources of the individual at different age stages, which affect coping and overcoming typical age-related difficulties; considers the possibility of purposeful work of specialists to prevent personality maladaptation in the process of overcoming difficult situations in one's life. Based on the analysis of scientists' works, the author concludes that the influence of age on the definition of maturity and personal development is insignificant. It is life experience, emotional and cognitive development that determine the main strategies and tactics of personal behaviour. The author assures that each age period of the personality contains its own resources aimed at overcoming difficult life situations. However, they can be unused if they are not purposefully paid attention to and not developed. The personal resource, for example, of teenagers and children, which helps themselves to cope with life's difficulties, depends on emotional response, behaviour, flexible thinking. In this way, new standards are learned, new skills are acquired, attention is switched from one situation to another, emotional flexibility and imagination are formed, which performs a protective function. The author also claims that the child's internal resources are also important, although the importance of external factors in overcoming difficult life situations is much greater than internal ones. At the same time, the emotional and social support of significant people nearby is an important factor at the stage of youth, and decisive – in old age, despite the development of opportunities at that age for wisdom and spiritual and religious experience. In adulthood, an important resource in the formation of coping strategies is the possibility of realizing one's psychological reality, accepting it, understanding one's capabilities or limitations in various spheres of life.

**Key words:** personality, crisis, age crisis, coping strategy, age stages of development, personal resources.

**Вступ.** Через продовження повномасштабного вторгнення росії в Україну на сьогодні немає потреби зайвий раз переконувати в необхідності психотерапевтичної роботи, яка щоразу збільшується. Саме тому є нагальна потреба проаналізувати досвід українських та зарубіжних учених щодо стратегій подолання у різних психологічно-вікових важких життєвих ситуаціях.

Поняття «складна життєва ситуація» належить до найбільш вживаних термінів у психотерапевтичній та психологічній літературі. Проте досі немає чіткого визначення цього феномену. Автори, які ним послуговуються у своїх роботах, акцентують на його змістовності, зокрема: неузгодженість між потребами людини, її можливостями та умовами діяльності; порушення звичного способу життя; необхідність серйозної внутрішньої роботи та зовнішньої підтримки для адаптації у новій життєвій ситуації.

Аналізуючи класифікацію зарубіжних дослідників (Р. Лазарус та Дж. Кохен), можемо виокремити три основні види життєвих труднощів: значні життєві зміни у великій кількості осіб (катастрофа, стихійне лихо тощо), значні життєві зміни однієї чи кількох осіб, важка втрата чи розлучення, повсякденні неприємності [15].

Звернемося до юридичного складника цього поняття. Так, Закон України «Про соціальні послуги», прийнятий Верховною Радою України у 2019 році (№ 18, ст. 73), стверджує, що «...складні життєві обставини – обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самостійно. Чинники, що можуть зумовити складні життєві обставини: похилий вік; часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; інвалідність; бездомність; безробіття; малозабезпеченість особи; поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання

дитини; втрата соціальних зв'язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі; жорстоке поводження з дитиною; насильство за ознакою статі; домашнє насильство; потрапляння у ситуацію торгівлі людьми; шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією...».

Важливо, що будь-яка складна ситуація в людини – це індивідуальний феномен, оскільки визначення її проблеми задається самою людиною залежно від її сприйняття, оцінки та інтерпретації, суб'єктивної значимості цієї ситуації в людини. Суб'єктивна складність ситуації визначається також і віком людини.

**Мета статті** – проаналізувати особливості психологічних ресурсів особистості на різних вікових етапах, що впливають на копінг-подолання типових вікових труднощів, розглянути можливість цілеспрямованої роботи фахівців із запобігання дезадаптації особистості у процесі подолання складних ситуацій свого життя.

**Матеріал та методи.** Потреба у вивченні стратегій подолання пов'язана ще й з тим, що у процесі подолання життєвих труднощів у кожному віковому періоді людина набуває нового досвіду, розширяє можливості поведінкових копінг-стратегій, а також проявляє неадекватні форми своєї поведінки, що безпосередньо впливає на адаптивність людини.

Ще з минулого століття почали активно впроваджувати наукові дослідження у питанні поведінкових стратегій. Це поняття прийшло до нас з англійської «coping with» (подолання, впорання). У трактуванні Р. Лазаруса і С. Фолкмана зарадити життєвим труднощам можна постійно змінюючи когнітивні та поведінкові зусилля людини «з метою управління специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами, які оцінюються ним як такі, що піддають її випробуванню або перевищують її ресурси» [16].

Нині немає єдиної класифікації видів психологічного подолання життєвих труднощів. Наводимо вісім класифікацій зарубіжних

авторів, деякі з яких включають до 20 типових реакцій психологічного подолання.

Класична копінг-класифікація, запропонована вченими Перре і Райхертсом [19], впорядковує дії та реакції подолання їхньої орієнтації: 1 – на ситуацію (активний вплив, втеча, пасивність); 2 – на репрезентацію (пошук чи придушення інформації); 3 – на оцінку (надання сенсу, переоцінку, зміну мети).

Досить докладною є класифікація П. Тойса, що спирається на комплексну модель копінг-поведінки.

Вчений П. Тойс виокремлює дві групи поведінкових стратегій: поведінкові та когнітивні.

Поведінкові стратегії поділяються на три підгрупи:

1. Поведінка, яка орієнтована на ситуацію: прямі дії (обговорення та вивчення ситуації); пошук підтримки соціуму; «ухилення» від ситуації.

2. Поведінкові стратегії, які орієнтовані на фізіологічні відхилення: використання наркотиків, алкоголю; тяжка праця; інші фізіологічні методи (пігулки, сон, їжа).

3. Поведінкові стратегії, скеровані на емоційне та експресивне вираження: катарсис; стримування та контроль почуттів.

Когнітивні стратегії також поділяються на три групи.

1. Когнітивні стратегії із ситуативним вектором: продумування ситуації (аналіз варіантів, формування плану дій); вироблення нового погляду на ситуацію; ухвалення ситуації; відволікання від ситуації; вигадкування містичного вирішення ситуації.

2. Когнітивні стратегії експресивного вектора: «фантастичне вираження» (фантазування щодо методів вираження почуттів); молитви.

3. Когнітивні стратегії, сфокусовані на емоційні зміни: пояснення заново наявних почуттів.

Додатковими стратегіями інша психологія [4] вважає також написання щоденників, листів; прослуховування музики; поведінкову стратегію очікування.

Провівши аналіз праць німецького психолога, автора «біографічно фундованої когнітивної теорії особистості» Х. Томе, бачимо, що він не до всіх типів поведінки у складній

життєвій ситуації відносить поняття «стратегія подолання». На його думку, стратегіями подолання можна називати лише свідому, регульовану наміром дію особистості, що становить лише невелику частину рефлексій людини на тягарі життя. Уникнення проблем та відхід у стан пригніченості, прийом транквілізаторів у складних ситуаціях не можуть вважатися стратегіями подолання труднощів. Ці дії, навпаки, сприяють збереженню колишньої ситуації. У власну ситуацію життя особистість вносить сутність індивідуального життя. Спираючись на положення когнітивної психології, Х. Томе вказує на значну узгодженість між суб'єктивним баченням людиною ситуації та об'єктивною реальністю. Людина вважає реалістичним те, що вже є у її особистісній системі координат існування, сутністю якого є все те, що людина в певний момент часу усвідомлює [21].

Щодо групи захисних форм стратегій подолання, які виражаються у спотвореному розумінні дійсності, то їх ефективність оцінюється неоднозначно. Частина зарубіжних та вітчизняних психологів вважають ці форми дезадаптивними, деякі, навпаки, вважають, що ілюзії та фантазії допоможуть людині сконцентруватися та подолати життєві складності, а тактика заперечення сприяє дозованому прийняттю складної ситуації.

Аналізуючи критерії, за якими класифікують копінг-стратегії вчені Ч. Карвер та Дж. Коннор-Сміт [6], вони вказують на те, що особистість реагує на загрозу втрати, успіху чи інших впливів на емоційну сферу різними способами, більшість з яких мають назву «копінг-стратегії». Знаємо, що копінгом називають можливі зусилля запобігання чи зменшення загрози негативного впливу чи втрати з метою знизити чи зменшити дистрес, який з ними пов'язаний. Більшість науковців сучасності феномен копіngu обмежують трактуванням довільного реагування [11]. Проте все ж є науковці, які у цьому понятті вбачають автоматичні та мимовільні реакції [20]. Вони запевняють, що деякі реагування людини на стрес є довільними й такими, що мають бути усвідомленими, а згодом здатні трансформуватись в автоматичні [20].

Цю тезу також підтверджують дослідження Ф. Кремер [7]. Досить значущою є кількість ознак, що супроводжують деякі реакції на події, що несуть загрозу для особистості, та можливий дистрес [20]. Вчені пропонують вважати найбільш вагомими ті ознаки, які створюють класифікаційну діаду емоційно-орієнтованого та проблемно фокусованого копінгів [17].

Копінг емоційно-орієнтований покликаний зменшити дистрес, детермінований стресором [18]. Така стратегія поведінки здатна варіюватись у межах від самозаспокоєння (пошук підтримки, релаксація) до сильних негативних емоцій (крик, плач, фіксація на негативних думках) та дій щодо запобігання стресовій ситуації (заперечення, капітуляція тощо).

Ще одну класифікаційну пару копінгів становлять стратегія активного занурення у розв'язання проблеми та запобігання чи відмова від розв'язання проблеми.

Українська вчена Д. Носенко [2] розкриває сутність самоінвалідазації як проактивного копінгу в напрямі уникнення проблем бодай на короткий термін, використовуючи штучно створені обставини, які б виправдали можливий особистісний неуспіх.

У багатьох наукових дискурсах у питанні копінг-поведінки акцент ставиться на реакцію особистості на ушкодження чи якусь загрозу, що вже імовірно є реальністю (так званій «реактивний копінг»). Так, учені С. Тейлор та Л. Еспінвол [5] запевняють, що деякі складники копінгу виконуються проактивно до появи стресора, проте змістовно вони такі ж, як стратегії реактивні.

Переважно завжди проактивна копінг-стратегія є проблемно фокусованою, позаяк включає необхідні ресурси, що можуть стати в нагоді за умови виникнення відповідної загрози. За умови актуального сприйняття можливої загрози особистість використовує такі поведінкові стратегії, що здатні знизити її дію. У випадку, якщо особистість усвідомлює можливість запобігання негативного впливу загрози, вона менше стресує, ніж тоді, коли загрози неможливо уникнути.

Поза тим доведено, що будь-яка особистість має вплив на вибір власних копінг-

стратегій [8; 9; 10]. Саме тому особистісні чинники важливі у формуванні змісту цього феномену, а також для усвідомлення напрямів допомоги потребуючим, що позбавлені відповідних поведінкових форм.

Дослідники по-різному аналізують захисну поведінку відповідно до віку людини. Так, А. Фрейд зазначає, що коли «Я» молоде і пластичне, його відхід від однієї сфери діяльності іноді компенсується перевагою в іншій. Але коли воно стало ригідним або набуло інтолерантності до невизначеності, фіксуєчись на способі уникнення, такий відхід детермінує порушення розвитку.

**Результати.** Основною причиною різноманіття тактик і стратегій поведінки особистості є вплив індивідуальних особливостей людини. Характеризуючи процес проходження людиною складних ситуацій, важливо «знайти особистісні структури, з яких особистість встановлює і регулює рівновагу між «зовнішніми» і «внутрішніми» умовами.

У наукових роботах з психотерапії вчені зазначають вплив таких внутрішніх умов у подоланні життєвих труднощів, як локус контролю, який впливає на ступінь прийняття відповідальності подолання життєвих труднощів; високий рівень рефлексивних здібностей, що дозволяє людям більше фокусуватися на проблемі, а не на оцінці в узгодженні з важкими ситуаціями. Істотними особистісними ресурсами відзначаються висока мотивація досягнення та нормативність поведінки, наполегливість, соціальна сміливість.

Особливим внутрішнім чинником, який мотивує людину до активного протистояння у складних життєвих ситуаціях, є її почуття повинності («буду тримати себе у формі, щоб якнайдовше працювати», «не можу розслаблятися, треба ростити дітей» і т. ін.).

Різні рівні психіки людини диктують варіативність індивідуальних внутрішніх ресурсів особистості. Індивідуально ми також розглядаємо вплив нервової системи, її темпераменту та характеру, акцентуації та емоційну регуляцію поведінки особистості. Також ці особистісні властивості корелюють із соціальним функціонуванням людини та її між-



собистісної взаємодії. Саме тому визначальну роль відіграють мотивація, цінності людини, особистісні смисли та наративи, внутрішнє значуще та незначуще, совість, мораль, внутрішній екзистенційний конфлікт, внутрішній вакуум, життєві стратегії та взаємини.

Індивідуальні властивості людини також впливають і на копінги різного рівня. Активізація різних психічних рівнів особистості у ході подолання складних життєвих ситуацій надто залежить від вікових особливостей розвитку. Адже в кожному віці людина має деякі ресурси, що сприяють можливості вибору відповідної стратегії подолання складних життєвих ситуацій.

Ми погоджуємося з визначенням дефініції ресурсів як «сильних сторін» людини, що сприяють подоланню кризи.

Класифікація С. Хобфолла визначає ресурси як:

1) матеріальні об'єкти (дохід, будинок, одяг, матеріальні фетиші) та нематеріальні (бажання, цілі);

2) зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) та внутрішні, інтраперсональні, змінні (самовагу, професійні вміння, навички, здібності, інтереси, гідні захоплення, риси характеру, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань та ін.);

3) психічні та фізичні стани;

4) вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які необхідні (прямо чи опосередковано) для подолання важких життєвих ситуацій чи служать засобами досягнення мети, важливої для особистості [9].

Ми концентруємося на внутрішніх ресурсах людини, зокрема на віковому їх аспекті, що безпосередньо детермінують проблемні поведінкові аспекти.

Станом на сьогодні існує низка досліджень, які спростовують вплив віку на визначення зрілості та особистісної розвиненості. Так, дослідження вченого Балтеса засвідчують, що мудрість як рідкісна особистісна властивість, що є, на думку психологів, притаманною особистості у пізній дорослості, все частіше трапляється у ранній дорослості, а у незвичній

формі навіть у дітей [1]. Дослідники зазначають значні відмінності у поведінці осіб різного віку. Саме життєвий досвід, емоційний та когнітивний розвиток визначають основні стратегії й тактики особистісної поведінки.

Молодші школярі повсякчас демонструють складні життєві ситуації у процесі виконання навчального навантаження, зокрема, виконання навчальних завдань, а також для них складною є неможливість відповідності батьківським очікуванням, негативне до них ставлення з боку педагогів чи інших значущих дорослих, зміна шкільного середовища. Все це є психотравмуючими ситуаціями, а методи їх подолання безпосередньо мають вплив на формування дитячої психіки.

Зарубіжні вчені запевняють, що подолання складних життєвих ситуацій є ефективним у разі добрих комунікативних навичок, що допомагають дитині звернутись по допомогу, про щось попросити дорослих, позаяк станом на 7–8 років дитина ще не здатна подолати самотійно складну життєву ситуацію [12]. Але останнім часом має місце такий цікавий феномен, як невразливі діти. Вони виховуються у жакливіх умовах, проте досягають успіху в житті. Особливістю таких дітей є можливість не реагувати на стресові ситуації чи давати собі раду через інтенсивну мисленнєву компетентність та діяльність. Такі діти мають хороші соціальні навички, доброзичливі, мають самоповагу та подобаються дорослим і своїм одноліткам. Також вони володіють високим самоконтролем, зокрема, добре володіють своїми вчинками, почуттями та думками. Припускаємо, що творче, активне самоставлення та ставлення до навколишньої дійсності дає змогу таким дітям подолати несприятливий вплив навколишнього середовища. Багато хто з них мав творчий потенціал.

У працях Г. Хоментausкаса наголошується, що у відповідальні життєві моменти у дітей з'являється відчуття відчуженості від складного оточення, вони занурюються у себе та багато читають чи малюють. Така поведінкова стратегія сприяє появі та укріпленню почуття незалежності.

Вчені запевняють, що механізми психологічного захисту, які спрацьовують у дітей, є загалом нормальним явищем. Вони служать протектором внутрішнього конфлікту, який би дитина не здатна була подолати [13; 1; 2; 4]. Такі невразливі діти становлять особливу цікавість для психологів під час досліджень цього вікового періоду.

Аналіз наукових досліджень [13; 1; 2; 4] вказує на те, що діти, намагаючись спонтанно долати важкі ситуації, застосовують поведінкові та когнітивні стратегії, які спрямовані на експресію (молитва, фантазії і т.ін.). Тому, працюючи з дітьми з метою подолання складних життєвих ситуацій, слід розширювати поле свідомості та розвивати роботу уяви. Мобілізація фізичних та душевних сил попереджає формування емоційних процесів. Використовуючи дитячу уяву, дорослий здатний посприяти дитині впоратись із ситуацією, яка її турбує, подолати страх та гнів.

Підлітковий вік наповнений ситуаціями, які часто фруструють основні шість потреб: фізіологічну (впливає на сексуальну та фізичну активність), потребу в безпеці (реалізується через приналежність до групи), незалежність від сім'ї, прихильність, успіх, розвиток свого Я [3]. У підлітковому та юнацькому віці переважають стратегії емоційного розв'язання складних життєвих ситуацій. Проте вони з віком втрачають свою актуальність та застосовуються особами фемінного типу, а інші використовують когнітивні поведінкові стратегії подолання [3].

Ранній юнацький вік, за даними зарубіжних учених, характерний притаманною поведінковою стратегією, яка пов'язана з потребою у соціальній підтримці від дорослих, зокрема, емоційною. Саме тому можна вважати, що старт дорослості тісно пов'язаний зі значимим дорослим. Теорія епігенетичного розвитку Е. Еріксона розкриває успішне подолання перших чотирьох життєвих криз завдяки зовнішнім чинникам, а подолання наступних чотирьох – завдяки внутрішнім. Проте варто зазначити, що п'ята вікова криза теперішньої сучасної особистості теж де в чому залежить від зовнішньої підтримки досвідчених дорослих людей.

Вчені стверджують, що особистість, яка формується, повинна мати відповідні засоби, спрямовані на вихід з вікових криз. Практичні психологи у роботі з підлітками свою увагу концентрують на розвиток соціальних умінь, які формують відповідно високий рівень «Я можу».

Причинами неефективної поведінки є недостатній рівень розвитку соціальних умінь та помилок під час навчання. Представник когнітивного напрямку А. Бек стверджує, що подолати труднощі та пройти соціалізацію підлітку допоможуть соціальні навички, зокрема, комунікативні.

Нам видається, що для особистісного розвитку важливо сприяти підлітку відчутти відокремленість від соціального оточення, від уже наявних форм колективності, уникати функціонуючого існування та практикувати самозаглиблення як необхідну форму особистісного розвитку. Таке усвідомлення допоможе зберегти власну цілісність подібно до того, як практикують невразливі діти.

Знаємо, що віковий та особистісний розвитку можуть не збігатися. Тому дитинство, юність, зрілість та старість становлять життєвий шлях особистості, а особистісна періодизація, починаючи від молодості, уже не збігається з віковою.

Беручи до уваги такий феномен, слід враховувати, що нерівномірність особистісного розвитку дорослої особи розкривається через її копінг-стратегії, серед яких можна відзначити такі.

Найбільш типові важкі віково-психологічні ситуації дорослої людини пов'язані з незадоволеністю особистим життям, професійною діяльністю, а також переоцінкою власних досягнень.

Дорослішаючи, людина щоразу більше розуміє індивідуальну сутність, яка переплетена з її установками щодо себе та інших людей, усвідомленням своїх кордонів та кордонів інших людей. Загальна життєва концепція зрілої особистості сприяє усвідомленню відмінностей власного та чужого життя. І це допомагає розмежовувати фантомний та реалістичний світ та не застрягати у світі негативних переживань та крокувати вперед [3].

Можливість переоцінювати стосунки, усвідомити невідповідність Я-реального та Я-відображеного, вміти виявити та усвідо-

мити реакції інших людей є основою не лише особистісного, а й професійного розвитку. Посеред життя людини деколи виникає стадія завмирання у професійній сфері, яка призводить до порушення балансу та стійкості, може бути спровокована зниженням професійної активності, неприйняття нових форм взаємодії чи нової інформації, деякого поступу. Це підвищує тривожність, яка надалі призводить до невротизації та впливає на взаємодію з оточуючими. Страх змін та усталені погляди на світ ускладнюють чи навіть унеможливають успішне проходження через кризу.

Складні життєві обставини виконують важливі життєві функції: стимулюючи та сигнальну. Стимулююча функція видається як деякий потенціал, адже особистісний розвиток можливий за умови відповідного усвідомлення протиріч та потреби в зміні; сигнальна функція визначається тим, що лише складні моменти дають змогу усвідомити свої обмеження у соціальних навичках чи особистісних якостях.

Така здатність бачити та усвідомлювати власну обмеженість та умовність норм, визначень, здібностей стає внутрішнім ресурсом дорослої людини. У зрілої дорослої людини створюється можливість трансформації ідеї в межах дещо стриманої та реалістичної точки зору, посилюється потреба задовольнитись тим, що є і жити «тут і тепер», цінувати близьких. Таким чином підсилюється власне Я.

Найбільш вживаними механізмами спонтанних копінг-стратегій зрілої особистості є механізми когнітивної сфери. Інтенсивність та зміст ситуації значення не має, адже когнітивний процес відбувається в напрямі пошуку сенсу події, намагання контролювати ситуацію та відновити свою високу самооцінку.

**Пошук сенсу події.** У складній життєвій ситуації людині важливо знайти сенс того, що відбувається, і події. Для успішної адаптації необхідно віднайти сенс і причину життєвих труднощів. У травматичній ситуації часто особистість має сформувати абсолютно новий сенс того, що сталося, сенс жити далі.

Учені виділяють такі механізми породження смислу: індукцію смислу, замикання

життєвих стосунків, інсайт, ідентифікацію, становище смислу, зіткнення смислів. Вони особливо активно вмикаються у складних життєвих ситуаціях.

У ході психотерапевтичної роботи в тому напрямі смисл актуалізується лише тоді, коли зіштовхується з чужим смислом. Саме тому допомогти клієнту в усвідомленні свого смислу життя можливо за умови професійного бачення ситуації терапевтом та особистих думок та переживань.

У роботі австрійський психотерапевт А. Ленгле звертає увагу на те, що з усвідомленням сенсу події у житті важливим є усвідомлення сенсу нашого почуття щодо цієї події. Ця робота з розпізнавання сенсу своїх почуттів важлива для розробки оптимальної, неруйнівної поведінки. А. Ленгле відзначає основні етапи у роботі з почуттями, назвавши їх методом орієнтації серед почуттів – індикаторів нашого життя [14].

Перший крок – зайняти зовнішню позицію щодо світу, який тяготить та засмучує. Ми дивимося не на почуття, а на ситуацію – наскільки вона пов'язана із почуттям? Питання: «Чи це так?».

Другий крок – після того, як ми змогли відкрито поглянути на світ, ми звертаємося всередину до свого почуття. «Якщо це моє почуття справді відображає ситуацію, то які наслідки? Чи можу я це витримати?».

Третій крок – звертаємось до позитивного, щоб знайти твердий ґрунт під ногами. Шукаємо свій сенс у цьому почутті.

Таким чином, пошук сенсу відбувається і щодо ситуації, яка виникла, і щодо почуття, яке виникло, та стану. Сучасні психотехнології наголошують на значущості усвідомлення свого емоційного досвіду [4].

*Прагнення досягти почуття контролю над кризовою ситуацією та життям загалом.* У багатьох людей намагання контролювати ситуацію пов'язані з переконанням про правильну поведінку та дії, які внаслідок контролю більше не повторюватимуться. Деякі вчені зауважують, що люди потребують такої розірваної думки, що «Я в минулому» зовсім не схожий на «Я теперішній» [13]. Саме тому існують техніки на подолання цього розриву.

*Спроби знову досягти високої самооцінки.* Усі жертви кризових подій відзначають зниження самооцінки, навіть тоді, коли їх причина криється у зовнішніх чинниках. Адже віра у себе – це важливий особистісний ресурс. Саме тому люди прагнуть підвищувати самооцінку за рахунок порівняння себе з іншими людьми з найгіршими їх результатами чи наслідками подолання подій. Таке порівняння не є конструктивним, адже має від'ємний вектор. Конструктивним є порівняння зі спогадами своїх успіхів в інших ситуаціях чи життєвих сферах [4].

Ці поведінкові стратегії запускаються особистістю спонтанно чи усвідомлено та можуть використовуватись цілеспрямовано у психотерапії. Знаємо, що не існує універсальних поведінкових стратегій, які можуть бути ефективні в усіх життєвих ситуаціях. Тому важливо збільшувати широту когнітивного розуміння та поведінковий репертуар особистості.

Психотерапевтична робота щодо копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях з особами середнього віку є з актуалізації та активації самосвідомості особистості, задіюючи її творчі здібності. Така творча робота людини впливає на те, що в майбутньому її поведінка стає відповідальною та самостійною, позбавлена опори на соціальну підтримку та відповідні стереотипи.

Як стверджує К. Юнг, середній вік характерний переходом від екстенсивного устрою життя до інтенсивного, тобто від намагання завоювати та розширити життєвий простір до концентрації уваги на своїх почуттях, самоті, задоволеності від самотності. Саме тоді наступна частина життя стане основою для досягнення мудрості, піднесеності у творчості, не буде місця неврозам та розпачу.

Наступний період людського життя наповнений значною кількістю вікових труднощів. Серед них і вихід на пенсію (зміна соціальної ролі), зміна структури психологічного часу, погіршення матеріального стану, можливі втрати близьких чи друзів, погіршення здоров'я і т.ін. Люди цього віку психологічно не навчені та не готові проживати такі стреси. Проте саме готовність особистості цього віку прийняти складну вікову ситуацію та мати насамперед

бажання та здатність планувати й будувати майбутнє сприяють формуванню найбільш оптимально ефективної стратегії поведінки.

Науковці переконують, що людина в кризі пенсійного віку свідомо чи ні вибирає власну стратегію старіння. Попередня стратегія має прогресивний характер для людини, виявляється у збереженні старих та формуванні нових соціальних зав'язків, що допомагає особі відчувати повноту життя та власну потрібність. У цьому також є і життєвий сенс людини. А наступна стратегія – це поведінка, спрямована на виживання як індивіда, характеризується пасивністю до життя, відчуженістю від оточення, та у всій палітрі життєво-вікових труднощів сприймається суб'єктивно як взагалі втрата життєвого сенсу.

Досліджуючи чинники ефективності стратегії поведінки осіб похилого віку, вчені запевняють, що внутрішнім психологічним особистісним ресурсом для цієї вікової категорії осіб є наявність або звернення до психологічного майбутнього, що сприяє виходу особистості на нові життєві мотиви, та мають важливу стимулюючу роль. До того ж саме ті сфери життя стають значимими для особистості, де вона почувається автономною, здатною контролювати ситуацію та робити висновки. Не менш важливого впливу мають духовність та релігія як методи опору життєвим труднощам [3].

**Висновки.** Отже, кожен віковий період особистості містить свої ресурси, які спрямовані на подолання складних життєвих ситуацій. Проте вони можуть бути невикористаними у випадку, якщо цілеспрямовано на них не звернути увагу та не розвивати.

Особистісний ресурс підлітків та дітей, який допомагає зарадити з життєвими труднощами, залежить від емоційного реагування, поведінки, гнучкого мислення. Таким чином засвоюються нові стандарти, набуваються нові навички, перемикається увага з однієї ситуації на іншу, формується емоційна гнучкість та уява, яка виконує захисну функцію. Також важливими є і внутрішні ресурси дитини, хоч значення зовнішніх чинників подолання складних життєвих ситуацій є значно більшим, аніж внутрішніх.

Так само емоційна та соціальна підтримка значущих людей поруч є важливим чинником на етапі юності, а вирішальним – у старості, незважаючи на розвиток можливостей у тому віці мудрості та духовно-релігійного досвіду.

У часі дорослості важливим ресурсом у формуванні копінг-стратегій є можливість усвідомлення своєї психологічної реальності, її прийняття, розуміння своїх можливостей чи обмежень у різних життєвих сферах.

#### Список використаних джерел:

1. Мартинюк І. А. Стресостійкість та індивідуально-психологічні особливості студентської молоді. Психологія стресостійкості студентської молоді : монографія / За заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : НУБіП України, 2019. С. 97–107.
2. Носенко Д. В. Особистісні чинники психологічного феномену самоінвалідації як форми проактивної копінг-поведінки : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Дніпропетровськ, 2015. 183 с.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
4. Шамне А. В. Особистісні та міжособистісно-стильові детермінанти копінг-поведінки студентів у стресових ситуаціях. Психологія стресостійкості студентської молоді : монографія / за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : НУБіП України, 2019. С. 66–82.
5. Aspinwall L. G., Taylor S. E. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 1997, 121(3). P. 417–436.
6. Connor-Smith J. K., Flachsbart C. Relations between personality and coping: A Metaanalysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, № 6. P. 1080–1107.
7. Cramer P. Defense Mechanisms in Psychology today: Further Process for Adaptation. *American Psychologist*. 2000, № 55. P. 637–646.
8. DeLongis A., Holtzman S. Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*. 2005, № 73. P. 1–24.
9. Gomez R., Bounds J., Holmberg K. Effects of neuroticism and avoidant coping style on maladjustment during early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 1999, № 26. P. 306–315.
10. Hambrick E. P. & McCord D. M. Proactive Coping and Its Relation to the Five-Factor Model of Personality. *Individual Differences Research*, 2010, № 2. P. 67–77.
11. Higgins R. L., Snyder C. R., & Berglas S. Self-handicapping: The paradox that isn't. New York : Plenum, 1990, 292 p.
12. Kliewer W., & Sandler I. N. Social competence and coping among children of divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1993, 63(3), 432–440. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0079441>.
13. Kovalchuk Z., Raievska Y., Beheza L., Ievtushenko I., & Odyntsova H. Socio-psychological features and legal norms of the life of adolescents from distant families of labor migrants. *Amazonia Investiga*, 2021, 10(46), 79–91. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.7>.
14. Längle A. Die existentielle Wirkung in Therapie und Beratung. Die Ur-Intentionalität als Grundlage für das Überspringen des „zündenden Funkens“ im Gespräch. *Existenzanalyse* 39, 2022, 2, 4–15.
15. Lazarus R. S., Cohen J. B. Environmental stress in human behavior and the environment. Current theory and research, / edited by I. Altaian and J. F. Wohlwill. New York : Plenum, 1977.
16. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. New York : McGraw Hill, 1996.
17. Lazarus R. S., Folkman S. The concept of coping. Monat A. and Richard S. Lazarus. *Stress and Coping*. New York. 1991, 189–206.
18. Peacock E. J., Wong P. T. P. Relations Between Appraisals and Coping Schemas: Support for the Congruence Model. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1998. № 25. P. 64–80.
19. Perrez M., Baumann U. Lehrbuch Klinische Psychologie-Psychotherapie, 4, aktualisierte Auflage. Verlag Hans Huber, 2011.
20. Skinner E. A., Edge K., Altman J. Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 2003, № 129. P. 216–269.
21. Thomae H. Psychologische Biographische Synthese idiographischer und nomothetischer Forschung. *Ibidem*, 1987. P. 108–116.

#### References:

1. Martyniuk, I. A. (2019). Stresostiiikist ta indyvidualno-psykholohichni osoblyvosti studentskoi molodi. *Psykhohohiia stresostiiikosti studentskoi molodi* [Stress resistance and individual psychological features of student youth. Psychology of stress resistance of student youth]. (Shmarhun V. Eds.). Kyiv : NUBiP Ukrainy. S. 97–107 [in Ukrainian].
2. Nosenko, D. V. (2015). Osobystisni chynnyky psykholohichnoho fenomenu samoinvalydyzatsii yak formy proaktyvnoi kopinh-povedinky [Personal factors of the psychological phenomenon of self-handicapping

as a form of proactive coping behaviour]. Extended abstract of candidate's thesis. Dnipropetrovsk, 183 p. [in Ukrainian].

3. Savchyn, M.V., Vasylenko, L.P. (2005). *Vikova psykholohiia [Age psychology]*. Kyiv : Akademvydav, 360 p. [in Ukrainian].

4. Shamne, A. V. (2019). Osobystisni ta mizhosobystisno-stylovi determinanty kopinh-povedinky studentiv u stresovykh sytuatsiakh. *Psykholohiia stresostiikosti studentskoi molodi [Personal and interpersonal style determinants of coping behaviour of students in stressful situations. Psychology of stress resistance of student youth]*. (Shmarhun V. Eds.). Kyiv : NUBiP Ukrainy. Pp. 66–82 [in Ukrainian].

5. Aspinwall, L. G., & Taylor, S.E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*. 121(3). 417–436.

6. Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A Metaanalysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 6. 1080–1107.

7. Cramer, P. (2000). Defense Mechanisms in Psychology today: Further Process for Adaptation. *American Psychologist*. 55. 637–646.

8. DeLongis, A., Holtzman, S. (2005). Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*. 73. 1–24.

9. Gomez, R. Bounds, J., Holmberg, K. (1999). Effects of neuroticism and avoidant coping style on maladjustment during early adolescence. *Personality and Individual Differences*. 26. 306–315.

10. Hambrick, E. P. & McCord, D. M. (2010). Proactive Coping and Its Relation to the Five-Factor Model of Personality. *Individual Differences Research*. 2. 67–77.

11. Higgins, R.L., Snyder, C.R., & Berglas, S. (1990). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum, 292 p.

12. Kliewer, W., & Sandler, I.N. (1993). Social competence and coping among children of divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(3), 432–440. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0079441>.

13. Kovalchuk, Z., Raievska, Y., Beheza, L., Ievtushenko, I., & Odyntsova, H. (2021). Socio-psychological features and legal norms of the life of adolescents from distant families of labour migrants. *Amazonia Investiga*, 10(46), 79–91. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.7>

14. Längle A (2022). Die existentielle Wirkung in Therapie und Beratung. Die Ur-Intentionalität als Grundlage für das Überspringen des „zündenden Funkens“ im Gespräch. *Existenzanalyse* 39, 2, 4–15.

15. Lazarus, R. S., Cohen, J. B. (1977). *Environmental stress in human behavior and the environment. Current theory and research / edited by I. Altaian and J.F. Wohlwill*. New York : Plenum.

16. Lazarus, R. S. (1996). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.

17. Lazarus, R.S., Folkman, S. (1991). The concept of coping. Monat A. and Richard S. Lazarus. *Stress and Coping*. New York, 189–206.

18. Peacock, E. J., Wong, P. T. P. (1998). Relations Between Appraisals and Coping Schemas: Support for the Congruence Model. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1998. 25. 64–80.

19. Perrez, M., Baumann, U. (2011). *Lehrbuch Klinische Psychologie-Psychotherapie*», 4, aktualisierte Auflage. Verlag Hans Huber.

20. Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*. № 129. Pp. 216–269.

21. Thomae, H. (1987). *Psychologische Biographicals Synthese idiographischer und nomothetischer Forschung*. Ibidem, 108–116.

УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-14>**Яремко Роман Ярославович,**

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри практичної психології та педагогіки,  
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,  
вулиця Клепарівська, 35, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-7788>

**Коваль Ігор Святославович**

кандидат педагогічних наук  
заступник начальника відділу виховної, соціально-гуманітарної роботи та психологічного забезпечення,  
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,  
вулиця Клепарівська, 35, Львів, 79000, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9204-9228>

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТІВ З ОСОБЛИВИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті проаналізовано особливості розвитку асертивності у здобувачів вищої освіти з особливими умовами навчання. Проведено аналіз наукових досліджень щодо поняття асертивності та емпірично досліджено особливості розвитку асертивної поведінки у здобувачів вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Так, науковці вважають, що асертивність – це особиста автономія, незалежна від зовнішніх оцінок та впливів, здатність самостійно регулювати свою поведінку та вміння конструктивно знаходити вихід із нестандартних ситуацій у міжособистісних відносинах. З огляду на результати теоретичного аналізу автором було підібрано комплексний психодіагностичний інструментарій, а саме: тест на асертивність (В. Капоні, Т. Новака), методика діагностики домінуючих стратегій захисту у спілкуванні (В. Бойка), методика вивчення самоствавлення (С. Пантилеева). На основі проведеного дослідження отримано такі результати. Досліджувані здобувачі вищої освіти першого року навчання проявляють більш агресивну, емоційно напружену поведінку та поведінку уникнення. Це може бути пов'язане зі зміною середовища проживання, оволодінням нової соціальної ролі здобувача вищої освіти у закладі зі специфічними умовами навчання. Другокурсники ж, на відміну від курсантів першого курсу, проявили більш емоційно та поведінково-сприятливі результати для оволодіння навичок асертивності та, за даними методик, вони частіше користуються патернами асертивної поведінки. Психодіагностичний інструментарій нашого експериментального дослідження психологічних особливостей асертивності у здобувачів вищої освіти добирався у відповідності до поставлених завдань. Кожна з методик, які ми використали у емпіричній частині нашої статті, підібрана у відповідності до особливостей умов навчання та критеріїв валідності і надійності.*

***Ключові слова:** асертивність, здобувачі вищої освіти, курсанти, специфічні умови навчання.*

### **Yaremko Roman, Koval Ihor. Empirical study of the development of assertive behaviour in acquirers of higher education universities with special learning conditions**

***Abstract.** The article analyzes the peculiarities of the development of assertiveness in students of higher education with special educational conditions. An analysis of scientific research on the concept of assertiveness was carried out, and the peculiarities of the development of assertive behaviour in students of higher education with specific learning conditions were empirically investigated. Thus, scientists believe that assertiveness is personal autonomy, independent of external assessments and influences, the ability to independently regulate one's behaviour and the ability to constructively find a way out of non-standard situations in interpersonal relationships. In view of the results of the theoretical analysis, the authors selected a complex psychodiagnostic toolkit, namely: assertiveness test (V. Caponi, T. Novak), a method of diagnosing dominant strategies of protection in communication (V. Boyko), a method of studying self-attitude (S. Pantileev). The following results were obtained on the basis of the conducted research. The researched students of higher education in the first year of study show more aggressive, emotionally*

*intense behaviour and avoidance behaviour. This may be related to a change in living environment, mastering a new social role of a student of higher education in an institution with specific study conditions. Sophomores, unlike first-year cadets, showed more emotionally and behaviorally favourable results for mastering assertiveness skills and, according to the methods, they more often use patterns of assertive behaviour. The psychodiagnostic toolkit of our experimental study of psychological characteristics of assertiveness in higher education applicants was selected in accordance with the tasks set. Each of the methods that we used in the empirical part of our article was selected in accordance with the peculiarities of the learning conditions and the criteria of validity and reliability.*

**Key words:** *assertiveness, students of higher education, cadets, specific study conditions.*

**Вступ.** Трансформаційні процеси, що характерні для економічного, політичного, культурного життя сучасної України, особливо підсилюють проблему розвитку у людини таких якостей, які забезпечують рух до особистісної зрілості і вдалої самореалізації. Асертивність є важливою рисою, формування якої допоможе особистості бути активним суб'єктом життєдіяльності, уміти розв'язувати проблеми, переконувати і гармонійно надихати інших керувати змінами. Отже, дослідження феномену асертивності є актуальним у контексті сучасної психологічної науки.

Соціально-психологічні дослідження нерідко вказують на те, що у здобувачів вищої освіти можуть виникати труднощі з орієнтацією у соціальних ситуаціях, визначенням особистісних властивостей та емоційних станів інших людей, вибором адекватних способів поведінки та реалізацією їх у процесі міжособистісних відносин [2].

Відсутність здатності особистості висувати та втілювати в життя власні бажання, прагнення, цілі, потреби, прагнення й інтереси, невмінням планувати власне майбутнє сприяє підвищенню рівня незадоволеності життям, що призводить до появи соціального страху. Під асертивністю розуміється особистісна властивість, котру можна визначити, як автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку, що є особливо важливим для юнаків [4].

Ідея асертивності зумовлює розвиток в особистості визначеної якості поведінки, завдяки якій вона може володіти спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатна висловлювати власну точку зору, не боїться заперечувати, використовуючи аргументацію, наполягати на своєму у ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою; володіти тактиками задово-

лення справедливих вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення, аби при цьому не порушувалися права інших людей.

Асертивність передбачає наявність суб'єктивної установки на самого себе, соціальної готовності та здатності адекватно реалізовувати власні мотиви. Впевнена поведінка не означає придушення агресивних почуттів, вона сприяє редукції агресивної поведінки і зникненню приводів для агресії. Водночас асертивна поведінка передбачає «неагресивну впевненість особистості» [1; 5].

Асертивність є складним утворенням, що характеризується своєрідністю структури, змістовними й практично-дієвими якісними характеристиками.

Цілеспрямовано розвивати асертивну поведінку здобувачів вищої освіти зі специфічними умовами навчання можна комплексно, залучаючи різні соціальні інстанції: сім'ю, викладачів, кураторів, наставників.

Одним з перших поняття асертивності на початку 60-х років ХХ століття виокремив американський психолог А. Солтер. У його концепції асертивна поведінка розглядається як оптимальний та найбільш конструктивний спосіб взаємодії у соціумі, на протиположності до двох поширених деструктивних способів – маніпуляції та агресії. Асертивний стиль поведінки посилює значимість нашої особистості та демонструє позитивну твердість характеру [4].

Згодом новий напрям підтримали і стали поглиблено вивчати такі психологи, як: С. Кристоф, К. Келлі, Д. Вольпе, А. Ланге, А. Лазарус, Є. Крукович, В. Капоні, Т. Новак, Р. Алберті, М. Емонс та ін.

У сучасній психологічній науці поняття асертивності почало розглядатися нещодавно, зокрема такими вченими, як В. Семиченко, С. Герасіна, Л. Ніколаєв, Л. Курганська.



Асертивність – це комунікативна навичка та стиль поведінки, який полягає в тому, щоб виразно та впевнено виражати свої думки, почуття та потреби, залишаючи при цьому повагу до інших людей. Основна ідея асертивності полягає в тому, щоб виразити свої права та погляди, не порушуючи права інших людей та уникати агресії або пасивності [1].

Основні риси асертивності включають:

- чіткість вираження: асертивність передбачає здатність виразно і чітко висловлювати свої думки, почуття та погляди;

- повагу до інших: асертивність передбачає врахування прав та почуттів інших людей, уникнення образливості та агресії в комунікації;

- здатність відмовляти: асертивність означає, що ви можете відмовити в чомусь без почуття провини чи обґрунтування, якщо це не відповідає вашим потребам або можливостям;

- здатність приймати критику: асертивність допомагає засвоїти конструктивну критику без захисту або переходу на образи;

- прагнення до вирішення конфліктів: асертивність сприяє здатності ефективно вирішувати конфлікти шляхом відкритого обговорення та пошуку компромісів;

- пасивне відмовлення від виконання негативних прохань: асертивність допомагає вам відмовлятися від виконання чогось, що суперечить вашим цінностям або комфорту, зберігаючи при цьому ввічливість.

Важливо розрізнити асертивність від агресії та пасивності. Агресія полягає в намаганні домінувати над іншими та неухважно висловлюванню своїх потреб, пасивність включає у себе вираження своїх потреб та думок, що може призводити до незадоволення і внутрішньої напруги.

**Матеріал та методи.** Експериментальне дослідження асертивності проводилось на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Досліджуваними були курсанти першого та другого курсів. Респондентів першого курсу – 47 осіб, другого – 39 осіб. Загальна кількість досліджуваних – 86 осіб.

**Результати дослідження.** Розглянемо отримані результати за методикою визначення самоствавлення С. Панталеєва. Зна-

чення підраховувались за 9 шкалами: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, «дзеркальне Я», самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, конфліктність, самозвинувачення (див. табл. 1). Результати узгоджувались із даними, отриманими за тестом на асертивність. За шкалами: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, «дзеркальне Я», самоцінність, самосприймання, самоприв'язаність, конфліктність, самозвинувачення ми порівнювали рівень розвитку асертивності серед курсантів.

Проаналізуємо кількісні показники розподілу респондентів юнацького віку з неузгодженим проявом асертивності (домінуючими середнім та низьким рівнями) за рівнями прояву структурних компонентів самоствавлення за методикою С. Панталеєва.

Для встановлення взаємозв'язків та взаємовпливу однієї змінної на іншу доцільно використовувати кореляційний аналіз [3]. Результати кореляційного аналізу (Спірмен- $r_s$ ) подано у таблиці 2.

Так, встановлено, що фактор С (сила «Я» – слабкість «Я») і показник загальної асертивності достатньо пов'язані між собою. Це означає, що чим вища оцінка за фактором С, тим вищий рівень асертивності. Цей зв'язок має логічне пояснення: відповідно до теорії Кеттелла особистість з високою оцінкою за фактором С характеризується емоційною зрілістю, здатністю досягати особистих цілей без особливих труднощів, адекватністю сприйняття власних недоліків, стійкістю до коливань власного настрою.

Все це характеризує і асертивну особистість. Також спостерігаються додатні зв'язки показника асертивності з такими первинними факторами, як N+ (проникливість), H+ (сміливість), Q2+ (самодостатність), і вторинним QIV+ (незалежність). Це означає, що висока асертивність супроводжується проявами зазначених факторів особистості та тими рисами особистості, які містять додатні полюси зазначених факторів. Згідно з результатами асертивності властива прямолінійність, відкритість, не скутість правилами та стандартами суспільства, тобто свобода у власних проявах і поведінці.

Таблиця 1

**Особливості прояву структурних компонентів самоствавлення у респондентів юнацького віку з неузгодженим проявом асертивності (за методикою С. Пантисєва) N= 71**

Компоненти самоствавлення (шкали)	Рівні прояву	Вибірка 17–18 років		Вибірка 18–19 років	
		Абс.	%	Абс.	%
I відкритість	Високий	15	40	18	54
	Низький	23	60	15	48
	Всього	38	100	33	100
II самовпевненість	Високий	12	30	16	48
	Низький	26	70	17	52
	Всього	38	100	33	100
III самокерівництво	Високий	12	32	24	75
	Низький	26	68	9	25
	Всього	38	100	33	100
IV «дзеркальне Я»	Високий	27	72	23	70
	Низький	11	28	10	30
	Всього	38	100	33	100
V самоцінність	Високий	30	80	28	85
	Низький	8	20	5	15
	Всього	38	100	33	100
VI самоприйняття	Високий	22	60	23	71
	Низький	16	40	10	29
	Всього	38	100	33	100
VII самоприв'язаність	Високий	27	70	21	65
	Низький	11	30	12	35
	Всього	38	100	33	100
VIII конфліктність	Високий	13	34	10	30
	Низький	25	66	23	70
	Всього	38	100	33	100
IX самозвинувачення	Високий	10	25	5	15
	Низький	28	75	28	85
	Всього	38	100	33	100

Таблиця 2

**Результати кореляційного аналізу між показниками асертивності і факторами Р. Кеттєла**

Фактори особистості (за Р. Кеттєлом)		Показник загальної асертивності
H	H (+) сміливість – H (-) боязкість	329**
N	N (+) проникливість – N (-) наївність	237*
C	C (+) сила «Я» – C (-) слабкість «Я»	410**
Q2	Q2 (+) самодостатність – Q2 (-) залежність від групи	365**
L	L (+) підозрливість – L (-) довірливість	- 268*
O	O (+) схильність до почуття провини – O (-) самовпевненість	- 301*
Q4	Q4 (+) напруженість – Q4 (-) розслабленість	398**
QII	QII (+) тривожність – QII (-) емоційна стабільність	- 401**
Q IV	Q IV (+) незалежність – Q IV (-) покірність	405

Згідно з Кеттеллом, такі люди характеризуються відсутністю соціальної спритності і проникливості, не вміють і не бажають хитрувати. Це пояснює якість асертивності – відсутність маніпуляції у спілкуванні. Особистість з низькою оцінкою асертивності несамостійна, залежна від інших, орієнтується на думку групи, прагне до контактів з людьми через відсутність ініціативи у виборі власної лінії поведінки.

І навпаки, людина з високим фактором Q2 незалежна, самостійна, асертивна.

Також встановлені від'ємні зв'язки з первинними факторами L– (довірливість), O– (само впевненість), Q4– (розслабленість) та вторинним фактором QII– (емоційна стабільність).

Таким чином, аналіз літератури та результати емпіричних досліджень дають можливість скласти загальну характеристику і описати психологічний портрет особистості з різною специфікою асертивності:

а) асертивна особистість – людина завжди чесна із собою та з іншими; захищає власні права, поважаючи права інших; здатна до соціального і емоційного самовираження; впевнена у собі і здатна поводитися раціонально, під час спілкування дивиться в очі (підтримує контакт очима); розслаблена, легко рухається. Асертивна поведінка допомагає досягти поставлених цілей, не завдаючи збитків іншим. Людина робить вибір і відповідає за свої вчинки;

б) неасертивна особистість:

– пасивна неасертивна особистість прагне уникнути конфлікту шляхом збереження «статус-кво», дозволяє іншим приймати за неї рішення, на словах погоджується з тим, що говорять інші (незалежно від того, що при цьому відчуває), тягне час, щоб уникнути необхідності вирішувати проблему – завжди стоїть позаду (сидить в останніх рядах); мало або взагалі не дивиться в очі; посміхається,

навіть будучи засмученою; говорить таким тоном, наче просить пробачення; боязка; невпевнена у собі, переживає почуття, що її «використали»; почуття скривдженості; людина неспокійна; розчарована. Пасивна поведінка не допомагає досягти поставлених цілей, людина почувається жертвою і звинувачує інших за те, що відбувається з нею, дозволяє іншим робити вибір за неї. Часто вибирає стиль пасивної поведінки, тому що він вимагає мало ризику, на людині не акцентують увагу, і вона завжди може «викрутитися»;

– активна неасертивна особистість поводить агресивно, особливо коли намагається нав'язати свою думку іншим; завжди приймає рішення за інших; звинувачує у всьому інших, незважаючи на їхні почуття; поводить вороже і ображає інших, непередбачено «вибухає» (під час спілкування нахилена вперед, показує пальцем, пронизуючи або пильно дивиться в очі іншій людині, говорить без зупинки).

Агресивна поведінка допомагає досягти поставлених цілей. Проте це відбувається за рахунок інших людей. Якщо особа часто вдається до тактики агресивної поведінки, то люди перестають співпрацювати з нею.

Під час проведення констатуючого етапу психолого-педагогічного експерименту аналізувалися дві групи – контрольна А та експериментальна Б.

Внаслідок застосування методу контент-аналізу було виділено дві групи: контрольна А та експериментальна Б групи курсантів другого курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Група А – з високим рівнем розвитку емпатійних здібностей, група Б – з недостатнім рівнем розвитку емпатійних здібностей.

Переходимо до аналізу результатів, отриманих нами під час проведення констатуючого експерименту.

Таблиця 3

## Середні значення показників загального рівня асертивності в групах А і Б

Рівень розвитку асертивності	Методика В. Бойка	Методика В. Капоні, Т. Новака
Група А	75,2	65,4
Група Б	47,3	48,5

Під час дослідження асертивності важливі дані були отримані за допомогою методик В. Капоні, Т. Новака «Тест на асертивність» та «Діагностики домінуючих стратегій захисту в спілкуванні» В. Бойка. Обробка даних за вище зазначеними методиками полягала у визначенні рівня розвитку загальної асертивної тенденції, а також складників асертивності курсантів груп А і Б. Під час дослідження загального рівня розвитку асертивності в групах А і Б було отримано результати, які можемо побачити у таблиці 3.

Порівняння результатів рівня розвитку асертивності з нормативними даними показує, що для групи А в 1 варіанті вони перевищують граничні значення (77,2), а у 2 варіанті перебувають на рівні високих значень (67,4),

що відповідає високому рівню асертивності. Для групи Б у 1 і 2 варіантах вони перебувають на рівні середніх значень.

**Висновки.** На основі проведеного дослідження було з'ясовано, що у курсантів різні можливості щодо оволодіння навичками асертивності. Курсанти першого курсу, за даними методик, проявляють більш агресивну, емоційно напружену поведінку та поведінку уникнення. Це може бути пов'язане зі зміною середовища проживання, оволодінням нової соціальної ролі курсанта та учбовим навантаженням. Другокурсники ж, на відміну від курсантів першого курсу, проявили більш емоційно та поведінково-сприятливі результати для оволодіння навичками асертивності та, за даними методик, вони частіше користуються патернами асертивної поведінки.

#### Список використаних джерел:

1. Николаєв Л. О. Асертивність як риса особистості сучасного підлітка. *Особистість у різних умовах соціалізації* : колективна монографія / за ред. Л. О. Калмикової, Г. О. Хомич. Київ : Слово, 2016. С. 77–99.
2. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : колективна монографія / за редакцією Л. О. Калмикової та Г. О. Хомич. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 472 с.
3. Вавринів О. С. Організація та проведення психологічних і соціально-психологічних досліджень : практичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2023. 116 с.
4. Bowen D. D. Toward a viable concept of assertiveness. *Experiences in management and organizational behavior* / D. T. Hall, D. D. Bowen, R. J. Lewicki, F. S. Hall, (Eds.). 2nd ed. New York : John Wiley & Sons, 1982.
5. Blikhar V., Kovalchuk Z., Vavryniv O., Yaremko R., Bodnarchuk V., & Tsiupryk A. Results of the Implementation of a Comprehensive Socio-Psychological Program to Foster Professional Empathy Among Professionals in the Helping Professions. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2023.14(2), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/14.2/440>

#### References:

1. Nikolaiev, L. O. (2016). Asertyvnist yak rysa osobystosti suchasnoho pidlitka [Assertiveness as a personality trait of a modern teenager]. *Osobystist u riznykh umovakh sotsializatsii – Personality in different conditions of socialization*. (Kalmykova, L. O., Khomych, H. O. Eds.). Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
2. Kalmykova, L. O., & Khomych, H.O. (Eds.). (2016). Rozvytok osobystosti v riznykh umovakh sotsializatsii [Personality development in different conditions of socialization]. Kyiv : Vydavnychy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
3. Vavryniv, O. S. (2023). Orhanizatsiia ta provedennia psykhologichnykh i sotsialno-psykhologichnykh doslidzhen [Organization and conduct of psychological and socio-psychological research]. Lviv : Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
4. Bowen, D. D. (1982). Toward a viable concept of assertiveness. *Experiences in management and organizational behavior* / D. T. Hall, D. D. Bowen, R. J. Lewicki, F. S. Hall, (Eds.). 2nd ed. New York : John Wiley & Sons [in English].
5. Blikhar, V., Kovalchuk, Z., Vavryniv, O., Yaremko, R., Bodnarchuk, V., & Tsiupryk, A. (2023). Results of the Implementation of a Comprehensive Socio-Psychological Program to Foster Professional Empathy Among Professionals in the Helping Professions. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(2), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/14.2/440> [in English].

## ЗМІСТ

<b>Авраменко Андрій Олексійович</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ.....	3
<b>Вавринів Олена Степанівна</b> ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ У ПСИХОЛОГІЇ».....	13
<b>Діжурко Надія Володимирівна, Легка Андріана Іванівна</b> РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В РОБОТІ З ОБРАЗАМИ ТА ВІЗУАЛІЗАЦІЄЮ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ.....	18
<b>Жидецький Юрій Цезарійович, Когут Ярослав Михайлович,</b> <b>Пряхіна Наталія Олексіївна</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ В ОЦІНЮВАННІ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	25
<b>Калька Наталія Миколаївна, Кузьо Любов Іванівна</b> СТАТЕВО-ВІКОВИЙ АСПЕКТ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ В УКРАЇНІ: АРТТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНІКА «ЧОРНИЙ КВАДРАТ».....	30
<b>Католик Галина Вікторівна, Карпенко Євген Володимирович</b> СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ МІГРАНТІВ У ЧАС ШИРОКОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ РОСІЇ В УКРАЇНІ.....	39
<b>Ковальчук Зоряна Ярославівна</b> ІСТОРИЧНИЙ ШЛЯХ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ ЯК СУЧАСНОГО АРТТЕРАПЕВТИЧНОГО НАПРЯМУ.....	46
<b>Козира Петро Володимирович, Багрій Вікторія Вадимівна</b> ІГРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ: ВИЗНАЧЕННЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ДІАГНОСТИКА.....	54
<b>Лукашов Олександр Олександрович</b> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВЕКТОРІ ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	62
<b>Лялюк Юрій Русланович</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	70
<b>Пісоцький Вадим Петрович, Горянська Анжела Михайлівна</b> ЗВ'ЯЗОК КОМУНІКАТИВНИХ УСТАНОВОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ТИПАМИ ЇХ СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ.....	78
<b>Савко Надія Миколаївна</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	86
<b>Федчук Олександр Валерійович</b> АКТИВІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У СКЛАДНИХ ПСИХОЛОГО-ВІКОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ.....	101
<b>Яремко Роман Ярославович, Коваль Ігор Святославович</b> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТІВ З ОСОБЛИВИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ.....	111

## CONTENTS

<b>Avramenko Andrii</b> SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERFECTIONISM AS A PERSONAL QUALITY.....	3
<b>Vavryniv Olena</b> FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS BY STUDYING THE DISCIPLINE ‘MATHEMATICAL METHODS IN PSYCHOLOGY’.....	13
<b>Dizhurko Nadiia, Lehka Andriana</b> DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL RESISTANCE IN WORK WITH IMAGES AND VISUALIZATION UNDER HOSTILITIES.....	18
<b>Zhydetskyi Yurii, Kohut Yaroslav, Priakhina Nataliia</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS IN STUDENTS’ ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION: ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS.....	25
<b>Kalka Nataliia, Kuzo Liubov</b> AGE-RELATED AND SEX ASPECTS OF EMOTIONAL EXPERIENCES IN THE CONTEXT OF MILITARY AGRESSION IN UKRAINE: ART THERAPY TECHNIQUE “BLACK SQUARE”.....	30
<b>Katolyk Halyna, Karpenko Yevhen</b> SOCIAL EXPECTATIONS OF MIGRANTS AT THE TIME OF RUSSIA’S LARGE-SCALE WAR IN UKRAINE.....	39
<b>Kovalchuk Zoriana</b> THE HISTORICAL WAY OF THE ESTABLISHMENT OF MUSIC THERAPY AS A MODERN ART THERAPEUTIC DIRECTION.....	46
<b>Kozyra Petro, Bahrii Viktoriia</b> GAMING ADDICTION: DEFINITION, CLASSIFICATION AND DIAGNOSTICS.....	54
<b>Lukashov Oleksandr</b> FEATURES OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF PERSONALITY IN THE VECTOR OF HIS SOCIAL BEHAVIOUR.....	62
<b>Lialiuk Yurii</b> THEORETICAL ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES TO STUDYING THE EMOTIONAL RESISTANCE OF PERSONALITY.....	70
<b>Pisotskiy Vadim, Gorianska Anzhela</b> CONNECTION OF COMMUNICATIVE INSTITUTIONS OF FUTURE TEACHERS WITH THE TYPES OF THEIR ATTITUDES TO PEOPLE.....	78
<b>Savko Nadiia</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	86
<b>Fedchuk Oleksandr</b> ACTIVATION OF PERSONAL RESOURCES IN COMPLEX PSYCHOLOGICAL AND AGE LIFE SITUATIONS.....	101
<b>Yaremko Roman, Koval Ihor</b> EMPIRICAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF ASSERTIVE BEHAVIOUR IN ACQUIRERS OF HIGHER EDUCATION UNIVERSITIES WITH SPECIAL LEARNING CONDITIONS.....	111

## **НОТАТКИ**

---

---

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

## ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

*Серія психологічна*

Випуск 1

Коректор *І. М. Чудеснова*  
Комп'ютерне верстання *А. О. Марєєва*

---

---

Підписано до друку 26.10.2023 р.  
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 13,95. Зам. № 1023/636  
Наклад 100 прим.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1  
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.