

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОШУКИ

збірник наукових статей



2023

Факультет психології

Київ

УДК 159.9

ББК 88я43

П-86

*Рекомендовано до друку рішенням
Вченої ради факультету психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол №14 від 1 червня 2023 року)*

Рецензенти:

Булах І.С. – доктор психологічних наук, професор, декан Факультету психології, УДУ імені Михайла Драгоманова;

Долинська Л.В. – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології, Факультет психології, УДУ імені Михайла Драгоманова.

П 86 ПСИХОЛОГІЧНІ ПОШУКИ : збірник наукових статей за матеріалами щорічної звітно-наукової конференції викладачів, докторантів та аспірантів Факультету психології «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (22-26 травня 2023 року) / укл. Вольнова Л.М., Матяш-Заяц Л.П. – Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. – 123 с.

Збірка вміщує статті, підготовлені за результатами доповідей на звітно-науковій конференції. У ній представлено результати досліджень актуальних проблем психології (вікового розвитку та особистісного росту, професійного становлення, соціально-психологічних питань взаємодії, впливу стресових обставин на особистість тощо), а також підготовки студентів – майбутніх психологів.

©Колектив авторів, 2023

© УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023

ЗМІСТ

<i>Андріяшина Н. В.</i> Агресія як чинник виникнення конфлікту.....	4
<i>Бушуєва Т. В.</i> Технології діагностики психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО	8
<i>Вольнова Л. М., Білоус Д. Г.</i> Зв'язок між схильністю до ігрової залежності та іншими психологічними характеристиками осіб юнацького віку	15
<i>Вольнова Л. М., Кабанова Д. О.</i> Міграція за кордон як психотравмуюча ситуація	23
<i>Вольнова Л. М., Редько С. М.</i> Психологічні рекомендації щодо попередження емоційного вигорання у педагогів	30
<i>Герасимчук О. М., Лисянська Т. М.</i> Фрустраційний підхід у психології агресії.....	36
<i>Долинська Л. В., Крюкова О. В., Матяш-Заяц Л. П.</i> Теоретичні підходи до понятійного апарату підготовки фахівців ОПП «Психологія врегулювання конфліктів»	45
<i>Зеленін В. В., Чайка Р. М.</i> Розвиток самоефективності прийняття кар'єрних рішень українських фахівців по роботі з даними.....	52
<i>Зінченко А. В., Русенкевич Я. І.</i> Психологічні стратегії життєдіяльності: гендерний аспект	59
<i>Зінченко А. В., Рябкова Є. Г.</i> Уявлення про справедливість у старшокласників	67
<i>Кашенко А. І., Праченко О. К.</i> Структурно-функціональна модель емоційного інтелекту ефективного керівника.....	74
<i>Кузьменко В. У., Семко В. Г.</i> Теоретичний аналіз дослідження емоційного інтелекту дорослих в умовах війни.....	84
<i>Лисянська Т. М.</i> Суб'єктна активність мислення як ресурс розвитку конфліктологічної культури.....	91
<i>Матяш-Заяц Л. П., Крюкова О. В., Степаненко І. М.</i> Булінг як форма конфліктної взаємодії.....	101
<i>Мілютіна Є. Л., Князев В. М.</i> Методи розвитку соціально-емоційного інтелекту в контексті реалізації програми психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з РДУГ	106
<i>Попелюшко Р. М.</i> Особливості прояву синдрому професійного вигорання у психологів.....	113
<i>Ширяєва Л. М., Білоус І. В.</i> Соціально-філософський аналіз феномену національна свідомість та національна самосвідомість... ..	118

УДК 159.943.6:316.613.434

*Н. В. Андріяшина,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної психології
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

АГРЕСІЯ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТУ

Анотація. Проаналізовано поняття агресії, її роль у поведінці людини. Розглянуто агресію, як чинник виникнення конфлікту; визначено категорії, які зумовлюють агресивну поведінку особистості та впливають на розвиток конфліктної взаємодії.

Ключові слова: агресія, агресивність, конфлікт, чинники, агресивні дії, ворожість, конфліктність, якості особистості, цінності.

Abstract. The concept of aggression, its role in human behavior is analyzed. Aggression is considered as a factor in the emergence of conflict; the categories that determine the aggressive behavior of the individual and influence the development of conflict interaction are defined.

Key words: aggression, aggressiveness, conflict, factors, aggressive actions, hostility, conflict, personality qualities, values.

Актуальність проблеми. Проблема конфлікту завжди була предметом дослідження психологічної науки, проте сучасні економічні, політичні та історичні зміни в країні, а також поширення агресії у суспільстві зробили цю тему надзвичайно актуальною, збільшили її значущість та виокремили конфлікт міждисциплінарним питанням сьогодення. Виникнення конфлікту зумовлено різними чинниками, проте агресія є одним з тих, який сприяє швидкому утворенню та ескалації конфлікту. Агресія і конфлікт є тими поняттями, які об'єднані між собою характеристикою негативної взаємодії між людьми чи соціальними групами, проте окремі погляди доводять їх позитивну роль в розвитку особистості.

Ступінь розроблення проблеми. Проблема агресії була проаналізована такими вченими як, Р.Берон, Б.Крейхі, А.Маслоу,

Д.Річардсон, Е.Фромм та іншими. Відомі теорії агресії зводяться до біологічних її чинників та тих, які зумовлені соціальним впливом. Агресивність у поведінці людини вчені розглядали з позицій мотиву, цінностей, волі, активності, прагнення до самоствердження та лідерства.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Д.Річардсона і Р.Берона, агресією є будь-яка форма поведінки, яка направлена на спричинення шкоди іншій живій істоті. У той час агресивність тлумачиться як психічна властивість людини, що виявляється у готовності до застосування агресивних дій. І те, й інше поняття можна розглядати як таке, в основі якого є фрустрація певної потреби особистості, що позначається на взаємодії людей і стає чинником виникнення конфлікту. В будь-якому разі агресивна поведінка людини направлена на повне або часткове подавлення інших людей, їх обмеження, нанесення їм збитку, страждань, що неминуче викликає конфлікт. Агресивній особистості складно адаптуватися в соціальному середовищі, вибудувувати позитивні відносини і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Основою для виникнення агресивної поведінки стають індивідуально-психологічні особливості особистості, емоційний стан та досвід людини. Такі переживання як гнів, лють, заздрість провокують агресивну поведінку. Заздрість виникає на підставі бажання людини оволодіти чимось таким, що є у іншого. В одному варіанті вона може стати поштовхом до активних дій людини з метою здобуття бажаного об'єкту. Інший варіант заздрості може бути направлений на руйнування привабливого для себе об'єкта, що належить іншій людині, через неможливість його отримання. У такому випадку руйнування зумовлено гнівом та лютю, воно стає способом розрядки, вивільненням внутрішньої енергії, що реалізується через прояв агресивних дій, що неминуче створюють конфлікт.

Конкуренція не є самостійним чинником агресії, але за наявності

певних особистісних особливостей людини стає ще одним чинником агресивних проявів. Вона виникає на підставі змагання між людьми чи групами за обмеження ресурсів, визнання, а також за успіх та досягнення. Конкуренція утворює ті негативні емоції, які реалізуються через загрозу, психологічний тиск та проявляються в агресивних діях. У випадках, коли конкуренція стає інтенсивною, набуває деструктивних форм, люди відчують великий тиск щодо себе і, як наслідок, можуть проявляти агресію до конкурентів, яка реалізується у формі сварок, звинувачень, насилля, що робить взаємодію людей конфліктною.

Однією з якостей агресивної особистості, яка часто проявляється у конфліктних ситуаціях, є тенденція приписувати агресивні наміри іншим людям. Така тенденція визначається потребою у підкоренні інших людей, домінуванні, управлінні ними, а також у невизнанні та запереченні власної агресивності.

Тенденція приписувати агресію іншим людям також визначається низьким рівнем соціалізації, який характеризується схильністю до фізичного насилля та відсутністю адекватних емоційних і соціальних зав'язків з іншими людьми. Особистості з такою тенденцією проявляють високий рівень ворожості по відношенню до інших, відкриту агресію, що викликає непорозуміння та стає чинником конфліктної взаємодії. На формування такої тенденції в процесі розвитку особистості має деструктивний вплив зовнішнього середовища, який ускладнює процес її соціалізації і подальшого розвитку. Саме тому для підростаючої особистості відносини в родині та ближньому оточенні стають дуже важливими.

Основою дій і вчинків людини є її система цінностей, цілей, потреб, установок, домагань. Вони визначають міжособистісне спілкування, адаптацію в соціумі, інтелектуальний та культурний розвиток. Оскільки вагомим впливом у формуванні таких категорій особистості є ближнє

оточення, як зразок поведінки, то прояв агресії в поведінці людини часто зумовлений негативним зовнішнім впливом, попереднім досвідом людини, а також агресивними проявами щодо неї з боку інших. Соціальні чинники у формі деструктивної комунікації впливають на формування агресивності особистості, яка з часом проявляється у конфліктній взаємодії. Проте, визначальним фактором прояву агресії може стати характерна риса, яка за рахунок біологічних чинників збільшує схильність до агресивних дій.

Висновок. Отже, біологічні, соціальні та психологічні процеси лежать в основі агресивної поведінки особистості. Комплексно вони визначають такі особистісні риси, які виконують деструктивну роль у міжособистісних стосунках і утворюють конфліктні ситуації. Деформовані морально-етичні норми можуть стати конфліктогенами, які здатні провокувати прояви агресії та реалізувати її, що кваліфікується як кримінальна поведінка з недоліком емоційного самоконтролю. Водночас передумовами неправомірної поведінки є розлади психічної діяльності, які порушують самоконтроль та впливають на прояв агресії, соціальні взаємини та утворюють конфлікти.

Проблема агресії є надзвичайно актуальною і складною водночас. Агресивна поведінка розгортається як в контексті соціальної взаємодії, так і у індивідуальному контексті, що має форму аутоагресії. Проте, агресія особистості пов'язана з її самосвідомістю, тому стає основним чинником конфлікту. Розвиток сучасного суспільства потребує перегляду основних позицій агресивної поведінки людини з метою розробки профілактичних та корекційних її заходів.

Список використаних джерел:

1. Bercowitz L. The Frustration– Aggression Theory, in: Aggression: A Social Psychological Analysis, N.Y., 1962. P.25-50.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. Київ : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2003. 340 с.

УДК 159.9

Т.В. Бушуєва

*кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

Анотація. Проаналізовано ступінь розроблення психотехнології діагностики психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО, визначені перспективні напрями розробки структурних компонентів технології діагностики: засобів та способів отримання діагнозу, психодіагностичного процесу.

Ключові слова: психологічна безпека, освітнє середовище ЗВО, психодіагностичні технології, ознаки психодіагностичної технології, структурні компоненти психодіагностичної технології.

Abstract. The degree of development of psychotechnology for the diagnosis of psychological safety of the educational environment of higher education institutions is analyzed, promising directions for the development of structural components of diagnostic technology are determined: means and methods of obtaining a diagnosis, psychodiagnostic process.

Keywords: psychological safety, educational and scientific environment of a higher education institution, psychodiagnostic technologies, signs of psychodiagnostic technology, structural components of psychodiagnostic technology.

Актуальність проблеми. Розвиток творчої соціально відповідальної особистості можливий тільки в умовах освітнього середовища, що відповідає критеріям безпеки для фізичного, психічного здоров'я та благополуччя його учасників. Формування психологічної безпеки освітнього середовища є актуальним завданням для системи вітчизняної освіти. Якщо проблема безпеки освітнього середовища школи досить активно і глибоко досліджується науковцями, то проблемі психологічної безпеки освітньо-

наукового середовища ЗВО наразі приділяється значно менше уваги. Зокрема, тільки розпочинається робота з розробки технології діагностики психологічної безпеки освітнього середовища в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з базових ознак психодіагностичної технології є концептуальність, опора на певну наукову основу [3]. І.Баєва (автор концепції психологічної безпеки освітнього середовища) визначає категорію психологічної безпеки в трьох аспектах: 1) як стан освітнього середовища, вільний від прояву психологічного насилля у взаємодії, що сприяє задоволенню основних потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значущість середовища і забезпечує психічне здоров'я включених в неї учасників; 2) як систему міжособистісних відносин, які викликають в учасників почуття приналежності (референтної значущості середовища), впевнюють людину, що вона перебуває поза небезпеки (відсутність загроз), укріплюють психічне здоров'я; 3) як систему заходів, спрямованих на запобігання загрозам з метою продуктивного сталого розвитку особистості. Нею визначені критерії та показники психологічної безпеки освітнього середовища, їх емпіричні референти та розроблена методика діагностики психологічної безпеки освітнього середовища школи. Діагностичними показниками психологічної безпеки освітнього середовища визначаються: рівень ставлення до освітнього середовища; рівень задоволеності характеристиками освітнього середовища; рівень захищеності від психологічного насилля в міжособистісній взаємодії в умовах освітнього середовища. Методика діагностики є опитувальником, розробленим із застосуванням шкали Лайкерта. Опитувальники призначені окремо для вчителів, учнів та їх батьків. На думку І.Баєвої, загальна оцінка психологічної безпеки освітнього середовища може бути доповнена оцінкою насиченості середовища ризиками (яку надають учні) та показниками ціннісно-сислової сфери, готовності до інновацій,

психологічного благополуччя, життєстійкості (які заміряються у педагогів) [8].

Актуальним завданням є розробка критеріїв виміру психологічної безпеки освітнього середовища, зокрема, конкретизація критеріїв та показників психологічної безпеки освітнього середовища закладу вищої освіти. Оскільки ефективність системи діагностики безпеки освітнього середовища визначається, зокрема, її чутливістю до показників порушення конкретних аспектів безпеки, важливим завданням є розробка системи індикаторів, що дозволяють виявляти не тільки наявність ризику, але і можливість його перетворення в реальну загрозу.

Якість розв'язання питання критеріїв та показників психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО визначає ефективність розробки засобів психодіагностики як структурної складової психодіагностичної технології. Серед психодіагностичних засобів (які представляють собою те, за допомогою чого здійснюється психодіагностична діяльність) розрізняються: засоби діагностичного опису об'єкту психодіагностики (схеми психологічної детермінації, психодіагностичні таблиці, ін.); засоби опису психодіагностичного процесу, які утворюють схеми його етапів, психодіагностограми, діагностичні алгоритми; методика вимірювання та оцінки стану об'єкту психодіагностики; методи побудови психодіагностичного заключення (логічні методи, ін.).

Щодо інструментальної складової структури психодіагностичної технології, то в розв'язанні питання методик діагностики психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО можна визначити три підходи. Перший підхід полягає в модифікації методик, розроблених для діагностики психологічної безпеки освітнього середовища в школі. Так, пропонуються авторські варіанти модифікацій опитувальника І.Баєвої для студентів [4], для працівників закладів освіти [2].

Другий підхід полягає в розробці нових методик. Подібні

дослідження поки нечисленні. Для визначення розуміння студентами сутності психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО; вивчення взаємозв'язку між значущістю для студентів різних аспектів психологічної безпеки освітнього середовища та чинниками мезорівня (тип навчального закладу) і чинниками мікрорівня (соціально-демографічними та організаційно-професійними, матеріально-економічними характеристиками студентів) Л.Карамушка, Т.Дектярєва використовували авторську анкету «Психологічна безпека освітнього середовища вищих навчальних закладів», яка містить понад 20 «відкритих» запитань [5]. Г.Мешко, О.Мешко для вивчення стану психологічної безпеки освітньо-наукового середовища застосовували модифіковану методику І.Баєвої та авторську анкету для здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня щодо наявності конфліктних ситуацій. Анкета вміщує 8 напіввідкритих запитань, які мають на меті виявлення частоти, причин виникнення та шляхів урегулювання конфліктів у процесі навчання в аспірантурі [7].

Третій підхід до розв'язання питання методик діагностики психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО полягає у використанні методик, які дозволяють діагностувати дотичні феномени. Так, Н.Куравська зазначає, що оскільки серед діагностичного інструментарію психології дуже мало методик, які безпосередньо визначають наявність в індивіда стану психологічної безпеки, доцільно використовувати дотичні методики, що мають інформаційну цінність через тісне переплетення з категорією безпеки. Психологічна безпека особистості нерозривно пов'язана з відчуттям нею психологічного благополуччя. Для аналізу загального рівня психологічного благополуччя студентів в умовах ЗВО можна використати методику «Шкала суб'єктивного благополуччя» М.Фетискіна та методику діагностики міри задоволеності потреб А.Маслоу [6, с.81-82]. О.Бондарчук визнає основними ознаками психологічно безпечного освітнього середовища: 1) людиноцентризм, гуманістичну

спрямованість; 2) взаємодію, вільну від проявів психологічного насилля; 3) референтну значущість і причетність кожного до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо та пропонує для визначення показників і рівнів психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО використовувати: модифіковану методику І.Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища»; Шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф, в адаптації С. Карасканової; Індекс групової згуртованості Сішора, в адаптації О. Бондарчук; Шкалу «Індекс життєвої задоволеності» (М. Невгартен та ін., в адаптації Н. Паніної) [2].

Отже, застосований діагностичний інструментарій – це опитувальники. Відомо, що проблемою використання цього класу діагностичних методик є достовірність отримуваних даних. Опитувані можуть бути нещирими, свідомо викривлювати дані, або мати помилкові уявлення про себе, або по-своєму зрозуміти запитання. Зокрема, О.Соцька, І.Борисюк, Н. Діомідова вказують, що недооцінювання значущості психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО його суб'єктами (студентами, викладачами, адміністрацією); небажання розголошувати наявність психологічних загроз у навчальному закладі; наявність механізмів внутрішньоособистісного психологічного захисту можуть впливати на відвертість респондентів, знижуючи достовірність отримуваних даних [9, с.179]. Тож, перспективним завданням є розробка діагностичних методик, які більш захищені від можливої фальсифікації даних досліджуваними (проективних, психосемантичних методик). Крім того, методики мають враховувати специфіку освітньо-наукового середовища в ЗВО. В цьому плані А. Апішева пропонує розрізняти діагностування особливостей індивідуально-психологічної безпеки викладачів і студентів в процесі психолого-педагогічної взаємодії та діагностування особливостей соціально-психологічної безпеки викладачів (в якості членів колективу кафедр) і студентів (в якості членів колективу

групи та студентського середовища загалом). На її думку, аналіз взаємозв'язку між соціально- та індивідуально-психологічними показниками щодо психологічної безпеки суб'єктів освітнього процесу дозволив би розробити програму психологічного супроводу змін в освітньому середовищі закладу вищої освіти [1, с.9].

Також вдосконаленню психодіагностичної технології сприятиме розробка інших видів діагностичних засобів.

Щодо процесуальної складової структури психодіагностичної технології, то переважною визначається моніторингова діагностика психологічної безпеки освітнього середовища ЗВО. При моніторинговій діагностиці обстеження відповідає вимогам комплексності, тривалості, багаторазовості, екологічної валідності. Моніторингова діагностика може бути індивідуальною або груповою, скринінговою або поглибленою в залежності від поставлених завдань. Для кожного виду психодіагностичного обстеження необхідне визначення власної технології проведення, конкретних методичних засобів. Актуальним завданням є оцінка можливостей технології комп'ютеризованого психодіагностичного обстеження, комп'ютерних тестів та комп'ютерної обробки даних.

Як висновок, потрібно зазначити, що необхідний комплексний підхід в розробці технології діагностики психологічної безпеки освітнього середовища в ЗВО. Враховуючи складну системно-структурну організацію психодіагностичної технології, необхідно спрямувати зусилля на розробку всіх її структурних компонентів: засобів отримання діагностичних даних, способів та процесу встановлення психологічного діагнозу.

Список використаних джерел:

1. Апішева А.Ш. Психологічний супровід безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.* Київ: Університет «Україна». 2017. С. 7–9.

2. Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. К., 2018. 24 с.

3. Бушуєва Т.В. Психотехнології в системі психологічного знання та професійної підготовки психологів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Том 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. К., 2011. С.67-74.

4. Каленчук В. О. Взаємозв'язок уявлень студентів про корпоративну культуру університету та психологічну безпеку освітнього середовища. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 126-133.

5. Карамушка Л. М., Дектярьова Т. В. Дослідження змісту психологічної безпеки освітнього середовища вищих навчальних закладів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип.16. С.203-210.

6. Куравська Н. Прояви захищеності як чинника психологічної безпеки студентів в умовах ВНЗ. *Збірник наукових праць: психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». №21.2016.С.79-86.

7. Мешко Г.М., Мешко О.І. Формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. 2 (47). С.100-104.

8. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И. А. Басовой. СПб.: Речь. 2006. 288 с.

9. Соцька О. П., Борисюк І. Ю., Діомідова Н. Ю. Проблеми діагностики психологічної безпеки освітнього середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 35. С. 175–180.

УДК 159.922.8(075) : 316.624

Л. М. Вольнова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова

Д.Г. Білоус,
студент 4 курсу бакалаврату ОПП «Психологія»,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова

ЗВ'ЯЗОК МІЖ СХИЛЬНІСТЮ ДО ІГРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ТА ІНШИМИ ПСИХОЛОГІЧНИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Анотація. Розкрито сутність поняття «ігрова залежність». Констатовано, що особи юнацького віку перебувають у групі ризику щодо виникнення ігрової залежності. Це зумовлено їхніми віковими особливостями. Проаналізовано зв'язок між схильністю до ігрової залежності та іншими психологічними характеристиками осіб юнацького віку. Проведений кореляційний аналіз за критерієм Пірсона.

Ключові слова: адиктивна поведінка, ігрова залежність, азартні ігри, схильність до ігрової залежності, особи юнацького віку.

Abstract. The essence of the concept of "gaming addiction" is revealed. It has been proven that adolescents are at risk of gambling addiction. This is due to their age characteristics. The relationship between the tendency to gambling addiction and other psychological characteristics of adolescents is analyzed. A correlation analysis was carried out according to the Pearson criterion.

Key words: addictive behavior, gaming addiction, gambling, propensity for gaming addiction, youthful age.

Актуальність проблеми. Адиктивна поведінка при залежності від азартних ігор формується особливо швидко в юнацькому віці, оскільки особистість молодшої людини через її психічну й соціальну незрілість менше захищена від впливу зовнішніх і внутрішніх стресів. Ризик також зростає через руйнування традицій сімейного виховання, беззмістовну витрату часу, конфлікти у сім'ї, зростання психічної депривації внаслідок

недостатнього задоволення основних емоційних потреб. Азартна гра приваблює юнаків та юнок, пропонуючи винагороду і захоплюючий досвід. Переважна більшість юнацтва проходять стадію природної захопленості та зацікавленості в іграх, але певна частина з них переходить у категорію залежних.

Ступінь розроблення проблеми. Проблема ігрової залежності, чинників її виникнення та форм вияву активно досліджується як в зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Так, вивченням зазначених питань займалися К.В. Аймедов, А.О. Бабенко, Е. Голландер, В.В. Зайцев, Р. Кастер, Р. Ладусер, Б.О. Лобасюк, М.О. Марценюк, Р.Дж. Розенталь, Л.Дж. Ругл, А.Ф. Шайдуліна та ін. Теоретичні та емпіричні дослідження особливостей вияву та чинників виникнення ігрової залежності у юнацькому віці провели К.В. Аймедов, Н.В. Бончук, Н.М. Дідик, І.М. Заїка, І.Г. Павлова, О.М. Рева, Н.В. Терещук, В.С. Уркаєв та ін.

За даними теоретичного аналізу, ігрову залежність визначено як патологічну схильність людини до азартних ігор, що «полягає у частих і повторюваних епізодах її участі в азартних іграх, які стають домінуючими у її житті та та веде до зниження соціальних, професійних, матеріальних і сімейних цінностей; належної уваги обов'язкам у цій сфері не при діляється» [1, с.32].

Констатовано, що особи юнацького віку перебувають у групі ризику щодо виникнення ігрової залежності. Це пов'язано з певними їхніми віковими особливостями (наприклад, недостатня фізична, психологічна та особистісна зрілість, продовження процесу дозрівання в інтелектуальному плані тощо), а також може бути результатом впливу деяких їхніх психологічних особливостей (знижена самооцінка, підвищена психологічна залежність, сплутана ідентичність, низький рівень осмисленості життя, недостатньо розвинена здатність до рефлексії, знижений рівень самоповаги та інші) [3].

Виклад основного матеріалу. Для виявлення чинників ігрової залежності у юнацькому віці було проведено емпіричне дослідження. Для цього було підібрано методики для визначення показників схильності юнаків і юнок до ігрової залежності (Анкета «Анонімні ігромани») і методики для діагностики можливих чинників такої схильності (переживання самотності – «Методика діагностики суб'єктивного відчуття самотності», Д. Рассел і М. Фергюсон, домінуючі психоемоційні стани – «Самооцінка психічних станів» за Г. Айзенком, копінг-стратегії – «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхан).

Група досліджуваних: 31 особа юнацького віку (середній вік – 16,9 років), серед яких 21 юнка і 10 юнаків, 21 особа із повної сім'ї (живуть з обома батьками) і 10 осіб, які живуть у неповній сім'ї (живуть лише з мамою або лише з татом), 22 особи, які мають братів та/або сестер, і 9 осіб, які є єдиними дітьми у сім'ї.

Як показав проведений кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, показники за шкалами «Рівень ігрової залежності» та «Рівень схильності до азартних ігор» достовірно значуще прямо корелюють зі шкалою статі ($r = 0,51$ і $r = 0,60$) (рис. 1).

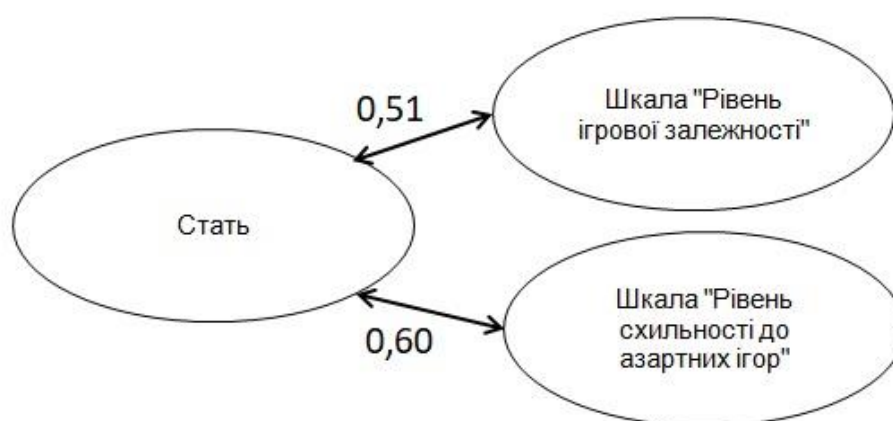


Рисунок 1. Зв'язок між рівнем ігрової залежності, схильністю до азартних ігор та шкалою статі

Такі результати показують, що серед осіб юнацького віку саме хлопці відзначаються більш вираженою тенденцією до ігрової залежності і є більше схильними до азартних ігор.

Виявлено, що оцінки за шкалами «Рівень схильності до азартних ігор» і «Рівень ігрової залежності» статистично значуще прямо корелюють зі шкалою «Рівень переживання самотності» ($r = 0,37$ і $r = 0,46$) (рис. 2).



Рисунок 2. Зв'язок між рівнем ігрової залежності, схильністю до азартних ігор та між шкалою «Рівень переживання самотності»

Із отриманих даних бачимо, що схильність юнаків та юнок до азартних ігор і до ігрової залежності прямо пов'язана з тим, наскільки вони почуваються самотніми, відчувають брак спілкування та близьких взаємин з іншими, переживають власну ізольованість, почуваються покинутими, мають труднощі у налагодженні стосунків з іншими людьми і підтриманні дружніх стосунків з ними. З одного боку, переживання самотності може бути результатом підвищеної схильності юнаків та юнок до азартних ігор і до ігрової залежності. З іншого боку, почуваючись самотніми, вони можуть шукати розради в іграх, намагаються замінити значущі близькі взаємини з іншими надмірною ігровою активністю.

Було виявлено обернену достовірно значущу кореляцію між шкалою «Рівень схильності до азартних ігор» і між шкалою наявності братів або сестер ($r = -0,38$) (рис. 3).

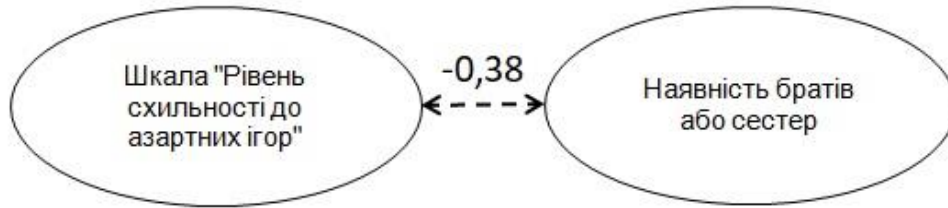


Рисунок 3. Зв'язок між рівнем схильності до азартних ігор та між шкалою наявності братів або сестер

Така кореляція вказує на те, що юнаки та юнки, які є єдиними дітьми у сім'ї, частіше схильні до азартних ігор, тоді як у їхніх ровесників, які мають братів та/або сестер, спостерігається менш виражена тенденція до азартних ігор.

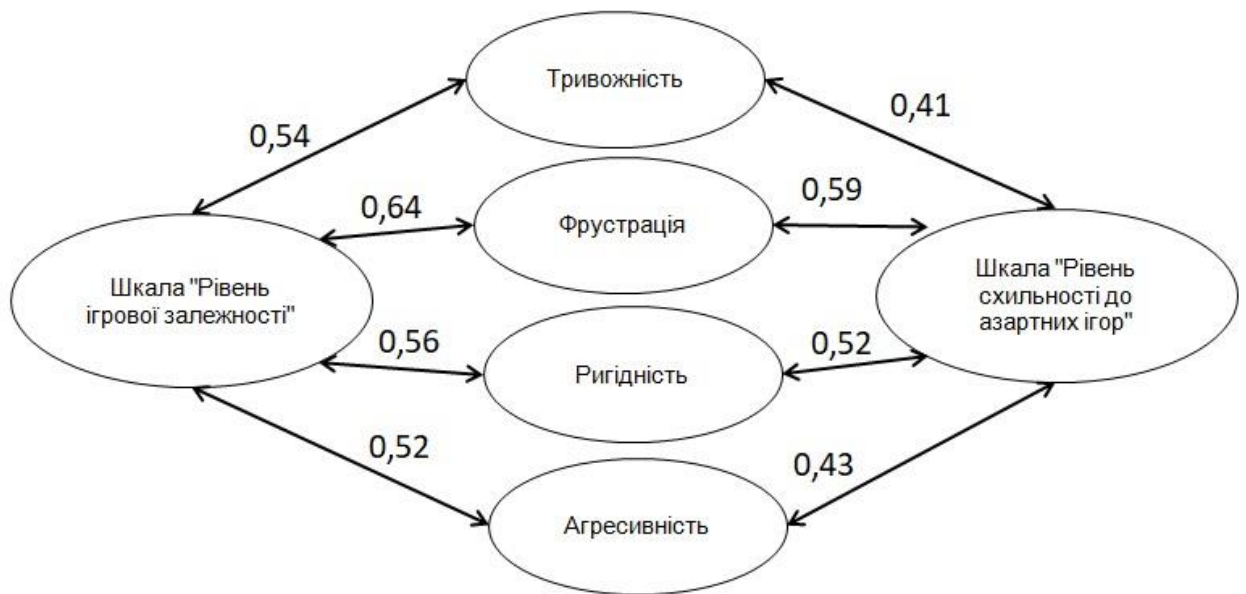


Рисунок 4. Зв'язки між рівнем ігрової залежності, схильністю до азартних ігор та між шкалами показників психоемоційного стану осіб юнацького віку

Встановлено, що шкали «Рівень ігрової залежності» та «Рівень схильності до азартних ігор» (рис. 4) прямо корелюють зі шкалами таких психоемоційних станів опитаних як «Тривожність» ($r = 0,54$ і $r = 0,41$), «Фрустрація» ($r = 0,64$ і $r = 0,59$), «Ригідність» ($r = 0,56$ і $r = 0,52$),

«Агресивність» ($r = 0,52$ і $r = 0,43$). Ці результати свідчать про те, що схильність юнаків і юнок до азартних ігор і до ігрової залежності прямо пов'язана з тим, наскільки вираженими у них є тривожність, ригідність, фрустрація та агресивність.

Чим більше юнаки та юнки схильні до азартних ігор та ігрової залежності, тим більш неспокійними і невпевненими у собі вони є, тим частіше схильні переживати занепокоєння, мають більше труднощів із перенесенням ситуацій очікування, хвилюються через ймовірні негаразди, труднощі і проблеми у майбутньому. Також чим більше в осіб юнацького віку виявляється схильність до азартних ігор та ігрової залежності, тим більше вони мають труднощів зі зміною звичок, тим важче їм переключати свою увагу, тим більше настороженими вони у ставленні до нового і мають більше труднощів у налагодженні нових знайомств. Разом зі зростанням схильності юнаків та юнок до азартних ігор і до ігрової залежності відзначаємо зростання у них переживання розчарованості і схильності занепадати духом через неприємності, почуття беззахисності і розгубленості перед труднощами. По мірі зростання схильності осіб юнацького віку до азартних ігор і до ігрової залежності спостерігається підвищення їх дратівливості, нетерплячості та імпульсивності, у них частіше виявляються труднощі із управління агресії тощо.

Також було виявлено пряму статистично достовірну кореляцію між шкалою «Рівень ігрової залежності» та між шкалою копінг-стратегії «Уникання проблем» ($r = 0,39$) (рис. 5). Така кореляція вказує на те, що чим більше юнаки та юнки схильні до ігрової залежності, тим частіше вони схильні використовувати в якості копінг-стратегії уникання проблем.

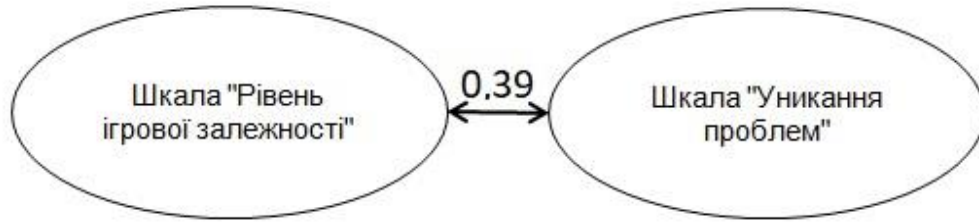


Рисунок 5. Зв'язки між рівнем ігрової залежності та між шкалою копінг-стратегії уникання проблем

У такому разі гра може бути своєрідним захисним механізмом, використовуючи який юнаки та юнки «втікають» від реальності, що особливо виявляється у стресових, складних життєвих ситуаціях, коли їм важко впоратися з негативними переживаннями, які виникають в них у зв'язку з актуальними проблемами. Водночас невирішені проблеми можуть підвищувати рівень психоемоційної напруги, яку вони переживають, що ще більше спонукає юнаків та юнок відволікатися, залучаючись до ігрової діяльності.

Оцінки за шкалами «Рівень ігрової залежності» і «Рівень схильності до азартних ігор» на достовірно значущому рівні обернено корелюють зі шкалою копінг-стратегії «Вирішення проблеми» ($r = -0,49$ і $r = -0,46$) (рис. 6).

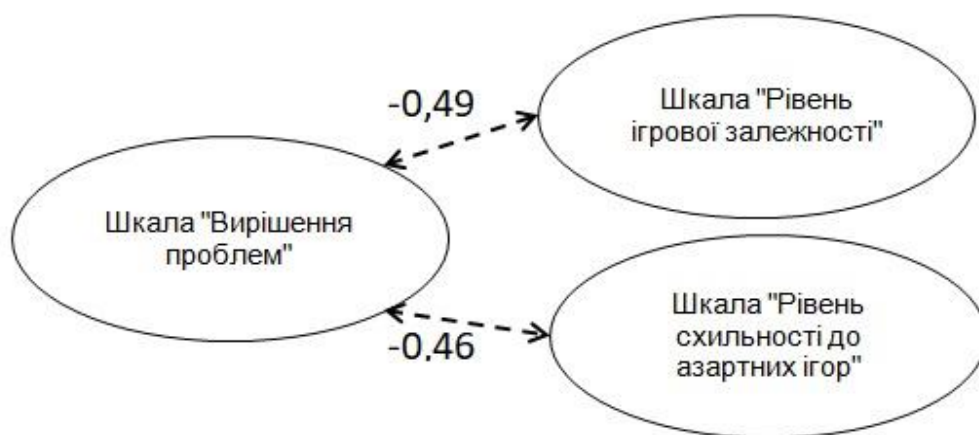


Рисунок 6. Зв'язок між рівнем ігрової залежності, схильністю до азартних ігор та між шкалою копінг-стратегії вирішення проблем

Отримані кореляції свідчать про те, що чим більше юнаки та юнки схильні до азартних ігор і до ігрової залежності, тим рідше вони схильні використовувати таку стратегію копіngu як «вирішення проблем», тобто вони не використовують свої актуальні ресурси для пошуку оптимальних способів виходу зі складної життєвої ситуації і вирішення актуальних проблем. Як і у випадку з використанням стратегії уникнення проблем, накопичення невирішених проблем може призводити до посилення напруження та негативних емоційних переживань. Намагаючись впоратися з цим напруженням і негативними емоціями, юнаки та юнки є більш драгівливими і нетерплячими, частіше виявляють імпульсивність, їм важче контролювати себе, що особливо стосується ситуацій, коли вони зляться, є засмученими або роздратованими.

Підсумовуючи, важливим є наголосити, що отримані кореляції підтверджують гіпотезу про те, що схильність до ігрової залежності у юнацькому віці прямо пов'язана з переживанням самотності. Також встановлено, що юнаки та юнки з більшою схильністю до ігрової залежності, частіше використовують копіng-стратегію уникання проблеми і рідше вдаються до використання такої стратегії копіngu як вирішення проблеми, порівнюючи з їхніми ровесниками з меншою схильністю до ігрової залежності. Загалом ігрова залежність у юнацькому віці негативно впливає на розвиток окремих сфер особистості (ціннісно-мотиваційна, емоційно-вольова, когнітивна та інші), а також на успішність особистісного становлення.

Список використаних джерел:

1. Аймедов К.В. Ігроманія – паралельний світ. Монографія. Київ : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України. LAT & K, 2012. 244 с.
2. Закон України «Про державне регулювання діяльності щодо організації та проведення азартних ігор» (від 31.03.2023) [Електронний

ресурс]. Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/768-20#Text>

3. Уркаєв В. С. Психокорекція ігрової адиктивної поведінки в осіб раннього юнацького віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 «Медична психологія». Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 325 с.

УДК 159.942.2 : 314.7 : 364.26

Л. М. Вольнова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова
Д.О. Кабанова,
студентка 3 курсу бакалаврату ОПП «Психологія»,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова

МІГРАЦІЯ ЗА КОРДОН ЯК ПСИХОТРАВМУЮЧА СИТУАЦІЯ

Анотація. Проаналізовано різні напрями зарубіжних досліджень міграції (політичний, соціальний, психологічний). З'ясовано, що, незалежно від причин та обставин міграції, вона становить ризики для психічного здоров'я людини. Розкрито вплив міграції на дорослих та дітей різного віку. Визначено чинники попередження психотравмуючого впливу міграції.

Ключові слова: міграція, ризики міграції, зарубіжні дослідження міграції, психічне здоров'я, психотравмуючий вплив.

Abstract. Different directions of foreign research on migration (political, social, and psychological) are analyzed. It was found that, regardless of the reasons and circumstances of migration, it poses risks for a person's mental health. The impact of migration on adults and children of different ages is revealed. Factors to prevent the psycho-traumatic impact of migration have been determined.

Key words: migration, risks of migration, foreign studies of migration, mental health, psychotraumatic impact.

Актуальність проблеми. Міграція за кордон є актуальною та складною проблемою, яка може мати серйозний вплив на психічне благополуччя людей. Люди, що мігрують за кордон, зіштовхуються зі значними змінами в середовищі, культурі, мові, соціальних зв'язках та економічному статусі. Цей процес може супроводжуватися стресом, тривогою, втратою ідентичності, розлукою з рідними, стигматизацією та іншими труднощами.

Ступінь розроблення проблеми. Марк Міллер, професор політології та міжнародних відносин (Делаверський університет, США) наголошує, що людська міграція має багато наслідків для суспільства, включно з національною безпекою. Водночас він також зауважує, що «Суть історії американської імміграції полягає в тому, що групи, які в певний момент часу вважаються проблематичними та загрозовими безпеці, пройдуть процес реєстрації, якщо ми дамо їм шанс» [4]. Гонсалес Гонсалес (Центр економічних досліджень та навчання, Гватемала) звертає увагу на багаторічну міграцію, яка має місце між Сполученими Штатами та Мексикою [2]. Вона, на його погляд, з одного боку, є рушієм соціальної та економічної інтеграції між двома країнами, але з іншого – дуже важливим джерелом двосторонніх розбіжностей і напруги. У США міграційні питання сприймаються як аспект внутрішньої політики, а тому головною турботою для них є безпека, тоді ж як для Мексики пріоритетними є економічні, соціальні питання та питання прав людини.

Професори психології Пітер Ф. Тіцманн (Ганноверський університет імені Лейбніца, Німеччина) та Річард М. Лі (Університет Міннесоти, США) спираються на теорію психології розвитку, щоб підкреслити процес розвитку акультурації у підлітків-іммігрантів [6]. Вони розширюють концепції, що стосуються біологічних, соціальних і психологічних змін в період пубертату, щоб підкреслити шляхи, за допомогою яких дослідження акультурації можна зробити більш динамічними і менш статичними.

Ніша Догра, Халід Карім і Пабло Ронзоні (Лестерський університет, Велика Британія) досліджували психологічні наслідки міграції для дітей та сімей [1]. У своїх дослідженнях вона зосереджувалася на додаткових стресових факторах, з якими стикаються діти мігрантів, таких як необхідність підтвердження свого віку, особливості сприйняття дітей в різних культурах, ризик торгівлі людьми. Дослідники наголошують, що освітні та адаптаційні чинники можуть непропорційно впливати на дітей і підлітків, оскільки перші швидше адаптуються та сприймають міграцію як подорож; тоді ж як другі демонструють специфічні емоційні та поведінкові проблеми. У дорослих членів сім'ї є низка проблем із оволодінням мовою, акультурацією, зверненням за соціальними послугами.

Корисною є стаття, підготовлена в рамках Міжнародної робочої групи з питань міграції (Сет Дж. Шварц та ін.), про роль психологів у дослідженнях міжнародної міграції [5]. Вони розглядають методи, якими психологи сприяють вивченню міграції, та способи, з допомогою яких психологічні дослідження можуть бути інтегровані в роботу інших галузей соціальних наук. Загалом вчені виокремлюють чотири основні аспекти внеску психології у вивчення міжнародної міграції: вивчення внутрішнього психологічного досвіду мігрантів, охоплення перспективи розвитку, проведення експериментальних досліджень та інтеграція між рівнями аналізу. Враховуючи позицію психології як «центрової науки», що з'єднує більш традиційні соціальні науки з науками про здоров'я та медицину, ми стверджуємо, що психологам належить відводити більш помітну роль у вивченні міжнародної міграції.

На завершення варто згадати дослідження взаємозв'язку психічного здоров'я та вимушеного переміщення, здійснені Всесвітньою організацією з охорони здоров'я [3]. Зокрема, самі міграційні подорожі та транзит пов'язані з потраплянням у складні та небезпечні для життя умови, як-от, насильство та затримання, відсутність доступу до послуг для задоволення

основних потреб тощо; постміграційний період може бути пов'язаний з поганими умовами життя, розлукою з членами родини та мережею соціальної підтримки; виникають труднощі щодо подальшої інтеграцією. Усі перераховані вище стресори можуть збільшити ризик розвитку психічних розладів таких як депресія. У той же час ці стресори можуть також загострити вже існуючі соціальні та психічні проблеми. Фактори, які негативно впливають на психічне здоров'я та благополуччя дітей-мігрантів і біженців, включають соціально-економічну депривацію, дискримінацію, расизм, низьку згуртованість сім'ї та часті зміни школи. Діти, які були розлучені з батьками-мігрантами, мають підвищений ризик розвитку депресії, тривоги, суїцидальних думок, розладів поведінки та проблем із вживанням психоактивних речовин [3].

Ці дослідження сприяють розумінню психологічних наслідків міграції та розробці ефективних підходів до психологічної підтримки мігрантів та їхніх родин. Їхні роботи допомагають впроваджувати інтервенційні програми та методики, що спрямовані на зниження стресу, поліпшення самопочуття та психологічну адаптацію у новому оточенні.

Виклад основного матеріалу. Міграція за кордон є складним і комплексним процесом, який може мати значний вплив на психологічний стан та благополуччя осіб, які переселяються. Різні вчені досліджували цю проблему з різних поглядів. Ці різні погляди вчених допомагають уявити різні аспекти психологічних впливів міграції за кордон. Автори наголошують на таких питаннях, як стрес, травма, соціальна підтримка, адаптація та ідентичність. Вони допомагають розуміти, що міграція може бути психотравмуючою ситуацією для багатьох мігрантів. При цьому, важливо враховувати, що реакція на міграцію може бути індивідуальною і залежати від багатьох факторів, таких як соціальний статус, попередні досвіди, підтримка оточення та індивідуальні ресурси.

Міграція може супроводжуватися різними труднощами, такими як

розрив з рідними, віддалення від рідної культури та мови, фінансові проблеми, дискримінація, незабезпеченість у новому середовищі, незнайомість з місцевими правилами і законами тощо. Все це може викликати емоційний стрес, тривогу, депресію та інші психологічні проблеми.

Крім того, важливо розглядати міграцію за кордон як більш широкую проблему, пов'язану з соціально-економічними та політичними чинниками. Дослідження в цій галузі допомагають не тільки зрозуміти психологічні наслідки міграції, але й знайти шляхи покращення умов для мігрантів, розвитку соціальної справедливості та побудови толерантного та інклюзивного суспільства. Загалом, проблема міграції за кордон як психотравмуючої ситуації потребує комплексного підходу та спільних зусиль соціальних, політичних, медичних та психологічних сфер для забезпечення підтримки, захисту прав та покращення якості життя мігрантів.

Розуміння і дослідження психологічних наслідків міграції допомагають психологам, науковцям і рішенням у сфері міграції розробляються раціональні та ефективні підходи до підтримки мігрантів і працівників у цій галузі. Це може включати поліпшення соціальних програм та політик, спрямованих на інтеграцію мігрантів, надання доступу до медичної та психологічної допомоги, створення безпечних просторів для спілкування та підтримки, а також підвищення свідомості та розуміння громадськості щодо психологічних викликів, з якими стикаються мігранти.

Для багатьох мігрантів, отримання психологічної підтримки і використання психотерапевтичних методів можуть бути корисними. Такі методи можуть включати індивідуальну терапію, групову підтримку, травматерапію, культурно-компетентні підходи та інші методи, спрямовані на зменшення стресу, покращення самопочуття та підтримку адаптації до нового середовища.

Можна виокремити такі чинники, врахування яких сприятиме попередженню переростання ситуації міграції в психотравмуючу:

1. Психосоціальна підтримка. Мігранти потребують психологічної та соціальної підтримки для опанування стресу, тривоги та травматичних переживань, пов'язаних з міграцією. Розширення доступу до психологічних служб та соціальних програм є важливим кроком у цьому напрямку.

2. Культурна компетентність. Професіонали зі сфери психологічної допомоги повинні бути культурно чутливими та компетентними, знати особливості культур, з яких походять мігранти, і бути здатними адаптувати свої методи та підходи до потреб і цінностей мігрантів.

3. Соціальна інтеграція. Створення можливостей для соціальної інтеграції мігрантів може допомогти зменшити відчуття відокремленості та покращити їхнє психологічне благополуччя. Розвиток програм, спрямованих на сприяння включеності, міжкультурному розумінню та взаємодії між мігрантами та місцевими спільнотами, має велике значення.

4. Економічна стабільність. Брак фінансової стабільності та можливостей зайнятості може створювати додатковий стрес для мігрантів. Тому доречним є розвиток ефективних програм підтримки щодо пошуку роботи, професійного навчання та підтримки.

5. Міжкультурна освіта. Розуміння і повага до культурних відмінностей є важливими аспектами підтримки мігрантів. Міжкультурна освіта та тренінги можуть допомогти місцевим спільнотам і мігрантам усвідомити та розширити свої знання про інші культури, зменшити стереотипи та сприяти взаєморозумінню.

6. Соціальні мережі та підтримка родини. Родинна підтримка та налагодження соціальних зв'язків в новому оточенні можуть бути важливими факторами в подоланні психотравмуючих переживань. Створення можливостей для зустрічей мігрантів, обміну досвідом та

отримання підтримки від людей, що пережили подібні ситуації, може бути корисним.

7. Громадська свідомість. Створення безпечного, гостинного та прийняттого середовища для мігрантів може сприяти подоланню психотравмуючих переживань.

Підсумовуючи, слід зазначити, що проблема міграції за кордон є актуальною у сучасному світі через зростаючу міжнародну мобільність та політичні, економічні та соціальні кризи, що змушують людей шукати кращих умов життя та безпеки у інших країнах. Розуміння психологічних наслідків міграції допомагає розробляти ефективні підходи до психологічної підтримки та реабілітації мігрантів, а також впроваджувати політики та програми, спрямовані на поліпшення їхнього психічного благополуччя.

Список використаних джерел:

1. Dogra N., Karim K., Ronzoni P. Migration and its effects on child mental health. *Migration and Mental Health* / Edited by D. Bhugra and S. Gupta. Cambridge University Press. 2010. Pp. 196–208. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511760990.017>
2. González G. Percepciones sociales sobre la migración en México y Estados Unidos: ¿hay espacios para cooperar? *Institutional Repository - ESCAP*. ESCAP. 2007. Web. 22 jun 2023. URL: <http://hdl.handle.net/11651/1092>
3. Mental health and forced displacement. 31 August 2021. *World Migration Report 2020*. International Organization for Migration, Geneva. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-and-forced-displacement>
4. Miller M. On the move. *Research University of Delaware*. 2003. Vol.2. #2. URL: https://www1.udel.edu/researchmagazine/issue/vol2_no2_security/on_the_move.html
5. Schwartz S. J. and others. The role of psychologists in international migration research: Complementing other expertise and an interdisciplinary way

forward. *Migration Studies*, Vol. 10, Issue 2, June 2022, P. 356–373. URL: <https://doi.org/10.1093/migration/mnz054>

6. Titzmann P. F., Lee R. M. Adaptation of young immigrants: A developmental perspective on acculturation research. *European Psychologist*. 2018. №23(1). P. 72–82. URL: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000313>

УДК 159.944 : 37.088.2

Л. М. Вольнова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова

С.М. Редько,
студентка 4 курсу бакалаврату ОПП «Психологія»,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ

Анотація. Розкрито актуальність проблеми емоційного вигорання у педагогів. Визначено суть поняття «емоційне вигорання». Розглянуто рекомендації щодо запобігання емоційному вигоранню та розвитку навичок емоційного розвантаження у вчителів (постановка короткотривалих та довготривалих цілей, використання «паузи» для відпочинку і забезпечення психічного та фізичного здоров'я, оволодіння навичками та вміннями саморегуляції, професійний розвиток і самовдосконалення, уникнення непотрібної конкуренції, залученість педагога до сучасних інноваційних методик, методів, програм техніки, науки, культурних течій тощо).

Ключові слова: педагоги, емоційне вигорання, емоційне розвантаження, попередження емоційного вигорання.

Abstract. The actuality of the problem of emotional burnout among teachers is revealed. The essence of the concept of "emotional burnout" is defined. Recommendations for prevention of emotional burnout and

development of emotional relief skills among teachers are considered (setting short-term and long-term goals, using a "pause" for rest and ensuring mental and physical health, mastering self-regulation skills and abilities, professional development and self-improvement, avoiding unnecessary competition, involvement of the teacher in modern innovative methods, programs, science, cultural currents, etc.).

Key words: teachers, emotional burnout, emotional relief, prevention of emotional burnout.

Актуальність проблеми. В умовах сучасності та особливо сьогодні діяльність педагога визнається як одна з найбільш емоційно напружених та енергозатратних професій. У процесі професійної діяльності педагог дуже часто стикається з великою кількістю непередбачуваних і неконтрольованих ситуацій, з цього випливає: понаднормовий робочий день, великий ступінь особистої відповідальності педагога, відсутність чіткої оцінки власної ефективності та захисту в умовах безупинного навчального процесу. Діяльність вчителя в закладі супроводжується стресами, емоційним виснаженням та професійним вигоранням, проте причини цих проявів дещо відрізняються і напряму пов'язані з індивідуальними якостями характеру та темпераментом вчителя. Це явище спричиняють та ускладнюють питання недостатньої захищеності вчителя перед батьками та дітьми, адміністрацією. Часто це перетворюється у мобінг, про який не прийнято говорити вголос, тим самим спустошується душа і посилюються процеси «педагогічного згорання». Саме педагоги, які мають понад 10-15 років педагогічного стажу (період розквіту педагога та сформованої педагогічної особистості), найчастіше потрапляють в «групу ризику» щодо синдрому професійного вигорання. Це веде до спустошення і відходу з професії. А ті, хто лишаються, враховуючи реалії, ховають свої проблеми та йдуть далі, несучи непомірну ціну.

Ступінь розроблення проблеми. Серед вчених, які досліджували симптоми та фактори емоційного вигорання, були Г.С. Абрамова, В.В. Бойко, М. Буриш, А.Ю. Василенко, Н. Є. Водоп'янова, К.Маслач, Е. Махер, В. Е. Орел, О.С. Старченкова, Л. В. Помиткіна, Т.В. Форманюк та ін. Всі вони сходяться на думці, що професійне вигорання – є нічим іншим як реакція організму та психологічної сфери людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів малої та середньої інтенсивності, в основі яких: «професійна діяльність, результат некерованого довготривалого стресу, психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, і поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень; різновид та передумова професійної деформації особистості» [1, с.213].

Виклад основного матеріалу. Третє тисячоліття принесло багато викликів, які суттєво вплинули на психічне здоров'я і питання педагога, що є тим форпостом, що формує у дитини поняття добра і зла, світосприйняття, справедливості, розширюючи світогляд маленької людини, наповненої знаннями у багатьох сферах сучасного світу. Від учителя є запит на необхідність творчого ставлення до роботи, володіння педагогічною технікою, а саме: мовлення, ораторське мистецтво, виразні засоби спілкування, педагогічний такт, проєктні вміння.

Така вимога є наскрізь наповнена психічною напругою та дисбалансом особистості, що межує з надлюдськими емоційними перенавантаженнями. У практичній сфері дуже часто має місце виникнення невротичних розладів, психосоматичних захворювань. Результатом є професійна дезадаптація, як відображення особистісних протиріч між необхідної від педагога мобілізацією і наявністю внутрішніх енергоресурсів, що викликають досить стійкі негативні (часто неусвідомлювані) психічні стани, які проявляються в перенапруженні і

перевтомі. Отже, здоров'я та стабільність емоційної сфери є дуже актуальними для сучасної системи освіти України.

Рекомендації спрямовані на запобігання та розвиток емоційного перенавантаження, як в наслідок вигорання серед педагогічного колективу, виокремлено:

1) постановка короткотривалих та довготривалих цілей, які направлені на формування пролонгованої і довгострокової мотивації, що спрямована на забезпечення зворотного зв'язку, що мають сформувати орієнтири вірності і правильного вектору на шляху до успіху;

2) використання «паузи» для відпочинку і забезпечення психічного та фізичного здоров'я. «Відмежування» роботи і життєвих труднощів, пошук занять, які розважать, переключать і стануть оазисом порятунку для душі, тіла та ментального здоров'я;

3) оволодіння навичками та вміннями саморегуляції. Напрацювання навичок та інструментів, що допоможуть рефлексувати, чути позитивний голос, що стимулює і підтримує, не звертаючи уваги на песимістичні думки і невпевненість. Результатом може стати вигорання, дисбаланс професійної та особистої діяльності;

4) професійний розвиток і самовдосконалення. Обмін професійною інформацією та досвідом із представниками інших служб є одним із засобів запобігання синдрому емоційного вигорання. Спільне виконання певних задач, підвищення кваліфікації, професійні навички, неформальні об'єднання зустрічі з подальшим взаємообміном і досвідом;

5) уникнення непотрібної конкуренції. Пропрацювання ситуацій неминучості комунікацій, що не можна уникнути, кар'єрні спрямованості, що провокують тривогу, агресію, виснаження, що призводить до професійного і емоційного вигорання;

6) під час емоційного спілкування вчитель вивчає та порівнює свої почуття і відчуття, ділиться ними з іншими, тому ймовірність «вигорання»

значно зменшується. Виходячи з цього, педагоги в складних ситуаціях, потребують обміну думками, світобаченням із колегами, шукаючи в них професійної підтримки. Якщо працівник ділиться своїми негативними емоціями з колегами, ті можуть допомогти знайти розумне рішення, баланс, пошук конструктиву в результаті обміну досвідом в оточенні колективу;

7) запорукою міцного ментального здоров'я, є фізична складова, взаємозв'язок тіла і розуму, що існує в парадигмі тісного і непорушного взаємозв'язку. Виснаження, стрес, паління, вживання алкоголю, несвоєчасне харчування, переїдання, як спосіб заглушити внутрішній біль та подолати кризові явища, призводять до заглиблення проблематики, що неодмінно впливає на стійкість фізичного та ментального вигорання;

8) релаксація, якої варто навчитися для розслаблення, відновлення відчуття тілесності. Музика є універсальним релаксантом. Наші улюблені мелодії вивільняють дофамін, відомий як гормон гарного самопочуття, який активує систему задоволення та винагороди нашого мозку. Музика може мати позитивний вплив на наш психічний стан; швидкий темп може психологічно та фізіологічно збудити нас, допомагаючи зарядити енергією на весь день; повільніші медитативні мелодії можуть допомогти нам розслабитися та знизити рівень стресу;

9) залученість педагога до сучасних інноваційних методик, методів, програм техніки, науки, культурних течій. Велике перенавантаження педагога позбавляє сил і часу на перегляд новинок кіно, документалістики, читання нової та прогресивної літератури. Це є накопичувальним і позбавляє відчуття життя і смаку сьогодення. Учитель, що не розвивається, втрачає миттєво повагу учнів, бажання контактувати та обмінюватись новим. Виходячи з цього, втрата відчуття поваги і суб'єктності в роботі з дітьми. У свою чергу, діти жорстокі і категоричні (на це є вікові та соціальні передумови), є максималістами, саме це призводить до

категоричного шаблонного конформізму, де немає місця компромісам. Такий вчитель перестає бути цікавим, він не є прикладом для дітей і перетворюється в асоційований архаїзм. Як результат, втрата інтересу до предмету, що викладає вчитель, зневажливе ставлення, намагання самореалізації та піднесення себе в колективі однолітків. Дитина намагається стати лідером, рівним, домінантом вчителю. Колектив підлітків – це групове об'єднання індивідуалістів, що легко йдуть на конфлікт, змітаючи втомленого, виснаженого вчителя, поглиблюючи внутрішні руйнівні процеси;

10) вміння відволікатися від переживань, пов'язаних із роботою. Усвідомлення світу, що є набагато ширшим від роботи. Треба вийти з зони вимог, гіперконтролю, дитиноцентрованості. Для вчителів характерна вразливість, емоційність, затримка і постійне переосмислення невдач і прорахунків, що є невід'ємною складовою буденного життя вчителя. Дуже часто невміння відпускати, вибачати біль, що пронизує зсередини, призводить до накопичення невдоволення, агресивності, захованого реваншизму і очікування моменту повернення негативу. На жаль, це виснажує вчителя, спустошуючи його як педагога, людину та професіонала.

Підсумовуючи, важливим є наголосити, що самосвідомість вчителя щодо своїх емоційних станів та їх впливу на навчальний процес перш за все сприяє попередженню емоційного вигорання. Звісно, що ефективна психотехнологія подолання емоційного вигорання може допомогти вчителям зберегти свою емоційну стабільність та професійну ефективність. Але поряд з цим ми розуміємо всі складнощі та виклики сучасного світу, розуміємо, що шлях налагодження комфортних умов і середовища вчителя, то є виклик сучасних часів. Тому додатково важливо створити і підтримуюче середовище для вчителів, де вони можуть обговорювати свої емоції та переживання з колегами або фахівцями з

психології. Регулярні тренінги з розвитку емоційного інтелекту та управління стресом також можуть бути корисними для вчителів.

Список використаних джерел:

1. Professional Burnout Syndrome Papovic, Semsudin. *Materia Socio-Medica*; 2009, Sarajevo Vol. 21, Iss. 4. P. 213.

УДК 37.015.3:316

*О.М. Герасимчук,
аспірантка 1 року навчання, спеціальності 053 Психологія,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

*Т.М. Лисянська,
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри соціальної психології
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

ФРУСТРАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ АГРЕСІЇ

Анотація. У цій статті розглянуто три базові фрустраційні теорії агресивності та їх основні ідеї. Проаналізовано ідейно-концептуальний доробок науковців З. Фрейда, Д. Долларда, Л. Берковіца, Т. Шібутані. Розглянуто різні підходи до розуміння сутності та походження агресії в зарубіжній науці та практиці в рамках теорії фрустрації.

Ключові слова: фрустрація; агресія; агресивна поведінка; теорія фрустраційної агресивності, фрустраційна поведінка.

Abstract. This article discusses 3 basic frustration theories of aggression and their main ideas. The author analyses the ideological and conceptual contributions of scientists S. Freud, D. Dollard, L. Berkowitz, and T. Shibusani. Different approaches to understanding the essence and origin of aggression in foreign science and practice within the framework of the theory of frustration are considered.

Key words: frustration; aggression; aggressive behavior; Frustration-Aggression theory, frustrated behaviour.

Актуальність проблеми. Потреба науково-дослідного звернення до проблеми фрустрації в нашому суспільстві існує давно, але, на жаль, вона недооцінена офіційною наукою, в тому числі і соціальною психологією. Сьогодні фрустрація як вираз критичної психологічної ситуації, в якій перебуває суспільство, стає реальністю. Актуальність вивчення цієї проблеми визначається життєвою необхідністю пошуку всіх можливих шляхів виходу з глибокої всебічної суспільної кризи, що відбивається в масовій психології як "крах надій", відчуття безвиході, зниження віри в завтрашній день. До однієї з поширених у зарубіжній психології теорій, що пояснюють сутність і походження агресії людини, належить теорія фрустрації. Вивчення проблеми агресії з позицій теорії фрустрації має важливе значення для дослідження основних чинників і механізмів людської агресії в сучасному соціумі.

Ступінь розроблення проблеми. У зарубіжній літературі проблема фрустрації широко висвітлена в руслі психологічних досліджень феномена людської агресії: З. Фрейд, У. Мак-Дауголл, Д. Доллард, Д. Міллер, А. Бандура, А. Бертковіц, К. Лоренц та інші; стресу: Г. Сельє, Р. Лазарус, Н. Браун, С. Сілбергерд, Л. Леві та інші. Звернення до терміну "фрустрація", зустрічається в численних теоріях, концепціях, гіпотезах, що стосуються проблем мотивації, емоцій, поведінки, діяльності індивіда, проте цілісної теорії, що досліджує даний феномен поки не створено. Та недостатньо повно вивчені чинники та механізми формування агресії як поведінкової реакції особистості.

Виклад основного матеріалу. Термін «фрустрація» використовується в різних теоріях, концепціях, гіпотезах та стосується проблем емоційно – вольової, мотиваційної, діяльнісної та поведінкової сфери суб'єкта.

«Фрустрація» (лат. Frustration) з латинської перекладається як розчарування, невдача та невдала спроба. В контексті психологічного дослідження фрустрація розуміється: 1) як блокування поведінки,

спрямованої на досягнення значущої ситуації (фрустраційна ситуація); 2) емоційний стан, що виникає у зв'язку з незадоволенням значущої потреби [7; 8; 9]. Тобто це психічний стан переживання краху, провалу або поразки, обумовлений неможливістю задоволення потреб, який зароджується при наявності реальних або неіснуючих нездоланих перешкод на шляху до власної мети.

В словнику Вебстера визначення фрустрації звучить як «глибоке хронічне відчуття або стан небезпеки та незадоволення, що викликані непереборними (невирішеними) проблемами» [9].

Джерела перших наукових праць з дослідження фрустрації ведуть до З. Фрейда (засновника школи психоаналізу). Саме він увів цей термін, щоб охарактеризувати особливий стан або внутрішній психологічний конфлікт, що виникає, коли особистість стикається з якою-небудь перешкодою на шляху до досягнення своїх усвідомлених або неусвідомлених цілей. Саме З. Фрейд був першим, хто заговорив про зв'язок агресії з фрустрацією. За його теорією, агресивні імпульси розглядались в контексті стадій психосексуального розвитку. Наприклад, в період пізньої оральної стадії схильність дитини кусати об'єкти трактувалась, як вираження орально-агресивних імпульсів, які зумовлені фрустрацією, яка могла виникнути через відсутність матері або через відтермінування задоволення. Пізніше його ідеї про зв'язок фрустрації та агресії зазнавали модифікацій.

Психоаналітичні теорії агресії поляризуються у питанні її походження. Агресія пов'язується з фрустрацією в тих теоріях, у яких агресія розглядається як реактивний і захисний феномен, а не як «інстинкт до руйнації» людини чи вроджена частина особистості. Але саме такий реактивний погляд Фрейда на агресію вплинув на Єльську групу психологів, які переформулювали і адаптували його в термінах поведінкової психології.

У руслі цього бачення з'являється теорія фрустрації-агресії. Її

авторами стали Дж. Доллард, Л. Дуб, о. Мауер, Н. Міллер, Р. Сірс. Фрустраційна теорія агресії виникла наприкінці 1930-х років власне як протиставлення концепції потягів. Її автори, розглядали агресивну поведінку як ситуативний, а не еволюційний процес та відстоювали гіпотезу, що поява агресії завжди передбачає існування фрустрації й, навпаки, що існування фрустрації завжди призводить до певної форми агресії [6].

Фрустраційна поведінка знаходить своє проявлення тоді, коли поставлена людиною мета є недосягнутою. Це почуття перестає бути стабільним і переходить певний «порог терпимості». Інші негативні почуття захоплюють свідомість людини і дезорганізують її. Разом з розчаруванням фрустрація є свідченням нездійсненого вчинку, який мав втілитися у реальність. Проте на відміну від розчарування, фрустраційна поведінка не пригнічує людину до стану безсилля. Вона дозволяє і далі боротися за конкретну ідею чи поставлену мету. [2]

А саме 1939р. дослідники інституту досліджень людських стосунків Єльського університету опублікували роботу, яка мала сильний вплив на поведінкову науку. Група під керівництвом Джона Долларда, основоположника цього напрямку, зробили спробу визначити основу людської агресії за допомогою декількох базових ідей. основне припущення Долларда полягало в тому, що «агресія завжди є наслідком фрустрації». Це припущення означало, що (1) до агресивних дій завжди приводить фрустрація і (2-е) існування фрустрації завжди веде до прояву різного роду агресії.

Доллардом було введено постулат про цілі агресії. Утримування людей від досягнення бажаної мети призводить до фрустрації, якщо вони передчувають задоволення від досягнення цієї мети і в той же час вступають в боротьбу, приховано або явно, за неї. Фрустрація визначається як втручання направлене на мету дії, зовнішній бар'єр, який заважає

досягненню цілі. Вважається що чим інтенсивніше очікуване задоволення при досягненні цілі і, чим сильніші обмеження в його отриманні (блокування цілі), тим вища ступінь вираженості агресії. В кінцевому результаті вирішальне значення для виникнення агресії відводилось 3 факторам: по-перше, цілі і очікуване задоволення при її досягненні; по-друге, зовнішньому бар'єрові як перешкоді на шляху до досягнення цілі; по-третє, реакції на зовнішній бар'єр.

Фрустрація виникає, коли з'являється перешкода для здійснення реакції. Величина фрустрації залежить від трьох факторів: 1) сили мотивації до виконання бажаної дії; 2) значущості перешкоди на шляху до досягнення мети; 3) кількості цілеспрямованих дій, після яких настає фрустрація.

Дж. Доллард виокремив чинники, що уповільнюють відкриту демонстрацію агресії. Розглядаючи гальмування як тенденцію обмежити або згорнути дії через очікувані негативні наслідки, він встановив, що гальмування будь-якого акту агресії прямо пропорційне силі очікуваного покарання. Воно завжди є додатковою фрустрацією, що спричиняє агресію проти людини, яку викликає винуватець цього гальмування, і посилює спонукання до інших форм агресії. Подібна поведінка не відбувається в той самий момент часу, насамперед через загрозу покарання, тобто ступінь сповільнення в будь-якому акті агресії варіює в прямій відповідності до передбачуваного тягаря покарання, що може настати за цією поведінкою. Загроза покарання чинить стримувальний вплив. [5, 6] Стримування – це тенденція обмежити або згорнути дії через очікувані негативні наслідки. Установлено, що стримування будь-якого акту агресії прямо пропорційне силі очікуваного нападу. Варто зазначити, що стримування актів агресії є додаткова фрустрація, що викликає агресію проти людини, яку сприймають винуватцем стримування, і посилює спонукання до інших форм агресії (заміщення, аутоагресія тощо). Заміщення – це прагнення брати участь в агресивних діях, спрямованих проти будь-якої іншої особи,

а не істинного джерела фрустрації [5].

Н. Міллер визнав пізніше, що твердження про те, що за агресією завжди стоїть фрустрація дійсне. Однак, друге твердження, що за кожною фрустрацією стоїть різного роду агресія є помилковим. Інакше кажучи, фрустрація може призводити до проявів агресії, але фрустрація може призводити і до інших побуджень, які не стосуються агресії. В зв'язку з цим відкрилось питання про ієрархію спонукань, які виникають в результаті фрустрації. Адже в цьому випадку, спонукання (побудження) до агресії може домінувати в цій ієрархії.

Фрустраційна теорія із часу свого виникнення зазнала певних змін, зокрема, у результаті широкої практики експериментальних досліджень. Уже в 1940- і роки автори модифікували формулювання своєї гіпотези. Агресія тепер розглядалася як природний, але не неминучий наслідок фрустрації. Допускалося, що шляхом наuczіння можуть бути набуті й неагресивні відповіді на фрустрацію. Якщо Доллард розвивав гіпотезу фрустрації-агресії з позиції поведінкової психології, то Л. Берковіц запропонував новий погляд на можливий зв'язок фрустрації та агресії з позиції когнітивної психології. Він писав про те, що фрустрація не є достатньою умовою для виникнення агресії, і стверджував, що фрустрація може викликати лише емоційну реакцію, яка створює готовність до агресії. Агресія, вважає Л. Берковіц, це тільки одна з можливих реакцій на фрустрацію. Індивід може засвоїти й інші способи реагування, такі як замикання в собі, «нічоگونероблення» або спроби змінити ситуацію шляхом компромісу. Формулюючи свою концепцію, Л. Берковіц не тільки акцентує значення наuczіння, але й підкреслює роль індивідуальних відмінностей в тому, як люди реагують на фруструючі ситуації [1].

Л. Берковіц вважав, що головним корінням агресивності є так звані "негативні події", що породжують страх і прагнення до уникання негативної ситуації. Вони викликають також численні експресивно-моторні

реакції, різного роду спогади тощо, які асоціюються в особистості з емоціями гніву, які вона відчувала раніше. Л. Берковіц підкреслював, що річ не в природі самого стимулу-сигналу, а в тому значенні, яке він має для особистості, та в тій асоціації, яку він може в неї викликати.

У своїй гіпотезі «фрустрація – агресія» науковець обґрунтовує таку послідовність складників агресивної поведінки:

- індивід блокується в досягненні очікуваної мети;
- виникає стан фрустрації, що породжує почуття гніву;
- гнів викликає готовність до агресивної поведінки.

Чи скоюватиме фрустрований індивід агресивні дії, залежить частково від його історії навчання, інтерпретації події та індивідуального способу реагування на фрустрацію. Але це також залежатиме від наявності в навколишньому середовищі стимулів, які «запускають» агресію [1].

У переформульованому та доповненому варіанті гіпотези «фрустрація – агресія» Л. Берковіц виділяє велике значення когнітивних факторів. Пізніше вона отримала назву «когнітивно-неасоційованої теорії». Суть цієї теорії полягає в тому, що на ранніх стадіях певна подія може породити негативний ефект. Цей негативний ефект може бути як наслідком фізичного болю так і психологічного дискомфорту. Неприємні відчуття чи негативні афекти потім продукуються у різноманітні почуття, думки та спогади, що асоціюються з тенденціями до втечі (страх) або боротьби (гнів). На наступних стадіях можуть задіюватися когнітивні процеси, що чинять суттєвий вплив на емоційні реакції та психічні стани, які виникають після автоматичних дій. Ці когнітивні процеси опосередковують і реалізують оцінку перебігу подій. На останніх стадіях людина оцінює свій стан, природу своїх почуттів та намагається контролювати власні емоції та дії [1].

Т. Шібутані погоджується з думкою Л. Берковіца, що агресивна реакція є лише однією з форм проявів фрустрації [4]. Саме він акцентував

увагу на тому, як людина поводиться у складній життєвій ситуації та вказав на тісний зв'язок зазначеного феномену з компенсаторними реакціями особистості. Коли виникає фрустрація, людина застосовує «типові прийоми». Т. Шібутані охарактеризував їх як «замінники задоволення», коли перший імпульс не може бути задоволеним. Він вважав, що є дві основні реакції на фрустрацію: агресія та відступ [4, с. 74–75]. Фрустрація шукає розрядки і часто отримує її у формі агресії, пусковим механізмом якої є гнів. Часто об'єктом нападу може бути людина, яка немає жодного відношення до події, що спричинила фрустрацію. Доречним прикладом є ілюстрація карикатури Бідструпа, на якій бос лає свого підлеглого. Той, в свою чергу, виливає злість на хлопчину листоношу. Хлопчик штовхає собаку. Розлючена собака кусає боса, коли той виходить з офісу. Таким чином, відбувся катарсис, кожен виплеснув своє роздратування [3].

Незважаючи на своєрідне акцентування зовнішніх умов, специфічних стимулів і наслідків, Л. Берковіц та його послідовники так і не розв'язали до кінця головної суперечності класичної теорії фрустрації - вони так і не дали однозначної відповіді на запитання, як відбувається наслідок такої поведінки.

А. Бандура оцінює теорію фрустрації через агресію, відповідно до якої агресія виступає як тимчасова реакція на фрустрацію, як глибоко песимістичну, у зв'язку з тим, що людину в ній розглядають як джерело агресивної енергії, яка потребує періодичного виходу. Спираючись на численні експериментальні дослідження агресії, А. Бандура вважає, що агресію можна пояснити лише на основі винагороди за її наслідки, а не на основі фруструючих умов і покарань, які вона викликає.

Таким чином, у теорії фрустрації агресію трактують як внутрішню схильність, що активізується зовнішніми стимулами, як прояв назовні внутрішньої напруженості та тривоги. Недоліком фрустраційного підходу є недостатня чіткість у розумінні фрустрації, у зв'язку з чим акцент в експериментальних дослідженнях змістився з аналізу причин виникнення

фрустрації, а відтак і агресії, на вивчення перемінних, що сприяють виникненню або гальмуванню агресивних дій.

Висновок. В 20-му столітті фрустраційні теорії агресії розвивались від фрустрації, як базової ідеї (в психоаналізі) до її розробки в поведінковому ключі (поведінкова психологія), а потім до розробки питання про те чому у відповідь на фрустрацію збільшується агресивні побудження (когнітивна психологія). До нинішнього моменту фрустраційні теорії агресії розробляються паралельно у всіх 3 напрямках. Фрустраційні теорії мають велике значення в розумінні рушійних сил агресії. Такі різні традиції, як психоаналіз, поведінкова психологія і когнітивна психологія, сходяться у визнанні фундаментальної ролі фрустрації для агресії. Погляд на агресію як результат дії фрустраторів дає підстави для пошуку нових напрямків експериментальних досліджень, визначення перспективних методів запобігання та корекції агресивної поведінки, що є важливим аспектом подальшої роботи в даному напрямку.

Список використаних джерел:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм – Евронекс, 2002. 512 с.
2. Качмар О. В. Фрустраційна теорія агресії. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Серія : Філософія. 2016. Т. 286, Вип. 274. С. 30-35. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduf_2016_286_274_7.
3. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб. : Питер, 2009. 794 с.
4. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 544 с.
5. Dollard J. L., Miller D. G. Frustration and Aggression. New Haven : [w. r.], 1939. 387 p.
6. Frustration and Aggression / J. Dollard, N. Miller, L. Doob,

O. Mowrer, R.Sears. New Haven: Yale University Press, 1939. 300 p.

7. Knaus W. How to conquer your frustration [Electronic sources]. URL : <http://www.rebtnetwork.org>.

8. Koellhover, Tara Tomczyk. Character education: Dealing with frustration and anger. NY : Infobase publishing, 2009. Vol 4. 128 p.

9. Mangal S.M. Abmoral psychology. Sterling Publishers Pvt. LTd, 2008. 267 p.

УДК 378.091.3:159.9-051]:316.48

*Л. В. Долинська,
кандидат психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова;*

*О.В. Крюкова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова;*

*Л. П. Матяш-Заяц,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОПП
«ПСИХОЛОГІЯ ВРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ»**

Анотація. У статті окреслено коло основних понять, які характеризують сутність конфлікту як соціально-психологічного феномену та складають основу категоріального апарату освітніх компонентів підготовки фахівців освітньо-професійної програми «Психологія врегулювання конфліктів». Представлено також зміст конфліктологічної

компетентності як професійно значущої характеристики психологів, які здобувають освіту за означеною освітньо-професійною програмою.

Ключові слова: конфлікт, конфліктологічна компетентність, професійна підготовка, профілактика конфліктів.

Abstract. The article outlines a range of basic concepts that characterize the essence of conflict as a socio-psychological phenomenon and form the basis of the categorical apparatus of the educational components of the training of specialists of the educational and professional program «Psychology of Conflict Resolution». The content of conflict-related competence is also presented as a professionally significant characteristic of psychologists who are getting an education according to the specified educational-professional program.

Keywords: conflict, conflict competence, professional training, conflict prevention.

Актуальність проблеми. Розвиток українського суспільства в реаліях сьогодення є надзвичайно складним і суперечливим, що зумовлюється війною, а відтак соціальною нестабільністю, вимушеним переїздом людей з постійних місць проживання, невизначеністю щодо власного майбутнього, переоцінкою цінностей, підвищенням напруженості, тривожності, появою нових страхів і переживань.

Означені проблеми за своїм змістом є конфліктологічними і їх розв'язання лежить в різних площинах від суспільних змін і заходів до формування конфліктологічної культури особистості, від умінь будувати гармонійні взаємовідносини з зовнішнім світом до розвитку таких особистісних рис як емпатія, толерантність, відповідальність, саморегуляція, комунікативність та ін. Формування цих властивостей на початкових етапах розвитку особистості є завданням суспільства, сім'ї, школи, навчальних закладів різного типу і рівня. Дорослі передають свій досвід і виступають прикладом при розв'язанні, врегулюванні різного роду конфліктів, що створює умови для розвитку конфліктологічної культури дітей і молоді.

Означена логіка ставить завдання цілеспрямованої підготовки

фахівців соціальної, педагогічної та психологічної сфер до попередження та врегулювання різноманітних соціальних, міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Термін «підготовка» розглядається науковцями як «сукупність знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу бути спеціалістом у певній галузі» [8, 145]. Завдання підготовки фахівця реалізується під час його професійної освіти. Професійна підготовка має інтегрований характер і здійснюється в процесі основних видів пізнавальної та творчої діяльності студентів з метою формування стійких орієнтацій на професійну діяльність, морально-психологічну та практичну готовність до праці.

Г. Троцько розглядає професійну підготовку як систему взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студента до професійної діяльності [8]. Вчений розглядає готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього фахівця, яка є фундаментом його професійної компетентності. Отже, результатом професійної підготовки є готовність випускника ЗВО до професійної діяльності, а результатом його професійної освіти – компетентності [6, 8].

Професійна психологічна діяльність (незалежно від спеціалізації) має специфічні конфліктологічні риси, що відрізняють її від інших соціономічних професій; вона являє собою складну соціальну систему, яка поєднує різних суб'єктів професійної взаємодії і спрямована (так чи інакше, прямо чи опосередковано) на запобігання і вирішення різного роду конфліктів.

Визначений конфліктологічний характер професійної психологічної діяльності обумовлює необхідність підготовки майбутніх психологів в цьому аспекті, а відтак конкретизації його основних понять, таких як

профілактика, запобігання, попередження, врегулювання конфліктів, конфліктологічна компетентність, конфліктологічна культура та ін., синонімічності їх означень та змістового наповнення. Для нас (кафедра соціальної психології УДУ імені Михайла Драгоманова) розведення та наповнення цих понять через певні освітні компетентності набуває особливого значення в силу реалізації освітньої програми «Психологія врегулювання конфліктів» за спеціальністю 053 «Психологія».

Аналіз психологічно-педагогічної літератури засвідчує, що чіткого розмежування вченими зазначених вище термінів немає.

Так, поняття «профілактика конфліктів» розглядається як організація життєдіяльності суб'єктів взаємодії, яка спрямована на недопущення конфліктів або мінімізацію ймовірності їх виникнення, усунення або ослаблення конфліктогенних факторів, а отже обмеження можливості їх виникнення. Цільовий вплив на фактори запобігання виникнення конфліктів іноді позначають терміном «превенція конфліктів» [5]. Синонімічним є і визначення «попередження конфліктів». За В. Шейновим це така організація взаємодії і співпраці людей, що виключає чи мінімізує можливість виникнення конфліктів між ними (10).

Оптимальне застосування методів і прийомів зниження напруги та віднайдення усвідомленого консенсусного рішення в ситуації зіткнення суб'єктів взаємодії позначають терміном «врегулювання конфліктів» [1; 3; 4]. В Україні за спеціальністю 054 «Соціологія» створена нова спеціалізація «Врегулювання конфліктів та медіація», що базується на новітніх дослідженнях соціології, психології, педагогіки та публічного права.

Здатність і готовність фахівця ефективно взаємодіяти у конфлікті, орієнтуючись при цьому на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх учасників конфліктної ситуації й реалізуючи стратегію співпраці, позначають як «конфліктологічну компетентність» [4; 9].

Формування «конфліктологічної компетентності» є, на нашу думку, провідним завданням підготовки психологів-конфліктологів, оскільки вона охоплює:

- здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточенням у системі особистісних стосунків;
- розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми;
- формування конструктивного ставлення до конфліктів, володіння навичками неконфліктного спілкування у важких ситуаціях;
- вміння оцінювати і пояснювати виниклі проблемні ситуації;
- наявність навичок керування конфліктними явищами;
- вміння розвивати конструктивний початок виникаючих конфліктів;
- вміння передбачити можливі наслідки конфліктів;
- уміння конструктивно регулювати суперечності та конфлікти;
- наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів;
- уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях;
- уміння правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей;
- уміння адекватно обирати адекватні засоби поведінки і реалізовувати їх у процесі взаємодії;
- здатність переводити деструктивні процеси у конфлікті у конструктивне русло;
- здатність розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті;
- створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку;
- здатність виробляти нові конструктивні норми взаємодії у конфліктах;

- засвоєння позиції партнерства на тлі «володіння всіма стратегіями поведінки» [7, с. 41].

Таким чином, конфліктологічна компетентність є складовою частиною психологічної культури особистості, яка дозволяє, користуючись різноманітними технологіями (інформаційними, комунікативними, соціально-психологічними, організаційними) розв'язувати (врегулювати) конфлікти. Врегулювання конфлікту є заключною фазою його завершення, що й було акцентовано при формулюванні назви ОПП «Психологія врегулювання конфліктів» в УДУ імені Михайла Драгоманова. Конфлікт – це складне психологічне явище, а робота практичного психолога так чи інакше спрямована на пошук шляхів, методів і засобів подолання певного протиріччя зіткнення (конфлікту). Не менш важливою частиною його роботи є запобігання та профілактика конфліктів у певній сфері його діяльності чи озброєння клієнтів методами самостійного розв'язання внутрішньоособистісних, сімейних чи виробничих конфліктів.

Висновок. Отже, всі вживані дефініції роблять акцент на певній стороні діяльності (підготовки) психолога, а відтак включені в зміст освітніх компонентів навчального плану. Водночас, аналіз наукової літератури засвідчує не завжди чітке їх вживання і змістове наповнення і визначає необхідність подальшого наукового пошуку та обґрунтування як логічної побудови системи підготовки фахівців з врегулювання конфліктів, яка б уточнювала і відображала всі напрямки і форми майбутньої діяльності, так і розуміння та вживання термінологічного апарату проблеми.

Список використаних джерел:

1. Волченко Є. Є. Соціально-психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах

професійної взаємодії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Східноєвропейський національний університет ім. В. Даля, Северодонецьк, 2021.

2. Жданюк А. В. Підготовка майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. ЗВО «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2018. 349 с.

3. Котлова Л. О. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія освіти XXI ст.: проблеми та перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Умань, ВПЦ «Візаві», 2014. С. 180–184.

4. Матяш-Заяц Л. П. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів засобами психологічного тренінгу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, серія 12, Психологічні науки. Збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009, № 28 (52). С. 207–214.

5. Орлянський В. С. Конфліктологія. К. Центр навчальної літератури, 2007. 158 с.

6. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Москва: «Академия», 2000. 240 с.

7. Тлумачний словник сучасної української мови. – Режим доступу: <http://eslovnkyk.com/>

8. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, ІПППО, 1997. 54 с.

9. Філь С. С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна*

робота. 2011. Т. 123. С. 20-24.

10. Шейнов В. Конфликты в организациях. Справочник кадровика. 2003. № 9. С. 92–94.

УДК 159: 923.37

В.В. Зеленін,

*кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри політичної психології та міжнародних відносин,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

Р. М. Чайка,

*аспірант 2 року навчання спеціальності 053 Психологія,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

РОЗВИТОК САМОЕФЕКТИВНОСТІ ПРИЙНЯТТЯ КАР'ЄРНИХ РІШЕНЬ УКРАЇНСЬКИХ ФАХІВЦІВ ПО РОБОТІ З ДАНИМИ

Анотація. Самоефективність у прийнятті кар'єрних рішень відіграє важливу роль у процесі індивідуального професійного розвитку. У даній статті ми досліджуємо концепцію самоефективності прийняття кар'єрних рішень та її значення для українських фахівців, що працюють з штучним інтелектом. З огляду на зростаючий попит на IT-фахівців у цій галузі, важливо зрозуміти, як саме спеціалісти можуть покращити свою самоефективність при прийнятті кар'єрних рішень. На основі соціально-когнітивної теорії кар'єри, ця стаття пропонує комплексний аналіз факторів, що впливають на самоефективність прийняття кар'єрних рішень, а також пропонує ефективні стратегії для розвитку та зміцнення цього важливого аспекту для фахівців, які працюють з штучним інтелектом.

Ключові слова: Самоефективність прийняття кар'єрних рішень, спеціалісти по роботі з штучним інтелектом, вибір професії, розвиток самоефективності, соціальна когнітивна теорія кар'єри.

Abstract. Career choice self-efficacy plays a crucial role in individuals' vocational decision-making processes. This article explores the concept of career choice self-efficacy and its significance within the context of IT

specialists. Recognizing the growing demand for IT professionals, it becomes imperative to understand how individuals in this field can enhance their career choice self-efficacy. Drawing upon Bandura's social cognitive theory, this article presents a comprehensive analysis of the factors influencing career choice self-efficacy and proposes effective strategies for IT specialists to develop and strengthen this crucial aspect.

Keywords: Career choice self-efficacy, data scientists, vocational decision-making, self-efficacy development, social cognitive career theory.

Актуальність проблеми. Зі швидким розвитком технологій та все більш широким застосуванням штучного інтелекту у різних галузях, необхідність у навчених фахівцях по роботі з штучним інтелектом набуває надзвичайної важливості. Однак кар'єрний шлях у сфері обробки даних має свої унікальні виклики та складнощі, що вимагають від осіб високого рівня самоефективності прийняття кар'єрних рішень. Враховуючи значимість розширення можливостей фахівців з обробки даних для здійснення обґрунтованих та задоволених кар'єрних виборів, ця стаття має на меті дослідити та запропонувати ефективні стратегії для підвищення самоефективності прийняття кар'єрних рішень у цій спеціалізованій галузі. Шляхом вирішення цієї актуальної проблеми, стаття сприяє розвитку професійного зростання фахівців з обробки даних та загальному прогресу галузі.

Ступінь розроблення проблеми. Самоефективність кар'єрного рішення є вирішальним фактором, якому приділяється значна увага в літературі з кар'єрної психології. Концепція самоефективності, запропонована Бандурою [1], описує віру особистості у свою здатність досягти успіху у виконанні конкретних завдань і досягненні бажаних результатів. У контексті прийняття кар'єрних рішень, самоефективність грає ключову роль у формуванні впевненості особистості у своїй здатності прийняти обґрунтоване та ефективне кар'єрне рішення. Багато досліджень

були присвячені розвитку самоефективності прийняття кар'єрних рішень та її впливу на кар'єрні результати.

Одним з відомих теоретичних підходів, використовуваних для розуміння розвитку самоефективності прийняття кар'єрних рішень, є соціально-когнітивна теорія кар'єри (СКТК; [2]). Ця теорія поєднує соціальну когнітивну теорію Бандури з принципами кар'єрного розвитку та акцентує увагу на взаємодії особистих факторів, контекстуальних впливів та кар'єрних результатів. Згідно з СКТК, віру особистості в її здатність приймати кар'єрні рішення формують різні фактори, такі як власний досвід, спостереження за іншими людьми, соціальне переконання та фізіологічний стан.

Дослідження, проведені в рамках СКТК, надали важливі відомості про фактори, які сприяють розвитку самоефективності прийняття кар'єрних рішень. Наприклад, вивчення підкреслює вплив освітнього досвіду, наявності позитивних рольових моделей та соціальної підтримки на формування впевненості у власній ефективності, пов'язаній з прийняттям кар'єрних рішень [3; 4]. Крім того, дослідження проводилися для вивчення ролі втручань, пов'язаних з кар'єрою, таких як програми професійного консультування та орієнтації, у підвищенні самоефективності прийняття кар'єрних рішень у різних професійних сферах [5].

Незважаючи на зростаючу кількість літератури, присвяченої самоефективності прийняття кар'єрних рішень, обмежена кількість досліджень специфічно вивчала цю концепцію серед фахівців з обробки даних в українському контексті. З урахуванням зростаючого попиту на фахівців з обробки даних та еволюції галузі, важливо дослідити розвиток самоефективності прийняття кар'єрних рішень серед українських фахівців з обробки даних. Метою цієї статті є внесок у наукову літературу шляхом вивчення факторів, що впливають на самоефективність прийняття

кар'єрних рішень, та пропозиція стратегій для її підвищення серед фахівців з обробки даних в Україні. Дослідження цієї унікальної групи фахівців може надати цінну інформацію, яка сприятиме розвитку кар'єри та підтримці професійного зростання українських спеціалістів з обробки даних.

Виклад основного матеріалу. В результаті опитування експертів, було визначено наступний список факторів, що впливають на самоефективність прийняття кар'єрних рішень:

1. Освітній досвід: Рівень освіти, набуті знання та навички у сфері штучного інтелекту можуть впливати на самоефективність прийняття кар'єрних рішень. Більш високий рівень освіти і спеціалізація в цій галузі можуть сприяти більшій впевненості та ефективнішому прийняттю рішень.

2. Досвід майстерності: Практичний досвід роботи з штучним інтелектом може впливати на самоефективність прийняття кар'єрних рішень. Чим більше практичного досвіду використання штучного інтелекту у реальних проектах, тим більша впевненість у власних здібностях та ефективніші кар'єрні рішення.

3. Самопізнання та самооцінка: Розуміння власних цінностей, інтересів, навичок і потенціалу впливає на самоефективність прийняття кар'єрних рішень. Люди, які мають чітку уяву про свої кар'єрні цілі і сильні сторони, можуть приймати більш обґрунтовані рішення, що сприяє їх кар'єрному розвитку.

4. Соціальна підтримка від колег, наставників та інших важливих осіб впливає на самоефективність прийняття кар'єрних рішень. Ця підтримка може включати похвалу, конструктивну зворотну зв'язок, поради, підтримку в складних ситуаціях і надання можливостей для розвитку. Вона допомагає фахівцям у сфері роботи з штучним інтелектом відчуватися впевненою і підтриманою, що сприяє їхньому самовизначенню, мотивації та здатності приймати обґрунтовані кар'єрні рішення.

5. Соціальні переконання: Вірування і сприйняття соціальних норм і очікувань щодо кар'єрних рішень можуть впливати на самоефективність прийняття рішень. Соціальне середовище, включаючи сім'ю, друзів, колег і суспільство в цілому, може формувати переконання про відповідність кар'єрного шляху, а це впливає на рішення.

6. Мотивація та цілеспрямованість: Рівень мотивації та націленість на досягнення кар'єрних цілей можуть впливати на самоефективність прийняття рішень. Висока мотивація та внутрішня потреба розвиватися та досягати успіху можуть сприяти більш обґрунтованим та ефективним кар'єрним рішенням.

7. Фізіологічні стани: Емоційний стан, рівень стресу та самопочуття можуть впливати на самоефективність прийняття кар'єрних рішень. Комфортне фізичне і психологічне самопочуття можуть сприяти кращому аналізу ситуації та прийняттю обґрунтованих рішень.

8. Структура та доступ до інформації: Рівень доступності та якість інформації про кар'єрні можливості у сфері штучного інтелекту можуть впливати на самоефективність прийняття рішень. Чим краще структурована інформація про вакансії, навчальні програми, розвиток кар'єри тощо, тим більш обґрунтовані та ефективніші рішення можуть бути прийняті.

Враховуючи вищенаведене, можна надати наступні рекомендації, щодо розвитку українських фахівців по роботі з даними:

1. Розвиток досвіду майстерності:

1.1. Участь у реальних проектах: спеціалісти по роботі з даними повинні активно шукати можливості працювати над різноманітними проектами, щоб отримати практичний досвід і зміцнити впевненість у своїх силах.

1.2. Постановка досяжних цілей. Розбивка довгострокових кар'єрних цілей на менші, досяжні етапи дозволяє дослідникам даних

відстежувати свій прогрес і досягати успіху на цьому шляху.

1.3. Визнання минулих досягнень: заохочення дослідників даних до обмірковування своїх минулих досягнень може зміцнити їхню віру в себе та виховати відчуття компетентності в їх здатності приймати рішення.

2. Соціальне навчання:

2.1. Пошук зразків для наслідування та наставників. Науковці даних повинні шукати людей, які успішно приймали кар'єрні рішення в цій галузі. Спостереження та вивчення їхнього досвіду можуть дати цінну інформацію та вказівки.

2.2. Участь у професійних мережах: взаємодія з професійними спільнотами та онлайн-форумами дає змогу науковцям із обробки даних вчитися на досвіді та точках зору своїх колег, розширюючи свої знання та підвищуючи свою самоефективність.

3. Соціальні переконання:

3.1. Пошук зворотного зв'язку та підтримки. Науковці даних повинні активно шукати конструктивний зворотний зв'язок від наставників, керівників і колег, щоб отримати зовнішнє підтвердження та підвищити їхню впевненість у своїй здатності приймати кар'єрні рішення.

3.2. Мережа підтримки: побудова стосунків із людьми, які підтримують і заохочують їхні кар'єрні прагнення, може значно сприяти самоефективності науковців із даних.

4. Фізіологічні та емоційні стани:

4.1. Практика методів управління стресом: дослідники даних повинні розробити ефективні стратегії управління стресом, такі як уважність, вправи на розслаблення або фізичні навантаження, оскільки управління стресом позитивно впливає на процеси прийняття рішень і самоефективність.

4.2. Розвиток мислення про зростання. Підкреслення мислення про зростання дозволяє дослідникам даних розглядати виклики як можливості

для зростання та навчання, підвищуючи їхню стійкість і впевненість у прийнятті кар'єрних рішень.

Як *висновок*, потрібно зазначити, що розробка практичного досвіду, розбиття довгострокових цілей на досяжні етапи, спостереження за успішними колегами та зворотний зв'язок, побудова мережі підтримки та використання стратегій управління стресом є важливими компонентами підвищення самоефективності українських фахівців по роботі з даними. Рекомендації, наведені у статті, надають практичні кроки та стратегії, які можуть допомогти фахівцям стати більш самоефективними в процесі прийняття кар'єрних рішень у контексті роботи з штучним інтелектом. Дослідження показали, що розвиток самоефективності може суттєво впливати на успішність та задоволення в кар'єрі.

Список використаних джерел:

1. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, no. 2. P. 191–215. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191> (date of access: 20.06.2023).
2. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. 1994. Vol. 45, no. 1. P. 79–122. URL: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027> (date of access: 20.06.2023).
3. Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. / R. W. Lent et al. *Journal of Counseling Psychology*. 2003. Vol. 50, no. 4. P. 458–465. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.4.458> (date of access: 20.06.2023)
4. Feltz D. L., Lirgg C. D. Self-Efficacy in Sport: Research and Strategies for Working with Athletes, Teams, and Coaches. *Handbook of sport psychology*. 2001. Vol. 2, P. 340–361.
5. Gati I. Advances in career decision making. *Handbook of vocational psychology*. 2010. P. 199–232.

УДК 159.922.1:612.03] :305

А.В. Зінченко,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова;

Я.І. Русенкевич,
аспірантка кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Анотація. В статті висвітлено психологічну сутність поняття «стратегії життєдіяльності» у результаті якого з'ясовано, що сутність життєвої стратегії особистості представляє собою структуру, що складається з низки взаємозалежних елементів: життєва позиція особистості, цінності, цілі, плани; індивідуальні особливості людини та смислоутворюючі аспекти. Акцентовано увагу на гендерних особливостях життєвих стратегій особистості.

Ключові слова: стратегія, самоздійснення, поведінкова активність, стратегія життєдіяльності, гендерні особливості.

Abstract. In this article is described the psychological essence of the concept “life strategies “. As a result it was discovered, that essence of person life strategy is represented as a structure, that consist of a number of interdependent elements: life position of a person, values, goals, plans, individual peculiarities of a person and meaningful aspects. Emphasis is placed on the gender peculiarities of the individual’s life strategies.

Keywords: strategy, self-fulfillment, behavior activity, life strategy, gender peculiarities.

Актуальність проблеми. Умови війни в Україні, що гостро позначились на ключових потребах суспільства – від збереження життя, виявлення гідності, усвідомлення ідентичності окремого громадянина до збереження країни в цілому, – безумовно актуалізують теми творення

майбутнього. Однією з таких є тема стратегій життєдіяльності людини.

Ступінь розроблення проблеми. Аналіз наукової літератури, предметом якої є категорія стратегії життєдіяльності або життєвої стратегії особистості, демонструє широкий діапазон її трактувань. У психологічних дослідженнях стратегії в житті особистості розглядаються щонайменше у двох напрямках: як стратегії поведінки чи діяльності людини в тих чи інших типових ситуаціях життя (наприклад, при стресі) та як стратегії, де проявляється історія життя особистості, її життєвий шлях.

Виклад основного матеріалу. Для К. А. Абульханової-Славської, яка присвятила даній психологічній категорії низку робіт, життєва стратегія особистості розгортається у площині особистого життя людини, яке науковець протиставляє соціальному. Стратегія є способом самоздійснення людини у різних сферах її життя. Це принципова здатність особистості до поєднання своєї індивідуальності з умовами життя, до її відтворення та розвитку. Згідно К.А. Абульханової-Славської, життєва стратегія є одним із основних регуляторів соціальної поведінки особи. Вона організує цілісність життєдіяльності, визначає спосіб буття людини і є важливим критерієм зрілості та психологічного благополуччя людини [1].

Науковець виділяє три основні ознаки стратегії життя: 1) вибір особистістю основного напрямку, способу життя, цілей та етапів їх досягнення; 2) вирішення протиріч життя, які виникають на шляху досягнення цілей та планів, між тим, чого хоче людина, і тим, що пропонує їй життя; 3) створення умов для реалізації цінностей свого життя, перебування в інтересі, захопленості, задоволеності та новому пошуку, що само по собі стає продуктом певного способу життя [1].

Ю.М. Швалб та Л.В. Тищенко найбільш важливими характеристиками життєвої стратегії називають ступінь усвідомленості людиною життя, систему її цінностей та рівень відповідальності. До

показників ефективності стратегії життя людини окрім задоволеності життям, дослідники відносять також психічне здоров'я особистості [10].

Мистецтвом здійснення свого унікального сенсу у житті називають стратегією життя О.С. Васильєва та Є.А. Демченко [2]. Вона є способом буття, де система цінностей і цілей реалізується згідно з уявленнями людини про ефективність свого життєвого шляху.

К.Л. Мілютіна життєвою стратегією називає засіб досягнення особистістю суб'єктивно бажаного результату в ході вирішення завдань життєдіяльності в умовах взаємодії з соціальним середовищем. На думку дослідниці, життєва стратегія виявляється лише в конфліктній життєвій ситуації, а за умови стабільного соціального середовища особистість може використовувати сформовані в процесі первинної соціалізації життєві стилі, які дозволяють вибудовувати адекватну та реалістичну життєву перспективу, що не потребує змін [5].

О. С. Мурадян під життєвою стратегією пропонує розуміти засіб планування особистістю власного життя, що складається з попереднього конструювання способу життя (вибір цілей, пріоритетів), його реалізації (дії суб'єкта, спрямовані на реалізацію життєвих потреб та розв'язання ситуацій) та самооцінки досягнутого (задоволеності життям). Тобто, це складний комплекс соціальної, культурної й психологічної проекції індивіда на власне майбутнє [6]. Ситуації, які повторюються та сприймаються особою як соціально значущі, виступають об'єктом орієнтації особистості у часі й просторі. Оцінка досягнутого як такого, що викликає емоційне задоволення, спонукає людину до довгострокового слідування обраній життєвій стратегії.

О.Г. Злобіна та В.О. Тихонович розглядають стратегією життя як поведінкову активність індивіда, що повторюється в основних сферах життєдіяльності, і ґрунтується на моделях подолання, пристосування або уникання перешкод, що виникають у процесі досягнення поставлених

цілей [4]. Згідно аналізу реалій українського суспільства, насиченого кризами та невизначеностями, автори виділяють два типи життєвих стратегій: стратегію виживання і стратегію життєвого творення.

Тобто, під життєвою стратегією у психології розуміють спосіб свідомого конструювання людиною власного життя відповідно до її системи цінностей, смислів та цілей, та його поетапна реалізація у відповідності із планом та задумом. Цей шлях неминуче стикає людину з умовами дійсності, соціальним середовищем і, при потребі, вимагає подолання зовнішніх та внутрішніх протиріч та перешкод, або/та творення смислів, умов, засобів втілення бажаного. Ядром стратегії життєдіяльності людини виступають її цінності та смисли. Іншими периферичними складовими структури можна визнати: 1) способи конструювання майбутнього – мрії, цілі, плани; 2) здібності особистості до подолання перешкод; 3) здатність та способи вирішення життєвих протиріч; 4) рівень відповідальності людини за власне життя; 5) уявлення про майбутнє, згідного якого будується перспектива життя; 6) критерії оцінки задоволеності життям тощо.

Спільною тезою всіх наукових підходів щодо стратегій життєдіяльності є визнання того, що особистість є суб'єктом стратегічного планування і творцем власного життя у відповідності до усвідомлених власних цінностей та цілей. Вона же визначає та оцінює результати пройдених етапів у критеріях задоволеності/незадоволеності.

Гендерному аспекту життєвих стратегій особистості мало приділено уваги у психологічному доробку. Проте існує рід досліджень, що націлені саме на цю тематику. Так, в емпіричних даних дослідження І. Прокопчук (2009), отриманих на українській вибірці, помітне гендерне вирівнювання в ієрархії цінностей та життєвих цілей у юнаків та дівчат: наприклад, кар'єра та родина посідають однакові місця. У статті дослідниці відмічено, що юначки стають все більш активними і змінюють уявлення про статус

та роль жінки у суспільстві [8].

Водночас, у дослідженні гендерних особливостей життєвих пріоритетів та їх емоційного сприйняття, проведеного Г. Поповою (2016) на вибірці українських правоохоронців, показано наявність розбіжностей у жінок та чоловіків між декларованим, усвідомлюваним уявленням щодо власних життєвих пріоритетів та емоційним ставленням до них. Зокрема вказується, що у жінок витісняється традиційна дилема «робота чи сім'я», а у чоловіків витісняється орієнтація на більш гуманні цінності у порівнянні з традиційно-силовими. Так, жінки свідомо визнають цінність професійного життя, але емоційно позитивніше ставляться до сфери сімейного життя, до спілкування з друзями та до власного престижу. Тобто, для більшості обстежених жінок сім'я на рівні емоційних потреб залишається найважливішою сферою життя, що співпадає зі змістом традиційної гендерної ролі жінки [7].

Чоловіки – працівники ОВС, навпаки – свідомо орієнтуються на традиційні маскулінні цінності всупереч емоційним потребам. Вони декларують цінність сфери фізичної активності як засобу ефективного виконання своїх службових обов'язків, а на неусвідомленому рівні емоційно позитивніше ставляться до освіти як засобу підвищення кваліфікації та просування по службі. Такі розбіжності між свідомо декларованим та емоційним підсвідомим ставленням до вказаних цінностей, на думку автора, можуть стати причиною особистісних кризових станів, і негативно впливати на виконання службових обов'язків.

І.П. Шепеленко на прикладі досліджень життєвих стратегій українського студентства, що проводились у вищих навчальних закладах м. Харкова у 2005 р. відмічає тенденцію до збільшення групи респондентів, що мають орієнтацію на стратегію досягнення, в тому числі у групі молодих жінок [11].

Згідно даних дослідницько-аналітичного проекту «Студенти та

студентки про проблеми гендерної рівності», проведеного співробітниками Гендерного інформаційно-аналітичного центру «КРОНА» в 2009 році студенти і студентки, юнаки і дівчата досить по-різному бачать призначення жінки та чоловіка. Якщо більшість юнаків переконана в тому, що основна роль жінки полягає у веденні домашнього господарства та виховуванні дітей (63%), то серед дівчат з таким переконанням відсоток майже вдвічі менше (33%). При цьому повне право жінок на самовизначення у виборі життєвого шляху має високий рівень толерантності і серед юнаків, і серед дівчат-студенток (79% студентів та студенток згодні з цим). Утім, хоча вибір свого життєвого шляху жінка робить сама, помітна частина опитаних сумнівається в тому, що професію і сім'ю можна класти на шальки терезів. Найбільш поширені в студентському середовищі думки складають таку картину: жінка повинна займатися домашнім господарством і дітьми, але їй при цьому не обов'язково ставати домогосподаркою, а слід намагатися поєднати професійну кар'єру і хатню роботу [3].

Уявлення студентів та студенток м. Харкова про «чоловічі» і «жіночі» професії в цілому відображають такий гендерний розподіл праці, що традиційно склався в сучасному (в тому числі українському) суспільстві, де «чоловічою» вважається продуктивна діяльність у публічній сфері, а «жіночою» – скоріше репродуктивна робота й домашня праця або специфічні види продуктивної діяльності [3].

Ці уявлення руйнуються сучасними соціологічними даними про участь жінок України у воєнних діях. За даними Кадрового центру Збройних Сил України, у грудні 2021 року загальна кількість жінок-військовослужбовців у ЗСУ становила 32 569 осіб [9]. За шість останніх років кількість жінок у ЗСУ зросла удвічі, значно збільшилася кількість жінок-офіцерів та дівчат-курсантів. За словами радниці Головнокомандувача Збройних Сил України з гендерних питань

В. Арнаутової, серед головних чинників цього феномену – бойові дії на сході України та суттєві зрушення в законодавстві, які дозволили жінкам повніше реалізувати себе в захисті країни від агресора. У результаті вибору таких стратегій життєдіяльності жінки отримали можливість і кар'єрного зростання: лише серед старших офіцерів ЗСУ 1054 жінки. Крім того, понад 800 військовослужбовець служать командирами відділень та взводів. Є жінки й на найвищих посадах Міністерства оборони України. Командування Медичних сил Збройних Сил України наразі очолює бригадний генерал Тетяна Остащенко [9].

Висновок. Отже, стратегія життя є динамічним утворенням, що демонструє спосіб конструювання та втілення індивідом проєкції власного життя у майбутнє у відповідності до цінностей, цілей, власних здібностей у подоланні перешкод, способів вирішення внутрішніх та зовнішніх протиріч.

Гендерний аспект аналізу життєвих стратегій указує на досі ще існуючу в українському суспільстві орієнтацію на традиційні соціокультурні норми та стереотипи. Факт гендерної упередженості у поглядах на роль жінки в сучасному суспільстві залишається стійким з боку чоловіків і поступово руйнується українськими жінками, які демонструють вибори, цілі та результати досягнень у розрізі традиційних життєвих стратегій жінки у суспільстві.

Подальші дослідження передбачають розширення дослідницьких розвідок у даній темі.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: монография. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека. *Вопросы психологии*. 2001. №2. С.74-85.

3. Гендерні проблеми очима студентства: Аналітична доповідь / Л. Гусякова, І. Даниленко, О. Плахотнік, М. Сухомлин. Харків: Райдер, 2009. 64 с.
4. Злобіна О., Тихонович В. Суспільна криза і життєві стратегії особистості. Київ : Стилос, 2001. 238 с.
5. Мілютіна К.О. Психологія зміни життєвої стратегії особистості : дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2013. 430 с.
6. Мурадян О. С. Життєві стратегії особистості в умовах соціальних змін: соціологічний аналіз. *Соціологічні студії*. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. № 1 (2). С. 49-54.
7. Попова Г.В. Гендерні особливості життєвих пріоритетів правоохоронців [Електронний ресурс]. *Право і безпека*. № 3 (62). С.150-154. URL : <https://oaji.net/articles/2016/2258-1481289574.pdf>
8. Прокопчук І. Життєві стратегії студентів НАУ: крізь призму соціології [Електронний ресурс]. *Віче : журнал Верховної Ради України*. №19, 2009. С. 21-24. URL : <https://veche.kiev.ua/journal/1671/>
9. Скільки жінок-військовослужбовців служать у Збройних Силах України – нові дані Кадрового центру. 4 Грудня 2021 [Електронний ресурс]. *АрміяInform*. URL : <https://armyinform.com.ua/2021/12/04/skilky-zhinok-vijskovosluzhbovcziv-sluzhat-u-zbrojnyh-sylah-ukrayiny-novi-dani-kadrovogo-czentru/>
10. Швалб Ю.М., Тищенко Л.В. Майбутнє і сьогодення студентів з обмеженими функціональними можливостями: психологічні аспекти. Київ : Основа, 2015. 239 с.
11. Шепеленко І. П. Життєві стратегії студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства [Електронний ресурс]. *Український соціум*. 2006. № 1. С. 60–64. URL : https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2006/01/60-64_no-1_vol-12_2006_UKR.pdf

УДК 159.954.3:177.9-057.874

*А.В. Зінченко,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

*Є.Г. Рябкова,
аспірантка кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

УЯВЛЕННЯ ПРО СПРАВЕДЛИВІСТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. В статті представлено аналіз сучасних наукових психологічних підходів до проблеми справедливості. На основі пілотажного дослідження сутності уявлення про справедливість сучасних старшокласників та контент-аналізу відповідей респондентів виявлено, що справедливість асоціюється у випускників гімназії з принципом чесності, правди, рівності/рівноправ'я, закону права, моралі та порядності, власних цінностей кожної особистості тощо.

Ключові слова: справедливість, категорії уявлень про справедливість: «рівноправ'я та рівність», «отримання за заслугами», «моральні цінності», «закон та право», «індивідуальний внутрішній закон у ставленні до світу»; «відсутність справедливості».

Abstract. In this article is represented the analysis of modern scientific psychological approaches to the problem of justice. Based on pilot study about essence of perception of justice among high school students and content analysis of responder's answers, it was discovered that justice among graduates is associated with the principles of honesty, truth, equality, the law of rights, morality and decency, individual's own values, etc.

Keywords: justice, categories of image about justice: "equality and evenness", "receiving according to merit", "moral values", "law and right", "individual internal law in relation to the world", "lack of justice".

Актуальність проблеми. Справедливість відноситься до тих понять, які активно використовуються у повсякденній комунікації людей. Водночас воно є ключовою дефініцією для ряду наукових дисциплін:

філософії, права, політології, економіки, соціології, психології тощо.

Проблема справедливості належить до тих споконвічних, що віддзеркалюють історичні кроки людського суспільства. Ідеєю справедливості наділені філософські концепції людського буття; великі міжнародні конфлікти (революції, війни); расові, релігійні, етнічні, статусні, вікові, статеві дискримінації; правові норми; економічні реалії, а також звичайні відносини між людьми у трудових та сімейно-побутових стосунках. Виходячи з різноманітності масштабу та сфер використання, поняття справедливості залишається одним з тих, що наповнюється досить різним змістом, аж до парадоксу на кшталт – те, що однією людиною чи спільнотою визнається справедливим, одночасно може ставати несправедливим для іншої людини чи спільноти.

Ступінь розроблення проблеми. У психології справедливості стала предметом вивчення після Другої світової війни. На сьогодні у зарубіжних дослідженнях найбільш розробленими вважаються такі напрямки: 1) теорія відносної депривації, яка стверджує, що прагнення до відновлення справедливості виникає у людини тоді, коли розходяться її очікування з реальними соціальними, політичними, економічними вигодами, які вона отримує [9]; 2) теорія віри у справедливий світ, згідно якої усі у світі отримують відповідно до своїх заслуг [3; 4; 5]); 3) теорія рівності, у якій справедливим вважається прагнення людей вирівняти один одного у розподілі переваг аж до готовності відмовитися від незаробленого ними [2]; 4) концепція чутливості до справедливості [6], яка ґрунтується на ідеї впливу рис особистості на сприйняття справедливості і реакцію на її відсутність (тобто люди мають різну чутливість до справедливості, в різній мірі схильні переживати несправедливість по відношенню до себе і з різною силою реагувати на спостережувану несправедливість по відношенню до інших) [7].

Виклад основного матеріалу. Будучи однією з ключових цінностей

людської культури, поняття справедливості є носієм розуміння про належне у соціумі. Згідно з аналітичним дослідженням З.Ф. Сіверса, відмінність у визначеннях справедливості у різних концепціях пов'язана з відмінністю у видах соціальної взаємодії, що враховують цю специфіку [1]. Серед психологічних концепцій справедливості З.В. Сіверс виділяє три підходи: 1) індивідуально-психологічний (розглядає справедливість у контексті індивідуальних міжособових стосунків); 2) соціально-психологічний (у контексті стосунків між людьми як представниками різних соціальних груп); 3) інституціональний (з позиції сприйняття людьми справедливості тих чи інших соціальних інститутів – держави, права) [1].

В індивідуально-психологічному підході ключовим критерієм виступає заслуга як віра людей у те, що існує справедливий світ, у якому вони мають саме те, на що заслуговують (теорія М. Лернера). Для міжгрупового соціально-психологічного підходу сприйняття людьми соціальної справедливості/несправедливості розглядається на тлі відношень між різними соціальними групами, до яких вони належать. Критерієм справедливості тут виступають ієрархічні владні стосунки, а саме – підпорядкування, за умови сприйняття суспільством критеріїв справедливості як легітимних. Оскільки міра співпадіння критеріїв соціальної справедливості у людей різних щаблів соціальної ієрархії можуть суттєво не співпадати, питання соціальної «справедливості – несправедливості» залишається відкритим [7].

У офіційних міжнародних колах справедливість у інституціональному підході розуміють: «як справедливий та співчутливий розподіл результатів економічного зростання» (ООН [10]); як точку зору, за якою «кожен заслуговує рівних економічних, політичних і соціальних прав та можливостей» [11]; як чесноту, яка спрямовує створення соціальних інститутів, які надають доступ до того, що добре для людини як індивідуально, так і в асоціаціях з іншими, включаючи особисту

відповідальність людини у створенні та постійному удосконаленні інститутів як інструментів особистого та соціального розвитку (Центр економічної та соціальної справедливості) [11]. Тобто, загальними в усіх приведених визначеннях вимальовуються наступні ознаки справедливості: рівність прав, рівність можливостей, рівність ставлень.

Потреба у осмисленні феномену справедливості та його практичному втіленні у життєдіяльності людини зростає у мірі пізнання людиною самої себе та суспільства і набуває особливої гостроти у кризові періоди суспільного розвитку, коли справедливість усвідомлюється скоріше через факт її відсутності. Особливий дослідницький інтерес у нас до неї зумовлений визнанням того, що справедливість виступає важливим чинником, який визначає якість сьогодення та служить орієнтиром у творенні майбутнього.

На одному з етапів проведеного нами пілотажного дослідження (2021 рік), ми запропонували старшокласникам надати власне вербальне визначення, в якому б містилася сутність їхнього уявлення про справедливість. Дослідження проводилось на базі гімназії УДУ імені Михайла Драгоманова (м. Київ). В опитуванні брали участь 44 старшокласники, серед яких 26 хлопців та 18 дівчат 17-18 років. Контент-аналіз відповідей респондентів виявив наступне: справедливість асоціюється у випускників гімназії з принципом чесності, правди, рівності/рівноправ'я, закону права, моралі та порядності, власних цінностей кожної особистості тощо. Частка опитаних висловились щодо відсутності справедливості у світі.

Отримані вербальні висловлювання старшокласників щодо їх уявлень про справедливість ми об'єднали у 6 категорій, що представлено у таблиці 1 з прикладами. Такими категоріями стали: «рівноправ'я та рівність», «отримання за заслугами, внеском», «моральні цінності» (чесність, порядність, доброта, гідність, мир), «закон та право»

(інституціональні правила), «індивідуальний внутрішній закон людини у ставленні до світу»; «відсутність справедливості у світі».

Таблиця 1.

**Категоризація уявлень про справедливість у сучасних
старшокласників**

Категорії уявлень про справедливість	Приклади	Кількісні показники
Рівноправ'я / рівність	Коли люди діляться; рівність, відсутність дискримінацій; рівні відносини у соціумі; правильне розподілення праці, грошей, похвали; рівні права в однакових умовах; коли всі мають однакові умови; однакове оцінювання; коли віддаєш щось і замість отримуєш потрібне для себе; однакове ставлення до усіх людей, незалежно від їх матеріального чи соціального статусу; повага до прав інших.	14 (31,8%)
За заслугами	Коли людина отримує за заслугами у праці; наслідки моїх дій; карма; отримання чогось за необхідності; результат, на який людина заслуговує; підтримка або покарання за вчинене; отримання того, на що розраховуєш; справляєшся із чимось без допомоги.	9 (20,4%)
Моральні цінності	Чесне ставлення, чесні дії; правильний вибір; правильне вирішення проблем; правильне поводження, коли панує мир, любов, подяка; гідність; добрі справи; це правда; чесність, моральні цінності.	8 (18,1%)
Закон та право	Раціональне покарання; те, що має право бути за законом; винагорода за хороше та покарання за злочинне; адекватні, раціональні дії щодо людей та їх вчинків.	5 (11,3%)
Індивідуальні ціннісні ставлення до світу	Будує на власну вигоду; дії згідно того, що вважає правильним вчинком; справедливість у кожного своя; лояльне ставлення.	4 (9%)
Відсутність справедливості у світі	Справедливості не існує; це те, що придумали люди, щоб зняти з себе відповідальність.	4 (9%)

Тобто для сучасних старшокласників категорія справедливості в уявленнях фіксується переважно у контексті індивідуальних стосунків та стосунків між людьми як представниками різних соціальних груп: рівноправ'я та рівність, отримання за заслугами, дотримання моральних цінностей між людьми, сукупний відсоток відповідей за якими складає 70,3%. Інституціональні правила – «закон та право» – обрали у якості визнання справедливості лише 11,3%. Наявність індивідуального внутрішнього закону людини у ставленні до світу (9%) та визнання відсутності справедливості у світі (9%), на нашу думку, скоріше мають відношення до категорії несправедливості, хоча це лише припущення.

Висновок. Отже, уявлення про феномен справедливості в юнацькому віці є різноплановим явищем, що на рівні індивідуальної свідомості віддзеркалює переважно контексти індивідуальних стосунків та стосунків різних соціальних груп. Критеріями справедливості для старшокласників виділяються: рівноправ'я та рівність, отримання за заслугами, дотримання моральних цінностей між людьми, що цілком закономірно віддзеркалює контекст основних психологічних теорій справедливості.

Подальші напрямки нашої роботи передбачають поглиблення розуміння того, яким чином уявлення про справедливість в юнацькому віці узгоджується з соціальною поведінкою, і як включається у контекст побудови життєвих перспектив.

Список використаних джерел:

1. Сіверс З.Ф. Уявлення про справедливість як складова політико-правової свідомості особистості [Електронний ресурс]. *Юридична психологія*. 2015. № 1. С. 32-42. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp_2015_1_5
2. Burke T. P. The concept of social justice: Is social justice just? London, United Kingdom: Bloomsbury Academic. Canadian Nurses Association, 2011.

3. Lerner M. J. The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. *Journ. of Personality*. 1977. V. 45. P. 1-52.
4. Lerner M.J. The Justice Motive: Where Social Psychologists Found It, How they Lost It, and Why They May Not Find It Again. *Personality and Social Psychology Review*. 2003. Vol. 7. No. 4. P. 388-399.
5. Lipkus I. The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*. 1991. V. 12. P. 1171-1178.
6. Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J. The Justice Sensitivity Inventory: Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data. *Social Justice Research*. 2010. Vol. 23. P. 211-238.
7. Social justice in practice. Ethics in practice [Electronic resource]. URL : http://cna-aicc.ca/sitecore%20modules/web/~media/cna/page-content/pdf-fr/ethics_in_practice_april_2009_e.pdf
8. Thrift E., Sugarman J. What Is Social Justice? Implications for Psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. 2018. September. №39(1). DOI:10.1037/teo0000097.
9. Walke I., Smith H. Relative deprivation. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2002.
10. Why the UN needs an internal system of justice [Electronic resource]. URL : <https://www.un.org/en/internaljustice/>
11. What is Social Justice? September 24, 2022. [Electronic resource]. URL : <https://www.sdfoundation.org/news-events/sdf-news/what-is-social-justice/>

УДК 159.9

*А.І. Кашенко,
студентка 1 курсу магістратури ОПП «Психологія»,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

*О. К. Праченко,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психосоматики
та психологічної реабілітації,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЕФЕКТИВНОГО КЕРІВНИКА

Анотація. Стаття присвячена аналізу та систематизації досліджень, які розкривають фактори взаємозв'язку емоційного інтелекту керівника з характеристиками групової діяльності. У статті наведено огляд існуючих теоретичних моделей емоційного інтелекту. Показано, що моделі когнітивних здібностей та змішані моделі проходять шлях паралельного розвитку. Представлено класифікацію емоційного інтелекту, навички та компетенції керівника, методи для розвитку емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, моделі емоційного інтелекту, емоційний інтелект керівника, компетентність.

Abstract. The article is devoted to the analysis and systematization of studies that reveal the factors of the relationship between the manager's emotional intelligence and the characteristics of group activity. The article provides an overview of existing theoretical models of emotional intelligence. It is shown that models of cognitive abilities and mixed models go through a path of parallel development. The classification of emotional intelligence, skills and competencies of the manager, methods for the development of emotional intelligence are presented.

Key words: emotions, emotional intelligence, models of emotional intelligence, manager's emotional intelligence, competence.

Актуальність проблеми. Поява концепції емоційного інтелекту на початку останнього десятиліття ХХ століття дозволила по-новому

поглянути на внесок емоцій у бізнес-організації, що призводить до підвищення трудової мотивації, лояльності та формує організаційну культуру персоналу. Дослідження показують, що емоційний інтелект є унікальним ресурсом для розвитку бізнесу. Вміння керувати емоціями особливо важливе для керівників ділових організацій [1].

Актуальність теми зумовлена перспективністю досліджень емоційного інтелекту як фактора адаптації до професійної діяльності, наявністю різних підходів до виділення структурних компонентів емоційного інтелекту та його діагностики. Особливої уваги заслуговують питання характеру взаємозв'язку типів емоційного інтелекту з продуктивністю окремих видів діяльності. Складність дослідження даної проблеми полягає у відсутності конкретики в теоретичних та емпіричних розвідках щодо типології емоційного інтелекту.

Відповідно до результатів численних досліджень, професійна діяльність керівників характеризується емоційною напруженістю, викликаною високим ступенем відповідальності, інтенсивними міжособистісними відносинами. При цьому у більшості випадків емоційність (вираження емоцій у діяльності, передача емоційних станів тощо) протиставляється раціональності.

Ступінь розроблення проблеми. На сьогоднішній день розроблено цілу низку моделей емоційного інтелекту (Mayer J. D., Salovey P.; P. Bar-On, R., 2006; Гоулман Д., 2008; Люсін Д. В., 2000 та ін.) [9; 11].

У сучасній психології зростає інтерес до досліджень емоційного інтелекту – сукупності ментальних здібностей до розуміння емоцій та управління ними, який справедливо розглядається як один з ключових факторів стресостійкості та ментального здоров'я (J. V. Chiarrochi, F. P. Dean, S. Anderson), задоволеності особистості життям (J. V. Chiarrochi, A. Y. C. Chan, P. Caputi, 2000; N. S. Schutte et al., 2001) та успішності у професійній діяльності (J. D. Mayer, 2008 [9]; Д. В. Ненашев, 2010;

Є.А. Хлевна, 2012), оскільки має на увазі гармонійне співвідношення між емоційними та когнітивними процесами.

Мета дослідження полягає у проведенні теоретичного аналізу проблеми структурності емоційного інтелекту керівника сучасних зарубіжних та вітчизняних науковців.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз поняття емоційний інтелект, окреслити його структурні елементи та їх конструкти.
2. На основі проведеного аналізу розробити та представити авторське бачення структурності емоційного інтелекту керівника.

Виклад основного матеріалу. Згідно з результатами численних досліджень, професійна діяльність керівників пов'язана з великою емоційною напруженістю, викликаною високим ступенем відповідальності, великою кількістю міжособистісних відносин і прийняттям величезної кількості управлінських рішень у ситуації зовнішнього середовища, що швидко змінюється.

Протягом тривалого часу існувала думка, що емоції заважають у прийнятті раціональних рішень, знижують ефективність роботи та є причиною здійснення професійних помилок. Дослідження останнього десятиліття довели, що всупереч уявленням, що склалися, емоції не шкодять бізнес-процесам, а виступають у ролі «радників», так як несуть у собі сигнали, що допомагають зробити оптимальний вибір [4].

На сьогоднішній день все більше цінується людський капітал, компетенції, вміння формувати команди та працювати у них. Уявлення про неприпустимість емоцій у ділових відносинах безнадійно застаріли.

В організаціях, де прийнято відкрито висловлювати емоції, говорити про них, спрямовувати почуття і стан людей у конструктивне русло – процес взаємодії співробітників ефективніший. У таких компаніях відзначається висока продуктивність праці, позитивний мікроклімат,

зниження конфліктності, ухвалення адекватних рішень. Там, де емоції ігноруються, персонал менш лояльний, більше стресів, спостерігається плинність кадрів [3].

Одним із популярних напрямів у дослідженні емоційного інтелекту є вивчення його ролі в ефективності лідерства та керівництва. Таким чином, рівень емоційного інтелекту керівника виділяється як ще один фактор, що впливає на ефективність його діяльності поряд із традиційно описуваними соціально-демографічними (вік, стать, освіта) та психологічними характеристиками керівника (темперамент, здібності, особистісні риси).

Емоційний інтелект – здатність людини оперувати емоційною інформацією, тобто тією, що ми отримуємо чи передаємо за допомогою емоцій. Вони несуть у собі інформацію, тому їх виникнення та зміна має логічні закономірності. Емоції впливають на наше мислення та беруть участь у процесі прийняття рішень [5].

За даними останніх нейрофізіологічних досліджень, без емоцій взагалі неможливо приймати будь-які рішення. Відомий нейрофізіолог Антоніо Дамасіо стверджує, що остаточний імпульс на користь того чи іншого вибору походить із відділів мозку, які відповідають за емоції.

Для керівника мати розвинене емоційне мислення, значить, думати над емоціями, аналізувати, усвідомлювати їх і, таким чином, керувати ними. Цей процес називається інтелектуалізація емоцій. Коли емоційно компетентний керівник стикається з емоційною проблемою, він переводить її в інтелектуальне завдання і вирішує саме як завдання. Емоційна проблема заважає, докучає, а інтелектуальне завдання підлягає вирішенню [6].

На сьогодні вже достеменно відомо, що без емоційного інтелекту ефективне лідерство неможливе. Дослідник Д. Гоулман переконливо довів важливість даного феномену для керівників. Він описує емоційний інтелект як здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших для того,

щоб мотивувати себе й інших, вправно управляти емоціями наодинці та при взаємодії з іншими.

Отже, ми можемо узагальнити, що емоційний інтелект керівника це особистісне утворення, яке сприяє прийняттю емоційних виявів опонентів, через аналіз та усвідомлення власних, з метою забезпечення гармонійної взаємодії всіх учасників трудового процесу на кожному організаційному рівні. Як особистісне утворення досліджуваний феномен має свою складну структуру.

Прикладом змішаної моделі емоційного інтелекту є уявлення Р. Бар-Она. Він виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких складається з декількох субкомпонентів:

- пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, впевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність;
- навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність.
- здатність до адаптації: рішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість.
- управління стресом: стійкість до стресу, контроль імпульсивності.
- переважний настрій: щастя, оптимізм [7].

Шкали емоційного інтелекту значно позитивно корелюють із цілою серією показників, наприклад, таких, як: продуктивність персоналу, коефіцієнт взаємозамінності, кількість реалізованих покращень бізнес-процесів, середній час узгодження документів, питома вага укладених угод у загальній кількості запитів споживачів, індекс прихильності споживачів, прибуток до виплати відсотків, податків та амортизації [2].

Згідно з результатами численних досліджень, емоційні стани, почуття, навички та компетенції особливо потрібні сьогодні для кар'єрного зростання керівників та ефективного управління компаніями.

Серед потрібних навичок та компетенцій, керівниками відзначені такі:

- постановка мети та завзятість у досягненні поставлених цілей;
- керування стресом та зняття напруги протягом робочого дня;
- управління зневірою та пригніченістю, які виникають внаслідок помилок та невдач

- впевненість та рішучість, віра в себе;
- збереження спокою у складних та екстрених ситуаціях;
- управління ризиками;
- подолання бар'єру тривоги та страху [6].

Не претендуючи на новаторство, на основі проведеного аналізу нами була запропонована власне бачення структурно-функціональної моделі емоційного інтелекту керівника (Рис.1).



Рис. 1. Структурно-функціональна модель емоційного інтелекту керівника

При розробці представленої моделі емоційного інтелекту керівника

ми орієнтувались на те, що досліджуваний феномен розкривається у двох площинах – як умова формування і як змістовна характеристика саме продуктивних ділових взаємостосунків. Розвиненість всіх структурних компонентів даної якості у керівника дозволяє зробити ці відносини комфортними й ефективними, запобігти виникненню конфліктів та непорозумінь в організації, сприяє розвитку та самореалізації як керуючого, так і кожного члена колективу.

Наявність у керівника сформованого емоційного досвіду допомагає йому краще розпізнавати, розуміти та сприймати емоційні вияви підлеглих (когнітивний компонент), а отже, і адаптувати свою реакцію та поведінку відповідно до них. Такий керівник налаштований на забезпечення та збереження емоційно стабільної атмосфери в колективі. Водночас, ефективний керівник завжди усвідомлює, що успішність очолюваної компанії або підрозділу залежить від його уміння стимулювати підлеглих до виконання обов'язків, конструктивно організовувати діяльність колективу, сприяти налаштованості на колективний результат (мотиваційно-ціннісний компонент). Досягнення поставлених цілей, в першу чергу, реалізується за рахунок демонстрації власного прикладу, розвиненої стресостійкості, здатності чітко, зрозуміло та своєчасно формулювати завдання, умінь формувати та підтримувати партнерські стосунки (конативний компонент).

Сенс розвитку емоційного інтелекту у представників керівних посад полягає в тому, щоб вибудовувати конструктивні відносини в колективі та досягати успіху в будь-яких справах, пов'язаних з продуктивним функціонуванням організації.

Провідні дослідники в галузі розвитку емоційного інтелекту стверджують, що для успішного розвитку емоційного інтелекту в організації найкращим є метод тренінгу [10]. Використовуючи цей підхід, можна досягти еволюційного прориву в організації, оскільки він включає

кілька найважливіших етапів розвитку емоційного інтелекту, практично недосяжних у разі традиційного навчання. Коли кожна людина в організації є лідером, це позитивно впливає як на її особисту ефективність, так і роботу всієї системи. Більше того, в ході тренінгової програми розвитку емоційного лідерства розвиваються лідерські навички кожного учасника саме в контексті його особистої зони відповідальності, а також компанії, в якій він працює, що, з одного боку, підвищує відданість співробітників, а з іншого – покращує загальний клімат у колективі.

В Україні тема емоційного інтелекту, як і інші модні західні ідеї та теорії, поки що знаходить відгук лише у бізнес-колах. Менеджмент поступово усвідомлює, що для ефективного управління співробітниками та компанією в цілому необхідно поєднувати розумовий розвиток та накопичення емоційного потенціалу. Однак серед бізнес-консультантів у нашій країні поки що немає активних популяризаторів ідеї емоційного лідерства. Тому для ефективного вивчення та впровадження в роботу нових підходів найчастіше доводиться вдаватися до допомоги зарубіжних колег [3].

Українські компанії мають зараз додаткові причини перейти до емоційного управління: значне емоційне напруження співробітників через ситуацію в країні та зниження можливостей використання матеріальної мотивації. Емоційний підхід до управління допоможе створити додаткову залученість співробітників до процесу та дасть можливість для емоційної розрядки.

Висновки. В даний час проблема емоційного інтелекту стала однією з найактуальніших у контексті вивчення явища керівництва та лідерства в організації. Емоційний інтелект сприймається як найважливіший чинник та умова ефективного керівництва.

На основі теоретичного аналізу проведених досліджень нами було сформульоване визначення емоційного інтелекту керівника, як

особистісного утворення, яке сприяє прийняттю емоційних виявів опонентів, через аналіз та усвідомлення власних, з метою забезпечення гармонійної взаємодії всіх учасників трудового процесу на кожному організаційному рівні.

Узагальнивши наукові погляди багатьох вчених, нами була сформована структурно-функціональна модель емоційного інтелекту керівника та виділені наступні структурні компоненти досліджуваного феномена: когнітивний, емоційний та поведінковий. До когнітивного компонента входять сформований власний емоційний досвід, ідентифікація емоцій, розуміння та сприйняття емоцій. Мотиваційно-ціннісний включає розвинену самоповагу та самоактуалізацію, здатність стимулювати в інших бажану поведінку без приниження їх честі та гідності, налаштованість на колективний результат. Основу конативного компоненту складають стресостійкість, здатність чітко формулювати завдання, уміння підтримувати партнерські стосунки з усіма членами колективу.

Управління з урахуванням емоційного інтелекту дозволяє створити конкурентне середовище всередині колективу з урахуванням існуючої внутрішньої конкуренції. Для цього необхідно тонко відчувати існуючі течії у колективі та використовувати їх при розподілі завдань. Надалі існує необхідність вивчення механізмів впливу емоційного інтелекту на вирішення управлінських завдань, а також керування цим процесом.

Список використаних джерел:

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Монографія. Київ : ВПЦ КНУ, 2005. 308 с.
2. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія: український науковий журнал*, 2008. №1. С.96–104.
3. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки. (Монографія).

Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.

4. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство : український науково-економічний та соціально-психологічний часопис*. 2004. №4. С.95–109.

5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. (Монографія). Київ : Вища школа, 2003. 126 с.

6. Пашко Т. А. Емоційний інтелект як складова професійної компетентності керівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки*. 2008. №21(45). С. 161–167.

7. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On. *Psicothema*, 2006. №18. P.13–25.

8. Cooper R. K. Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations / R. K. Cooper & A. Sawaf (Eds.). New York : Grosset/Putnam, 1997.

9. Mayer J. D. *Models of emotional intelligence* / J.D.Mayer, P. Salovey, D. Caruso & R.Sternberg. (Eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 2000. P. 396-420.

10. Petrides K.V. Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*. 2010. №3. P. 136–139.

11. Salovey P. Emotional intelligence. *Handbook of emotions* (3rd ed.,). New York : The Guilford Press, 2008. P.533-547.

12. Паловські Юлія Олексіївна. Психологічні особливості емоційного інтелекту успішного керівника бізнесу [Електронний ресурс]. *Psychological journal*. 2019. Vol. 5, Issue 8. С.134-146. URL : <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/691668>

УДК 159.9

*В. У. Кузьменко,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри теоретичної та консультативної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

*В. Г. Семко,
здобувачка I курсу аспірантури 053 «Психологія»,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття «емоційний інтелект»; його структура; види (зовнішній та внутрішній), вектори спрямованості. Проаналізовано основні моделі та методи вимірювання емоційного інтелекту. Описано компоненти емоційного інтелекту, які можуть слугувати основою для його успішного розвитку в стресових ситуаціях та при адаптації до них; його складові, як чинники якості сприйняття інформації, впевненості в емоційній компетентності, формування знань про природу людської психіки та сучасні емоційні навички.

Ключові слова: психічне здоров'я, емоційний інтелект, EQ, розвиток емоційного інтелекту, вплив стресу, психологічна адаптація, адаптивність.

Abstract. The article discusses the main approaches to defining the concept of "emotional intelligence"; its structure; types (external and internal), direction vectors. The main models and methods of measuring emotional intelligence are analyzed. The components of emotional intelligence are described, which can serve as a basis for its successful development in stressful situations and when adapting to them; its components, as factors of the quality of information perception, confidence in emotional competence, formation of knowledge about the nature of the human psyche and modern emotional skills.

Keywords: mental health, emotional intelligence, EQ, development of emotional intelligence, impact of stress, psychological adaptation, adaptability.

Актуальність проблеми. Теорія психологічної адаптації в стресових ситуаціях розвивається відповідно до різних психологічних підходів і течій. Досі немає єдиної думки щодо значення цього поняття, оскільки більшість дослідників переконливо стверджують, що стрес для психіки є руйнівним, деструктивним чинником, регресуючим її розвиток. В перші фази стресу це дійсно часто так, проте це спустошення дає простір та можливість до самовдосконалення, набуття нових моделей поведінки з метою адаптації, виживання, еволюційного розвитку. Разом з цим, спроби дослідників зв'язати успішну адаптивність з рівнем інтелекту (IQ) в більшості випадків не увінчалися успіхом. Показник IQ не дає змоги хоча б приблизно спрогнозувати потенційні можливості людини до адаптації в умовах надзвичайних ситуацій. Тому дослідники звернулися до поняття «емоційний інтелект» (EQ). При цьому думки вчених про зв'язок між емоційним інтелектом і адаптацією в несприятливих умовах не збігаються і не суперечать одна одній. Одні стверджують (Р. Бар-Он, К. Барез), що така адаптація безпосередньо залежить від емоційного інтелекту; інші (Д. Люсін, М. Зайднер та ін.) пропонують розглядати емоційний інтелект як результат соціальної адаптації до зовнішніх змін. В даний час взаємозв'язок між емоційним інтелектом і соціальною адаптацією встановлено, але природа цього зв'язку і причинно-наслідковий зв'язок залишаються до кінця не встановленими.

На сучасному етапі розвитку людської психіки відбуваються суттєві зміни і в стані розвитку емоційного інтелекту. Адже сучасному етапу притаманний стрімкий інформаційно-технологічний поступ, вільний доступ до великої кількості інформації, зміни природного та людського впливу в існуванні сучасного суспільства, екстремальні воєнні умови, що стимулюють активізацію надзвичайних людських здібностей, відповідність високому рівню обізнаності та очевидної потреби в розвитку емоційного інтелекту для виживання, процвітання, добробуту, успіху, збільшення

можливостей для задоволення потреб.

Теми, пов'язані з емоційним інтелектом, набувають все більшої популярності як серед дослідників сучасного життя, так і людських відносин, професійного успіху, побудови бізнесу тощо. Це вказує на актуальність певних питань під час війни та після війни, а саме емоційного інтелекту, який показує необхідність дослідження та розробки інструментів і методів, щоб справлятися з особистим, професійним, культурним та духовним зростанням із унікальною компетентністю та самовдосконаленням.

Ступінь розроблення проблеми. В даний час вивчення розвитку емоційного інтелекту цікавить дослідників із погляду можливості практичного застосування: в організаційній психології для бачення максимальної ефективності в подоланні несприятливих обставин надзвичайних ситуацій. Доречно зазначити, що питання розвитку емоційного інтелекту, в тому числі й в умовах стресу вивчали Е. Носенко, Н. Коврига, І. Філіпова, С. Дерев'янка, І. Лядський, Р. Salovey, J. Mayer, R. Bar-On та інші вчені. Зокрема, Bar-On R. підкреслюється, що розвиток емоційного інтелекту призводить до адаптивності, самомотивації та вдосконалення навичок вирішення проблем [2]. А це вкрай актуально й необхідно в повоєнний час. Найцікавіші запитання нескінченні: чи емоційний інтелект допомагає в подоланні стресу, чи навпаки, стрес є подразником, що розвиває емоційний інтелект.

Виклад основного матеріалу. Поява концепції емоційного інтелекту є похідною із моделі соціального інтелекту та з'єднує афективний і когнітивний компоненти когнітивного процесу. У сфері соціального інтелекту розроблено підхід, який трактує людське пізнання не як «комп'ютерний пристрій», а як когнітивно-емоційний процес. Один із представників гуманістичної хвилі Пітер Саловей у 1990 році опублікував статтю «Емоційний інтелект», яка стала першою публікацією про

емоційний інтелект. Він писав, що уявлення про інтелект та емоції істотно змінилися за останні десятиліття. Він уже не сприймав ерудицію як єдиний ідеальний показник розвитку, а емоції перестали бути головними ворогами інтелекту, і обидва явища набули реального рівноправного значення в повсякденному житті людини [2].

На сучасному рівні досліджень існує декілька моделей емоційного інтелекту. Першу з них розробили автори терміну Пітер Саловей і Джон Майєр. Сьогодні модель оновлена та інтегрована, де автори визначили емоційний інтелект як «здатність стежити за своїми та чужими почуттями та емоціями, розрізняти їх і використовувати інформацію для спрямування мислення та дій» [2]. У своєму нинішньому вигляді модель емоційного інтелекту є складною структурою, що складається з навичок, розділених на чотири «галузеві» компоненти. Кожен компонент має два вектори спрямованості: по відношенню до власних почуттів і по відношенню до почуттів інших. Структура емоційного інтелекту є ієрархічною і відповідає способу формування компонентів у процесі індивідуального розвитку: 1) розрізнення, сприйняття та вираження емоцій; 2) емоційна розрядка в мисленні; 3) розуміти емоції; 4) управління емоціями [2,3].

Модель Рувена Бар Он описує поняття «емоційний інтелект» більш розлого та розглядає це як некогнітивні здібності, знання та навички, що дають змогу людині досягати успіху в різних життєвих ситуаціях. Тому автор розглядає емоційний інтелект як структуру, що поєднує в собі адаптаційні здібності та резонує зі стратегіями копіngu. У структурі емоційного інтелекту Рувен Бар Он виділив п'ять областей навичок, які ототожнюються з п'ятьма компонентами емоційного інтелекту, кожен з яких складається з елементів: 1) самосвідомість: усвідомлення почуттів, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, самостійність; 2) навички тісного міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні стосунки,

соціальна відповідальність; 3) адаптація: вирішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість; 4) управління стресовими ситуаціями: стійкість до стресу, контроль імпульсивності; 5) відчуття радості, оптимізму, всеохоплюючої любові. Описана модель характеризує емоційний інтелект як особистісну рису. Рувен Бар Он розробив метод дослідження емоційного інтелекту під назвою EQ. Проте варто зазначити, що методика створена та розроблена на основі теоретичного аналізу та не містить емпіричного підґрунтя [1].

Разом з цими двома основними підходами, існує розмаїття авторських моделей емоційного інтелекту, заснованих на різних основах і поглядах на цей психологічний конструкт, щоправда більшість з них не має практичного підґрунтя. До одного типу належать моделі, які розглядають емоційний інтелект як навичку, а до іншого – як рису. Тому науковий статус поняття «емоційний інтелект» ще недостатній, оскільки результати анкет і тестів емоційного інтелекту погано корелюють один з одним; це ставить під сумнів наукову обґрунтованість цих двох підходів.

Термін «адаптація» запозичено з психології природничих наук, зокрема з біології. На сучасному етапі розвитку психології це поняття отримало значний теоретичний розвиток і послужило основою для введення більш конкретних видів «адаптація». «соціалізація», «регуляція», «самоконтроль», «інтеграція». Отже, адаптація в цьому контексті відображає процеси та результати пристосування до більш широкого середовища. Важливо зазначити, що ця концепція описує обидва підходи, але процеси адаптації часто не аналізуються окремо чи одночасно [4].

Людська психіка працює на основі загальної біології, тому підтримка «гомеостазу» на психічному і розумовому рівні є одним із завдань організму. Водночас людина є соціальною, тобто особистістю, яка потребує соціального середовища, тому психологічну складову процесу

адаптації, навіть в екстремальних умовах, можна віднести до соціальної психології, що описує психічне життя, внутрішньо особистісні та міжособистісні закономірності та процеси. З точки зору системного підходу це включає процеси успішності, компетентності, задоволеності від процесу адаптації, що в свою чергу залежить від психологічних особливостей особистості та факторів середовища у воєнний період в тому числі.

Емоційні знання та навички, високий рівень емоційного інтелекту визначається як наявність певних характеристик, що забезпечують успіх у конкретних ситуаціях та можна припустити, що ці види здібностей схожі на когнітивні. Набуття, використання, розвиток емоційного інтелекту можливе за умови високого рівня впевненості в емоційних навичках або, також, як сприятливих так і несприятливих умов, оточення, середовища, що, в свою чергу, спонукають до гнучкості, видозмінення, апгрейдів у відповідності до вимог ситуації.

Як *висновок*, слід зазначити, що представлені в теорії поняття, характеристики, означення емоційного інтелекту та емоційної спроможності є не лише показниками освіченості та культури дорослої людини, а й високого рівня стресостійкості, толерантності, внутрішньої гармонії та ефективних соціальних взаємодій, які в свою чергу доповнюють феномен. І лише в екстремальних обставинах з'являються вирішальні фактори, які сприяють прояву таких особливостей. Тому, завдяки аналізу теорій, розглянутих в дослідженнях щодо емоційного інтелекту дорослих у воєнний період, вбачається не повна досконалість цих теорій, а точніше, повна відсутність таких матеріалів, а саме щодо воєнного періоду. Задовільнити попит на такі дослідження можна частково проводячи співставлення із дослідженнями змін емоційного інтелекту дорослих в надзвичайних стресових ситуаціях.

Аналізуючи психологічні проблеми в теорії сучасних психологічних

досліджень, приходимо до висновку про відсутність єдності та точної наукової послідовності, оскільки термін «емоційний інтелект» пропонує дві альтернативні моделі, за допомогою яких його можна виміряти. Також не встановлені особливості розвитку емоційного інтелекту у воєнний та післявоєнний періоди. Зважаючи на зазначене, теоретичний аналіз дослідження емоційного інтелекту дорослих в умовах війни є актуальним, цінним і необхідним для пошуку шляхів, методів, інструментів відновлення, стабілізації, підтримки, розвитку благополучного становища українців в умовах війни та перспективі відбудови Української держави.

Список використаних джерел:

1. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women. Emotional Quotient Inventory. Toronto, 1997. 293 p.
2. Mayer J., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V.4. P.197–208.
3. Salovey P., Sluyter D. Emotional development and Emotional Intelligence. Implications for educators. New York., 1997. 288p.
4. Боярин Л. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації в психологічній літературі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3. С. 55–61
5. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1. С. 96–104.
6. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту. автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Київ, 2003. 23 с.
7. Нагорна А. Стресозахисна функція емоційного інтелекту. *Психологічні перспективи*. 2012. № 20. С. 161–171.

УДК 159.955

*Т.М. Лисянська,
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри соціальної психології
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

СУБ'ЄКТНА АКТИВНІСТЬ МИСЛЕННЯ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. Глобальне завдання сучасної цивілізації пов'язане з функціонуванням людства, що означає розвиток культури аналізу і розв'язання конфліктів і суперечностей як у суспільних відносинах, так і в міжособистісному спілкуванні та взаємодії. У роботі показана роль доказового мислення в розвитку у майбутніх фахівців (вчителів, психологів) конфліктологічної культури, розкритий зміст таких понять, як «конфліктологічна культура» та відмінність змісту його від змісту таких понять, як «культура суспільства», «культура особистості», актуалізована модель конфліктологічної культури. Через методи впливу на кожний структурний блок цієї моделі показано, в чому полягає розвиток цього явища. Особлива значущість підкреслюється в інформаційному блоці конфліктологічної культури інтелектуальної сфери та ролі в ній доказового мислення. Доказовість важлива якість правильного мислення, оскільки вона визначає істинність знань, до якої мають прийти учасники перед конфліктною, конфліктною ситуацією, попередивши конфлікт, або врегулювавши, чи розв'язавши його. У змісті статті зазначаються структурні компоненти доведення та підкреслюється особлива роль у цьому процесі аргументації, наводяться типові помилки в аргументації та вимоги до формування у майбутніх фахівців здатності пред'явити достатні аргументи своєї позиції в залежності від цілей дискусії, що буде сприяти формуванню у них конфліктологічної культури.

Ключові слова: конфліктологічна культура, конфліктологічна грамотність, конфліктологічна компетентність, суб'єктна активність мислення, доказове мислення, аргументація.

Abstract. The global task of modern civilisation is related to the functioning of humanity, which means the development of a culture of analysis and resolution of conflicts and contradictions both in social relations and in interpersonal communication and interaction. The paper shows the role of

evidence-based thinking in the development of conflict culture in future specialists (teachers, psychologists), reveals the content of such concepts as "conflict culture" and the difference between its content and the content of such concepts as "society culture", "personality culture", and updates the model of conflict culture. Through the methods of influence on each structural block of this model, the development of this phenomenon is shown. Particular importance is emphasised in the information block of the conflict culture of the intellectual sphere and the role of evidence-based thinking in it. Evidence is an important quality of correct thinking, since it determines the truth of knowledge that participants must come to before a conflict situation, preventing a conflict, or settling or resolving it. The content of the article indicates the structural components of proof and emphasises the special role of argumentation in this process, cites typical mistakes in argumentation and requirements for the formation of future specialists' ability to present sufficient arguments for their position depending on the goals of the discussion, which will contribute to the formation of their conflict culture.

Keywords: conflict culture, conflict literacy, conflict competence, subjective activity of thinking, evidential thinking, argumentation.

Актуальність проблеми. Глобальне цивілізаційне завдання сучасності пов'язане з існуванням людства і полягає у необхідності розвитку культури аналізу і розв'язування конфліктів і суперечностей, що виникають у суспільстві. В сучасній науковій літературі розрізняють «культуру суспільства», «культуру особистості». Культура суспільства розуміється як особливий соціальний механізм відбору, збереження, перетворення і трансформації інформації, що має соціальну цінність. Культура особистості презентується як система знань, поглядів, переконань, вмінь, навичок, що сприяють використанню людиною збереженої інформації і трансформації у всіх аспектах її життєдіяльності. Конфліктологічна культура – це культура спілкування людей в ситуації конфлікту. Особистість з високою культурою у конфліктних ситуаціях не тільки прагне ефективно розв'язати конфлікт, але й виявляє здатність глибоко зрозуміти суть проблеми, її причини.

Конфліктологічна культура має в своїй основі конфліктологічну грамотність та конфліктологічну компетентність. Конфліктологічна грамотність – це базовий рівень підготовки, що дозволяє конструктивно розв’язувати проблеми і суперечності без особливого осмислення механізмів, що лежать в основі. Конфліктологічна компетентність – це система наукових знань про конфлікт та вміння управляти ним. Отже, конфліктологічна культура – це спосіб або засіб, яким люди розв’язують проблеми.

Ступінь розроблення проблеми. Співвітчизники визнають значущість професійних якостей вчителя і оцінюють вчителя і школу часто через призму поняття культури. Культура вчителя це перш за все культура його професійної діяльності, що, як зазначають науковці, має включати інформаційну культуру, методичну, комунікативну, конфліктологічну тощо.

Сучасні наукові дослідження пропонують різні моделі конфліктологічної культури. Її компонентами є інформаційний, аксіологічний та операціональний блоки конфліктогенних професійно важливих індивідуальних властивостей і якостей фахівця, а також блок особистісних властивостей і якостей. У розвитку конфліктологічної культури вчителя важлива роль відводиться використанню різних моделей поведінки особистості, що формуються у процесі організованих занять на розвиток культури ціннісно-сміслової сфери особистості, рефлексії, емоційно-вольової сфери особистості, комунікативної культури, самоаналізу і навичок аналізу, розв’язування і профілактики конфліктних ситуацій в освітньому процесі з різними його суб’єктами, наприклад, батьками, учнями, колегами, адміністрацією.

Вчені радять з метою забезпечення розвитку конфліктологічної культури використовувати інтерактивні методи, що потребують визначення цілей формування конфліктологічної культури, відповідно до

них здійснювати відбір вправ, утворення комплексу ігор, моделювання ситуацій з професійної конфліктології, дотримуватися принципу систематичності у використанні інтерактивних методів та аналізу і самоаналізу цієї роботи.

Враховуючи блоки моделі конфліктологічної культури фахівця та різні сфери психічного розвитку, що входять до них, вчені визначають методи впливу на кожну з них. Наприклад, центром в інформаційному блоці є інтелектуальна сфера, на основі якої фахівець має відобразити суттєві особливості перед конфліктною, конфліктною ситуацією, передбачити свою поведінку, методами впливу визначається у переконаннях, вдається до розумного доведення. Стосовно мотиваційної сфери методи мають бути спрямовані на усвідомлення майбутнім фахівцем своїх потреб, розуміння смисла своєї життєдіяльності, формування вміння здійснювати відповідний вибір мотивів та цілей; щодо вольової сфери методи мають впливати на розвиток ініціативи, впевненості у своїх силах, наполегливості, на вміння володіти собою. Методи впливу на емоційну сферу, на саморегуляцію покликані формувати необхідні навички в управлінні своїми емоціями, почуттями, розуміння їх, навички психічної і фізичної саморегуляції тощо.

На нашу думку, провідну роль у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців варто відвести розвитку інтелектуальної сфери, оскільки вона є основою опанування конфліктною ситуацією і себе, своїх переживань, способів розв'язання або врегулювання конфлікту, своїх особистісних якостей.

Мисленнєві процеси забезпечують не лише аналіз інформації, а й прийняття рішень на основі розкриття причинно - наслідковий зв'язків та доказове обґрунтування власної позиції, об'єктивного оцінювання думки партнерів у ситуації конфліктологічної взаємодії, а також створення смислів. Особливою якістю мислення, що набувається у процесі соціально

- діяльнісних відносин, є його активність.

Метою нашої роботи є аналіз процесу активного мислення суб'єкта попередження або розв'язання міжособистісних конфліктів, визначити способи доказового мислення, культуру аргументації, ознаки ефективності його як феномену, що формує конфліктологічну культуру.

Виклад основного матеріалу. Активність і діяльність мислення, це співвідношення розглядається вченими по - різному. Одним з підходів до вивчення його доводиться, що активність знаходиться у цій діяльності, є його внутрішнім компонентом, а інші підходи схиляються до висновку про те, що активність виступає більш загальним і широким поняттям по відношенню до діяльності. Є й інші підходи, в яких вчені пов'язують активність з саморухом, а тому з'явилися поняття адаптивна/ неадаптивна активність, надситуативна активність.

В свою чергу поняття «суб'єкт діяльності», як пишуть вчені, вказує на людину, яка володіє свідомістю і активно перетворює світ, що це є індивід, який з допомогою психіки змінює об'єктивні умови своєї діяльності. Отже, суб'єктна активність відповідає за втілення ресурсів, потенціалу особистості в конкретних обставинах і умовах. Тобто, студент, учень виявляють істотні зв'язки і реальні залежності в процесі привласнення, використання знань та вмінь у процесі привласнення, використання знань та вмінь у процесі розв'язання конфліктів. У цьому процесі виявляється і індивідуальний стиль активності, спостерігається рух мислення від випадкового до закономірного, від одиничного до загального.

Високий рівень активності мислення виявляється у доказовому мисленні. Час пошуків способів, прийомів аргументації, їх раціональність свідчать про якість цього виду мислення.

З цією метою слід розвивати доказове мислення, що сприятиме виважено, тобто аргументовано ставитися не лише в опануванні конфліктом, а й у моделюванні своєї поведінки. На нашу думку, основою

глибокого осмислення інформації є доказовість мислення, механізмом якого є рефлексія. Ще стародавні мислителі вивчали процес доведення і виділили в ньому такі компоненти, як речення (теза), основу, приклад, схожість, різноманітність, перцепція і виключення.

Доказове мислення працює таким засобом, як аргументи. Докази або, як їх називають аргументи, вчені поділяють на три види: заява про істину, тобто, що є правдою; заява про цінність, яку ми, зазвичай, приписуємо чомусь; заява про політику, що означає висвітлити свої думки про те, що варто, а що не варто робити. Набір аргументів поділяють за напрямками: 1) факти, статистика; 2) причини і результати; 3) приклади і аналогії, цитати. Типовими помилками в аргументації вважаються: поспішне не виважене узагальнення, упередженість, хибна аналогія, слабкі схеми аргументації, змішування властивостей цілого і частин, помилкова асоціація, доведення до абсурду можливих негативних наслідків, підміна понять, зведення аргументації опонента до рівня осуду, експлуатація неоднозначних виразів.

У сучасній літературі підкреслюється, що процес доведення має таку структуру: теза (Я вважаю...); аргументи (доводи: тому що..., а також..., Я вважаю...тому що, по–перше..., по– друге...); демонстрація – спосіб логічного зв'язку між тезою і аргументами. У конфліктних ситуаціях перемагає думка того, хто володіє майстерністю її доведення. Аргументація робить мислення доказовим, а тому є його важливою якістю, оскільки вона визначає істинність знань. На нашу думку, від майстерності аргументації залежить оволодіння вчителем, психологом, який працює з конфліктними відносинами, конфліктологічною культурою. Майстерність доведення є основою оволодіння знаннями і вміннями, що складають зміст блоків моделі конфліктологічної культури. Так, на основі істинної аргументації майбутні фахівці оволодіють всіма професійно важливими теоретичними і практичними знаннями про конфлікт. Будуть виявляти гнучкість розуму і саногенне мислення, набудуть вміння аналізувати дію

стресорів і у зв'язку з цим-керувати конкретними емоційними станами, емоційною атмосферою у конфлікті, виявляти самовладання, з істотних причин-терпіння, визначатися у мотивації своїх ставлень до конфлікту, виявляти наполегливість, ініціативність, сміливість, принциповість в обґрунтуванні своєї думки у перетворювальній професійній діяльності.

Аргументація-це міждисциплінарне знання про те, яким чином висновки можуть бути зроблені з передумов засобом логічних міркувань. Вчені зазначають, що враховуючи міждисциплінарне і загальне значення теорії аргументації, принципи побудови і доведення аргументів будуть універсальні незалежні від завдань і контексту. Спираючись на цю думку, логічно думати, що цією галуззю знань про засоби, з допомогою яких люди захищають свої переконання або особисті інтереси в раціональному діалозі, можна оволодівати майбутнім фахівцям (вчителям, психологам) у процесі вивчення різних навчальних дисциплін, зазначених у навчальних планах. У вищій школі при розгляді наукових проблем завжди висвітлюються різні теоретичні підходи у розкритті змісту центральних наукових понять, до вивчення основних властивостей явищ або подій, їх класифікації, розуміння закономірностей їх функціонування тощо. Ефективне засвоєння різних наукових поглядів стосовно механізмів, закономірностей та інших сторін об'єктів вивчення відбувається у раціональному діалозі, у дискусіях. Перш ніж перейти до аргументації необхідно всебічно розглянути ситуацію, по відношенню до якої буде висунута теза. Необхідно в'яснити особливості поглядів, принципів, цілей опонентів і у зв'язку з цим тип діалогу, спрямувати його на подолання конфлікту позицій або конфлікту інтересів, на подолання необізнаності опонента. У процесі навчання в ситуаціях активного міркування над важливою ідеєю або теоретичним положенням відбувається свідоме засвоєння знань, на високому рівні узагальненості. В ситуаціях активного міркування студенти, захищаючи свою позицію, використовують як

аргумент доведення визначення центральних наукових понять, результати практичного використання теоретичного правила, висновки, що підтверджені експериментально, статистичні дані, посилання на авторитети. Культура активного міркування, засобом якого є доказове мислення, вимагає визначення предмета суперечок. Необхідно зробити зрозумілим для всіх учасників активного обговорення такі питання, як у чому суть основної суперечності, що підтверджуємо, що засуджуємо, чи не відходимо від предмета обговорення, чи оперуємо необхідними поняттями і термінами, чи розрізняємо думку, судження і факт. У культуру процесу доведення входить розуміння оптимальної кількості аргументів. Їх не повинно бути більше чотирьох. Вчені не радять зловживати у цьому процесі цифрами, не використовувати необґрунтовані судження, думки. Вчені розрізняють нисхідну аргументацію і висхідну. Перший тип аргументації вимагає у процесі активного міркування спочатку використовувати сильну аргументацію, а потім – емоційне прохання, побудження висновком. При висхідній аргументації спочатку слабкі доводи, а потім сильні.

Враховуючи пріоритетність у нашому дослідженні психологічної мети, яку плануємо досягати дидактичним способом, ми здійснюємо психодидактичний підхід у розвитку мислення як когнітивного апаратного засобу сприймання і перегрупування та переструктурування інформації, осмислення самих прийомів взаємодії з інформацією. Це дає можливість не тільки глибокого занурення (вживання в тему) особистості того, хто вчиться у сам зміст мислення, але й у сам цей психічний процес, що зробить його динамічно-різномірним, наприклад, можливість його переходити від образу до поняття, положення, закономірності і навпаки, а тому бути йому глибоким і стійким (переконливим). Одним з дидактичних прийомів, який створює умови внутрішнього діалогу суб'єкта навчання, це складання запитань до прочитаної або вже відтвореної думки. Важливо по

відношенню до цієї думки утворити альтернативні. Це дає можливість, порівнюючи альтернативні думки, знаходити істинні переваги тої думки, яку суб'єкт засвоює у якості знання. Другим прийомом повинно бути виділення суттєвого і стійкого, а також другорядного не стійкого у тій думці, яку не тільки висловлює суб'єкт навчання, а й має довести її правильність. Диференціація цих компонентів у знанні робить це знання переконливим. Можна у процесі доведення істинності думки використовувати роль експерта, який має спонукати партнерів дискусії до формулювання альтернативних думок по відношенню до тези, що поставить їх в умови шукати потрібні аргументи для доведення правильності своєї думки. Такий прийом активізує пізнавальну діяльність суб'єкта навчання, що дає можливість йому глибоко осмислити засвоювальні знання та доцільно, в разі потреби, використовувати їх. Добре, коли той, хто вчиться (студент, учень), виконуючи роль експерта, зможе самостійно, або з допомогою викладача оцінити правильні аргументи і відділити їх від неправильних. Викладач, щоб викликати у суб'єкта засвоєння власний погляд на навчальний матеріал, яким він збагачує свою свідомість, може запропонувати йому написати есе до теми, яку треба засвоїти, виразивши своє ставлення до того, що пізнає. На заняттях всі беруть участь в обговоренні виконаної роботи, вчаться виділяти суттєві погляди на ключове знання з теми, вдаються до здорової критики. Дуже важливо у процесі доведення диференціювати думки, правильність яких треба довести, і думки, які доводять правильність ключової думки, тобто виділити тезу і аргументи, що її доводять. Крім цього, потрібно глибоко розуміти зв'язок між думками, які доводять істинність тези. Як вчить логіка, треба розуміти форму думки, яка виступає у якості передумови у доведенні. Ним може бути загальне, конкретне або одиничне судження. Процес переходу від однієї думки до іншої не може бути безкінечним, а тому потрібно серед передумов виділяти судження,

правильність якого не потребує доведення. Кількість аргументів, як довели вчені, повинно бути не більше чотирьох. Логічне доведення може здійснюватися не тільки при переході від однієї думки до іншої, а й при використанні відповідних фактів (фактів образних і статистичних), демонстрацій, а також – практики. Факти можуть підтверджувати правильність суджень або спростовувати її. У практичній діяльності виникає і розвивається свідомість людини. Нею особистість перевіряє правильність розуміння своїх понять, положень, закономірностей, дедуктивних або індуктивних умовисновків. Ще Сократ припускав, що для одержання точного знання необхідно вдаватися до такої форми мислення, як доказове мислення. Доказове мислення виходить з «первинних та істинних» передумов, тобто з таких посилів, які не є внутрішньо суперечливими. Згідно діалектичних концепцій Канта, людина здатна шляхом міркування прийти до протилежності деяких данностей, досягаючи цим самим трансцендентальної здібності і «рефлектуючого» інтелекту, які надають активності діяльнісному організму. Кожна людина розв'язує суперечності життя шляхом підтвердження одного значення з множини можливих значень, що відкриваються перед нею [1]. Сучасні кібернетичні або інформаційні моделі пізнання спираються виключно на доказові концепції значення і міркування. Вчені підкреслюють, що сучасна психологія повинна відродити доказове мислення, якщо хоче створити дійсно повну картину досвіду людства [1].

Список використаних джерел:

1. Психологическая энциклопедия. 2-е издание / Под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. Киев-Харьков-Минск : «Питер», 2006.

УДК 159.613.434:316.48

Л. П. Матяш-Заяц,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова;

О.В. Крюкова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова;

І.М. Степаненко,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова

БУЛІНГ ЯК ФОРМА КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. Розглянуто сутність взаємодії та соціальної взаємодії. На основі характеристик соціальної взаємодії визначено Наведено аргументи на користь ідеї про булінг як форму конфліктної взаємодії. Здійснено спробу порівняння конфлікту та булінгу у контексті соціальної взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, соціальна взаємодія, конфлікт, булінг.

Abstract. The essence of interaction and social interaction is considered. Based on the characteristics of social interaction, arguments are given in favor of the idea of bullying as a form of conflict interaction. An attempt was made to compare conflict and bullying in the context of social interaction.

Keywords: interaction, social interaction, conflict, bullying.

Актуальність проблеми. Людина є соціальною істотою, а тому реалізувати свої потяги, бажання, мотиви, прагнення, цілі і практично усі інші психологічні прояви може виключно у взаємодії з іншими людьми.

Ступінь розроблення проблеми. Тлумачний словник з психології В. Шапара визначає взаємодію як безпосередній або опосередкований взаємний вплив, який породжує взаємну обумовленість і зв'язок об'єктів

чи суб'єктів один на одного. Тобто поведінка одного суб'єкта може виступати стимулом для поведінки іншого і навпаки [4].

Словник А. Петровського і М. Ярошевського позначає взаємодію як процес опосередкованого або безпосереднього впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, який породжує їх взаємну обумовленість та зв'язок, зазначаючи, що особливістю взаємодії є її причинна обумовленість. Тобто кожна із сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що обумовлює розвиток об'єктів і їх структур. Якщо у процесі взаємодії виявляється суперечність, то вона виступає джерелом саморуху і саморозвитку структур. Міжособистісну взаємодію при цьому визначають двояко: як випадковий чи цілеспрямований ... контакт двох і більше людей або як систему взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших.

Вузьке розуміння поняття «взаємодії», зазначають А. Петровський і М. Ярошевський, використовується для позначення способу реалізації спільної діяльності, ціль якої потребує розподілу та кооперації функцій, і, як наслідок – взаємного узгодження та координації спільних дій [3].

В цілому говорячи про взаємодію необхідно розуміти, що у ній повинні бути представлені щонайменше дві сторони, у іншому випадку взаємодія як явище не може існувати. У ході конфліктної взаємодії відбувається протидія між учасниками конфлікту, причому ця взаємодія супроводжується ще і досить потужними емоціями, які мають переважно негативне забарвлення.

В. Ложкін та Н. Пов'якель розглядають конфліктну взаємодію як «один із основних (разом із конфліктною ситуацією) структурних елементів конфлікту; сукупність способів, форм і прийомів взаємодії, які додають конфлікту динамізм; етап динаміки конфлікту, власне конфлікт,

що характеризується зовнішніми діями й конфліктною протидією». Вони також зазначають, що конфліктна взаємодія є одним із ключових структурних компонентів конфлікту, оскільки саме вона є видимим проявом конфлікту [2]. Без даного компонента конфлікт не міг би існувати. Дії учасників конфлікту у сукупності становлять конфліктну взаємодію. Взаємоспрямованість та взаємообумовленість дій учасників конфлікту змушує говорити не лише про дії окремих людей у конфлікті, а і про їх взаємодію. У свою чергу конфліктна взаємодія і є основним змістом процесу конфлікту.

А. Журавльов [1] виділяє два крайніх психологічних типи у соціальній взаємодії:

- тип агресивної поведінки: притаманний людям емоційно нестійким, тривожним, що компенсують ці якості надмірною агресивністю; вони не сприймають точку зору інших людей, не розуміють і не хочуть розуміти їхньої поведінки; агресивні реакції виникають дуже легко і швидко, а це своєю чергою обумовлює непередбачуваність їх поведінки. Цим вони і небезпечні.

- тип поведінки жертви: притаманний людям невпевненим у собі, нерішучим, боязким, що провокують агресивну поведінку і відносини. Часто такі особистості провокують виникнення напруженості у відносинах між людьми, тобто володіють таким комплексом психологічних якостей, які породжують у оточуючих агресивне до них ставлення.

Таке ставлення може бути втілене у специфічній формі взаємодії, яку позначають терміном «булінг», що у буквальному перекладі означає «цькування».

Виклад основного матеріалу. Перші публікації з проблеми булінгу з'явилися ще на початку ХХ ст., однак початок систематичних досліджень даного явища пов'язують з іменами шведського лікаря Пітера Пауля Хейнеманн (1973), який опублікував роботу «Моббінг. Групове насильство

серед дітей і дорослих» та Дена Олвеуса (1984), який розробив опитувальник Olweus для здійснення моніторингу у закладі освіти. Власне, саме Олвеус ствердив поняття «булінгу» у науковому обігу у 1978 році.

Часто моббінгом називають психологічне насильство у виробничих колективах, у той час як булінгом – цькування саме у шкільному середовищі. Але є і інше трактування цих понять. Зокрема, під моббінгом розуміють групові конфліктні дії однієї групи по відношенню до іншої групи чи окремої особи, а під булінгом – систематичне насильство з боку однієї особи чи групи осіб по відношенню до окремої особи, яка не здатна захиститися з метою зацькувати, викликати страх, деморалізувати, принизити, підкорити собі.

Ми вважаємо, що булінг однозначно можна розглядати як форму конфліктної взаємодії. На користь такого підходу свідчать такі аргументи:

1. У конфлікті присутні щонайменше 2 сторони хоча насправді їх може бути і більше. У булінгу – це переслідувач і жертва, у конфлікті – конфліктанти, опоненти тощо. Іншими учасниками булінгу можуть бути спостерігачі, послідовники і захисники. Приблизно ті ж ролі можуть бути і у учасників конфлікту, які не стикаються безпосередньо у конфлікті, а беруть у ньому участь опосередковано.

2. Конфлікт є біполярним явищем, яке проявляється у взаємодії сторін (сутність взаємодії розкрита вище). Аналогічно у ситуації булінгу є два полюси – той, хто нападає, агресор та той, на кого нападають – жертва булінгу.

3. Дії сторін конфлікту повинні бути взаємоспрямованими і взаємообумовленими (переслідувач – активна сторона у булінгу, але жертва впливає на переслідувача через наявність певних психологічних, фізичних, соціальних чи соціально-психологічних особливостей).

Однак ототожнювати конфліктну взаємодію і булінг також не можна, оскільки між ними існує низка відмінностей. Зокрема, вони різняться між

собою регулярністю: конфлікти можуть виникати разово або періодично, у той час як булінг характеризується систематичністю. Конфлікти можуть бути випадковими, а при булінгу завжди булер має негативні емоції по відношенню до своєї жертви і його поведінка є цілеспрямованою; при булінгу відсутній баланс сил (фізичних, психологічних) між кривдником та його жертвою. Різняться булінг та конфлікт також психологічними наслідками для їх учасників: конфліктанти на будь-якому етапі конфлікту можуть відчути сором, розкаяння, у той час як булер, зазвичай, до таких емоцій не схильний.

Для розкриття психологічних аспектів булінгу необхідно також проаналізувати можливі дії сторін конфлікту. Різноманітні дії учасників конфлікту можна поділити на кілька загальних класів або типових стратегій поведінки у конфлікті. Найчастіше виділяють такі стратегії поведінки у конфлікті (їх ще називають загальними схемами):

- суперництво - нав'язування іншій стороні бажаного для себе рішення;
- кооперативна, або проблемно-розв'язуюча пошук рішення, яке задовольнило б обидві сторони;
- поступлива - зниження власних домагань, у результаті чого результат конфлікту стає менш прийнятним, ніж нам того хотілося б;
- уникаюча - вихід із ситуації конфлікту (фізичний чи психологічний);
- бездіяльність - перебування у ситуації конфлікту без застосування будь-яких дій з метою його вирішення.

Як правило, у конфлікті застосовуються поєднання стратегій, однак іноді домінує одна з них. Що стосується булінгу, то тут ми можемо припустити домінування у кожній із сторін взаємодії стратегій поведінки, які можна охарактеризувати як протилежні – стратегія суперництва, як правило, протистоїть стратегії поступливості.

Таким чином, можна зробити *висновок* про те, що конфлікт і булінг мають усі ознаки, притаманні соціальній взаємодії, до того ж булінг можна розглядати як одну з форм саме конфліктної взаємодії. Однак особливості цієї взаємодії, роль психолога у її подоланні можуть бути предметом окремих наукових пошукувань.

Список використаних джерел:

1. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 640 с.
2. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ : ВД «Професіонал», 2006. 416 с.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
4. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640с.

УДК:159.922.76:616.89

*Мілютіна Є.Л.,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології розвитку КНУ ім. Т. Г. Шевченка*

*Князєв В.М.,
аспірант кафедри психології
факультету економіки соціальних технологій і туризму
Академії праці, соціальних відносин і туризму*

МЕТОДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РДУГ

Анотація. Розлад дефіциту уваги з гіперактивністю являє собою

нейробіологічні обумовлений розлад, при якому перш за все страждають виконавчі функції, однак останні дослідження демонструють певні зниження показників рівню сформованості соціального та емоційного інтелекту. Було проаналізовано результати сучасних досліджень та виявлено особливості розвитку соціального та емоційного інтелекту, які можуть розглядатися у якості напрямків корекційно розвивальної роботи. Програма психологічного супроводу, що включала в себе такі напрямки роботи продемонстрували ефективність на рівні $P \leq 0,01$ для низки показників РДУГ. Таким чином, включення до програми психологічного супроводу елементів, що спрямовані на розвиток цих комплексних психічних утворень, може розглядатися, як важлива складова при створенні програми психологічного супроводу дітей цієї групи.

Ключові слова: РДУГ, соціальний інтелект, емоційний інтелект, психологічний супровід, діти молодшого шкільного віку.

Abstract. The disorder of the lack of attention with hyperactivity is a neurobiological disorder, in the first place, the vicarious functions suffer in the first place, however, the recent researches demonstrate a significant decrease in the indications of the formation of the social and emotional intelligence. There were analyzed the results of current investigations and revealed the peculiarities of the development of social and emotional intelligence, which can be seen in direct correctional developmental work. The program of psychological support, which included such directions of work, demonstrated effectiveness at a level of $P \leq 0.01$ for low indications of ADHD. In this matter, including the elements that are directed to the development of these complex mental structures can be considered as the important component of programs of psychological support of children of this group.

Key words: ADHD, social intelligence, emotional intelligence, psychological support, children of the young school age.

Актуальність проблеми. Розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) – обумовлений порушеннями у розвитку нервової системи розлад поведінки, який проявляє себе через якісні та кількісні порушення уваги, імпульсивність, підвищений рівень рухової активності [2]. За існуючими даними, ще на 2007 рік РДУГ було виявлено у від 4 до 12 % дітей в усьому світі [10]. При цьому явною є тенденція до зростання кількості дітей з

подібними вадами. Являючи собою одну з найбільш поширених проблем дитячого розвитку, РДУГ, безсумнівно, потребує комплексного та міждисциплінарного підходу при проведенні корекційних заходів. Найбільший акцент при цьому робиться на методах психологічного супроводу. Однак аналіз різноманітних літературних джерел показує, що досі не було сформовано єдиного підходу до психологічного супроводу для цієї категорії дітей.

Окремі фахівці відзначають первинний соціальний дефіцит у дітей та підлітків з РДУГ [7]. Було виявлено, що при РДУГ може спостерігатися знижена здатність до розпізнавання емоції по міміці і звукам, більш високий рівень агресії у поведінці, більш низьку толерантність до фрустрації і порушення самоконтролю.

Розробка рекомендацій щодо особливостей організації та реалізації програми супроводу дітей з подібним неврологічно-поведінковим розладом розвитку на даний момент постає у якості актуального питання. Процес формування якісної та ефективної програми супроводу повинен проводитися з урахуванням ролі емоційно та соціального інтелекту, як комплексу психічних процесів, що лежать в основі здатності до соціальної гнучкості, здатності адаптуватися до змінюваних та динамічних умов соціального середовища, здатності до диференціації, вербалізації емоційних станів, регуляції рівню мотивації тощо.

Ступень розробленості проблеми. У класичних працях Саловея та Майєра [6] було надано опис емоційного інтелекту, який визначався, як визначено її як здатність стежити за своїми та чужими почуттями й емоціями, дискримінувати їх і використовувати цю інформацію, щоб керувати своїми думками та діями. У подальших теоретичних розробках моделі емоційного інтелекту значна увага приділялася здатності диференціації та розуміти емоційні сигнали, підвищувати власну мотивацію та стимулювати процеси мислення, вирішувати поточні

проблеми за допомогою емоцій [4].

В процесі досліджень було виявлено певні кореляції між проблематикою РДУГ та рівнем розвитку емоційного інтелекту. Зокрема, було виявлено помірний або ж сильний зв'язок між РДУГ та здатністю корегувати власний стан у стані стресу у дорослих та підлітків з РДУГ [8]. Здатність до управління стресом було визначено, як найсильнішим предикат симптомів гіперактивності, імпульсивності та неухважності.

Інше та більш нове дослідження, що було проведено за допомогою методики MSCEIT-YRV, яка спрямована на визначення рівню сформованості та якісних особливостей емоційного інтелекту, однак продемонструвало, що за більшістю показників діти з РДУГ не демонструють значних відмінностей відносно рівню показників емоційного інтелекту [3] дослідженні продемонстрували вищі показники у субтесті управління емоціями, ніж вибірка нормотипових дітей, а здатність до розуміння емоцій хоч а й була визначена, як нижча за середні показники, але знаходилася в межах припустимих значень. При цьому автори дослідження відмічають необхідність надання додаткового часу та орієнтацію на власну динаміку діяльності дитини, як важливі показники успішності виконання завдань дітьми з РДУГ. Окрім того дітям було надано екзаменатора, який слідкував за процесом виконання завдань, а також було усунуто будь які сторонні подразники, яким б могли впливати на дітей і процесі виконання завдань. У цьому дослідженні також було виявлено зниження здатності до підбору синонімів, як можуть використовуватися для визначення тієї чи іншої емоції. Окрім того діти з РДУГ отримали значно нижчі бали на за міжособистісною шкалою та шкалою адаптивності, а також шкалою позитивних вражень. Автори дослідження інтерпретують такі результати, як показники зниження критичності, що доволі часто притаманно дітям з РДУГ.

Martin et al. [5], спираючись на соціально-поведінкову теорію А.

Бандури, відмічають значний взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного, а також соціального інтелекту у дітей з РДУГ з особливостями міжособистісної взаємодії: відносини з однолітками, відносини між учителем та учнем, відносини між батьком/опікуном та дитиною, соціальна підтримка.

В контексті розвитку соціального інтелекту значну увагу у останні роки привернуло вивчення особливостей розвитку та функціонування так званої Теорії Розуму (Theory of Mind). Теорія Розуму, як психічне утворення, включає в себе як пізнавальний, так і діяльнісний компоненти, які лежать в основі ступеня соціальної компетентності. Теорія Розуму визначається, як здатність приписувати психічні стани собі та іншим, а також формувати уявлення про ті психічні стани, які не піддаються спостереженню (наприклад, переконання, знання, думки), для створення прогнозів щодо власної поведінки та поведінки інших [11].

В процесі аналізу особливостей розвитку Теорії Розуму в онтогенезі та її зв'язків з іншими психічними процесами, було виявлено її значний зв'язок із процесами поведінкового контролю та загальної саморегуляції [1]. Цікавим також є факт, що в рамках цього дослідження було виявлено значний зв'язок між білінгвізмом та рівнем поведінкового контролю. Зокрема, такий показник, як білінгвізм, асоціювався з вищим рівнем поведінкового контролю у дітей.

У дослідженні 2016 року [9] було виявлено взаємозв'язок між рівнем сформованості Теорії Розуму та рівнем розвитку робочої пам'яті, яка є важливою складовою виконавчих функцій. Порушення останній є однією з основних особливостей проявів РДУГ. Було виявлено, що здатність пам'ятати і обробляти різну інформацію дозволяє дітям розглядати та інтегрувати різні точки зору на ту саму подію, що сприяє розвитку уявлень про власних стан та стан партнерів по взаємодії. Можна зробити припущення, що основні дефіцити РДУГ не тільки призводять до

порушень у розвитку Теорії Розуму у дитячому віці, але й призводять до формування вторинних порушень у сфері соціальної взаємодії та комунікації, змін емоційного стану тощо.

Викладка основного матеріалу. Враховуючи вищезазначене, розвиток соціального та емоційного інтелекту може розглядатися, як один з важливих напрямків корекційно-розвивальної роботи при РДУГ. Для розвитку соціального та емоційного інтелекту дітей з РДУГ було сформовано програму психологічного супроводу, яка включала в себе як завдання, спрямовані на розвиток імпульсконтролю, здатності до перемикування уваги, робочої пам'яті, але й також включала в себе завдання на розуміння стану Власного емоційного стану та емоційного стану інших, причин їх дій та поведінки, здатності до аналізу соціального контексту. Завдання виконувалися в індивідуальному форматі, а також із залученням батьків дитини.

Було проаналізовано ступень ефективності розробленої програми психологічного супроводу на прикладі 67 дітей віком від 6 до 8 років (середній вік складав 6–7 років) з діагнозом РДУГ, встановленим лікарем-психоневрологом. Було виявлено ефективність програми на рівні $P \leq 0,01$ для таких показників, як дефіцит уваги, гіперактивність/імпульсивність, опозиційність, проблеми соціальної взаємодії.

Як висновок, слід зазначити, що розвиток соціального та емоційного інтелекту є актуальним напрямком корекційно-розвивальної роботи при РДУГ, а вправи на розвиток соціального та емоційного інтелекту може бути рекомендовано, як складову при розробці програми психологічного супроводу дітей з даною проблематики.

Список використаних джерел:

1. Baldimtsi E., Peristeri E., Tsimpli I.M., Durrleman S. The Impact of Bilingualism on Theory of Mind and Executive Functions in TD and ASD. *Proceedings of the 44th annual Boston University Conference on Language*

Development. Boston, MA, USA. 7–9 November 2019. P. 40-52.

2. Barkley R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press, 2014. P. 112-123.

3. Climie E.A., Saklofske D. H., Mastoras S. M and Schwean V. L. Trait and Ability Emotional Intelligence in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, Vol. 23(13), 2019. P. 1667-1674.

4. Goleman D. Emotional intelligence. New York, NY: Bantam, 2006. P. 81-89.

5. Martin A. J., Cumming T. M., O'Neill S. C. & Strnadová I. Social and Emotional Competence and At-Risk Children's Well-Being: The Roles of Personal and Interpersonal Agency for Children with ADHD, Emotional and Behavioral Disorder, Learning Disability, and Developmental Disability. *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, 2017. P. 123-145

6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D., & Sitarenios G. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT. *Emotion*, №3, 2003. P. 97-105.

7. Kristensen H. A., Parker J. D., Taylor R. N., Keefer K. V., Kloosterman P. H., & Summerfeldt L. J. The relationship between trait emotional intelligence and ADHD symptoms in adolescents and young adults. *Personality and Individual Differences*, №65, 2014. P. 36-41.

8. Kloosterman, P. H., & Summerfeldt, L. J. The relationship between trait emotional intelligence and ADHD symptoms in adolescents and young adults. *Personality and Individual Differences*, 65, 2014. P. 36-41.

9. Lagattuta K.H., Elrod N.M., Kramer H.J. How Do Thoughts, Emotions, and Decisions Align? A New Way to Examine Theory of Mind during Middle Childhood and Beyond. *J. Exp. Child Psychol.* 2016. P. 116–133.

10. Polanczyk G, de Lima MS, Horta BL, Biederman J, Rohde LA. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*. Volume 164, 2007. P. 45–57.

11. Premack D., Woodruff G. Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behav. Brain Sci.* 1978; P. 515–526.

УДК 159.9

*Р. М. Попелюшко,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри теоретичної і консультативної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПСИХОЛОГІВ

Анотація. Розкрито сутність поняття «синдром професійного вигорання». Розглянуто його вияви в емоційній, пізнавальній та поведінковій сфері психолога. Описано психофізичні (емоційне виснаження, деперсоналізація, втрата контролю над життям) та соціально-психологічні (відчуття безсилля та безнадії, агресії, зниження емпатії тощо) симптоми синдрому професійного вигорання у психологів.

Ключові слова: вигорання, синдром професійного вигорання, емоційне виснаження, деперсоналізація, втрата контролю над життям.

Abstract. The essence of the concept of "professional burnout syndrome" is revealed. Its manifestations in the emotional, cognitive and behavioral sphere of the psychologist are considered. Psychophysical (emotional exhaustion, depersonalization, loss of control over life) and social-psychological (feeling of powerlessness and hopelessness, aggression, decreased empathy, etc.) symptoms of professional burnout syndrome in psychologists are described.

Key words: burnout, professional burnout syndrome, emotional exhaustion, depersonalization, loss of control over life.

Актуальність проблеми. Тема синдрому професійного вигорання у психологів є актуальною і має велике значення для професійного здоров'я психологів. Синдром професійного вигорання - це складна проблема, яка може виникнути внаслідок тривалого стресу та емоційного виснаження,

пов'язаного з професійною діяльністю. Цей стан може відобразитися на професійній діяльності психолога, знижуючи його ефективність та якість надання послуг клієнтам. Причини синдрому професійного вигорання можуть бути різноманітними: високе навантаження на роботі, нестабільність відносин з клієнтами, відчуття безперспективності в професії тощо.

Синдром професійного вигорання може виявитися настільки серйозним, що психолог може перестати отримувати задоволення від своєї роботи та відчувати депресію, а також відчувати невпевненість у власних професійних здібностях. Це може призвести до бажання змінити професію або відмовитися від роботи взагалі.

Ступінь розроблення проблеми. Один з перших дослідників цієї проблеми - це американський психолог Герберт Фрейденбергер [2], який в 1974 році запропонував термін «burnout» (вигорання) і описав його як стан емоційного та фізичного виснаження, пов'язаний зі стресом на роботі. Також синдром професійного вигорання в психологів вивчали багато вчених з різних країн. Найбільш відомі серед них: Бернацька О., Зайчикова Т., Карамушка Л., Максименко С., Малишева К., В. Гладен, М. Лефевр, К. Маслач, Е. Нагоскі тощо. Ці вчені та багато інших проводять дослідження у галузі професійного вигорання у психологів з метою виявлення причин виникнення цього синдрому та розробки методів його подолання.

Виклад основного матеріалу. Синдром професійного вигорання - це психологічний стан, що виникає у людей, які працюють у соціальних, медичних, освітніх, кадрових, юридичних та інших професіях, де зустрічаються зі стресовими ситуаціями та навантаженнями [4]. Це стан емоційного та фізичного виснаження, який характеризується втратою енергії, інтересу до професії, зниженням ефективності та погіршенням якості роботи.

У психологів, які працюють зі складними психічними станами, великою кількістю емоційно важких ситуацій, синдром професійного вигорання може розвиватися дуже швидко. Він проявляється у відчутті безнадійності, втрати мотивації до роботи, емоційного виснаження, відчуття втрати контролю над життям, відсутності задоволення від професійної діяльності, а також виникнення фізичних симптомів, таких як головні болі, безсоння, гіпертонія та інші [1].

Синдром професійного вигорання може впливати на якість роботи психолога, його/її відносини з пацієнтами та колегами, а також на загальний рівень задоволеності життям. Це може призвести до зниження ефективності та продуктивності роботи психолога, а також до погіршення його/її фізичного та психічного здоров'я.

Синдром професійного вигорання може мати різні психофізичні симптоми у психологів. Основні симптоми включають:

1. Емоційне виснаження - це відчуття вичерпаності та втрати емоційної енергії. Психологи, які стикаються з великою кількістю емоційно важких ситуацій, можуть відчувати емоційне виснаження, яке проявляється у відчутті пустоти та безвихідності.

2. Деперсоналізація - це відчуття відстані та безособовості у відносинах з пацієнтами та колегами. Психологи можуть відчувати, що вони втратили зв'язок з людьми, з якими працюють, та стали для відчуженими.

3. Відчуття втрати контролю над життям - це відчуття безнадії та втрати контролю над життям, яке може виникати через постійний стрес та високу емоційну напругу на роботі.

4. Фізичні симптоми - це можуть бути головні болі, безсоння, гіпертонія, втрата апетиту, зниження імунної системи та інші фізичні прояви виснаження [3].

Синдром професійного вигорання у психологів може проявлятися не

лише в психофізичних симптомах, але й у соціально-психологічних. Деякі з них включають:

- відчуття безсилля та безнадії: психологи з синдромом вигорання можуть відчувати втому від боротьби зі складними проблемами своїх клієнтів, невдачі в пошуках ефективного рішення;

- відчуття роздратування та агресії: надмірне емоційне виснаження може викликати збільшення рівня роздратування та агресивності у психолога, особливо у відносинах з близькими людьми або колегами [5];

- зменшення емпатії: через постійне переживання емоційних проблем інших людей, психологи з синдромом вигорання можуть втрачати свою здатність співчувати та розуміти почуття своїх клієнтів;

- зниження професійної самооцінки: відчуття невдачі та втрати контролю можуть призвести до зниження професійної самооцінки психолога та сумнівів щодо його/її професійної придатності;

- розчарування та негативна установка: психолог може втратити віру в свої здібності та засоби впливу на своїх клієнтів, і це може спричинити розчарування та негативну установку щодо своєї професії та клієнтів [4];

- погіршення відносин з клієнтами та колегами: психолог може відчувати відстань та неврівноваженість відносин з клієнтами та колегами, і це може призвести до погіршення якості професійної діяльності та спричинити відчуття відчуженості від соціального оточення;

- втрата соціальної підтримки: внаслідок професійного вигорання психолог може відчувати відчуженість та відстань від близьких людей, а також втрату соціальної підтримки та прихильності з боку колег [2].

Як висновок, потрібно зазначити, що синдром професійного вигорання у психологів є складною та багатогранною проблемою, яка вимагає подальшого дослідження та розробки ефективних стратегій профілактики та лікування. Подальші дослідження синдрому професійного вигорання у психологів можуть сприяти розумінню цієї проблеми та

розробці ефективних стратегій запобігання та лікування вигорання. Деякі з можливих перспектив досліджень, полягають у: дослідженні впливу різних факторів на виникнення синдрому вигорання; розробці ефективних стратегій запобігання та лікування синдрому вигорання; вивченні впливу вигорання на якість роботи психологів тощо.

Список використаних джерел:

1. Бернацька О. Професійне вигорання психологів. *Психолог*. 2010. №38. С. 22-25.
2. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика, корекція : дис... канд. психол. наук : 19.00.04 – медична психологія. Київ, 2003. 203 с.
3. Нагоскі Е. Вигорання. Новий підхід до позбавлення від стресу. Київ : Сварог, 2021. 252 с.
4. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.
5. Maslach C. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. P. 399-402.

УДК 159.9

*Л.М. Ширяєва,
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри соціальної психології,
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова;*

*І.В. Білоус,
аспірантка кафедри соціальної психології
Факультет психології УДУ імені Михайла Драгоманова*

СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ НАЦІОНАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ТА НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ

Анотація. Проаналізовано феномени національної свідомості та національної самосвідомості. Розкрито погляди зарубіжних та вітчизняних науковців на проблему національної ідентичності.

Ключові слова: нація, національна свідомість, національна самосвідомість, ідентичність.

Abstract. The phenomena of national consciousness and national self-awareness are analyzed. The views of foreign and domestic scientists on the problem of national identity are revealed.

Keywords: nation, national consciousness, national self-awareness, identity.

Актуальність проблеми. Феномен національної свідомості є одним із ключових питань соціальної та політичної філософії. Він пов'язаний із формуванням національної ідентичності та свідомості, що об'єднує людей, які належать до певної групи на основі спільних культурно-історичних, етнічних, мовних та територіальних особливостей.

Соціально-філософський аналіз цього феномену ґрунтується на тому, як національна свідомість формується, якими механізмами посилюється та яким чином вона впливає на соціальні відносини та політичні процеси. Важливо розуміти, що національна свідомість може бути як об'єднуючим, так і фактором, що розділяє в суспільстві.

Ступінь розроблення проблеми. Базовими та суттєвими, з точки зору розкриття поняття національної свідомості, є дослідження К. Г. Юнга, який вважав, що колективне неусвідомлене складається з архетипів – універсальних символів, образів та поведінкових схем, властивих усім культурам та народам. Кожен народ, зі своєю унікальною культурою та історією, зберігає у своєму колективному підсвідомому певні архетипи, що відображають його особливості та традиції.

Таким чином, національне усвідомлення може бути пов'язане з колективним неусвідомленим та його архетипами, які відповідають конкретному народу та культурі. Люди можуть усвідомлювати та інтегрувати ці архетипи у свою особистість, що допомагає їм краще розуміти свою національну ідентичність та відчувати свій зв'язок з історією та традиціями свого народу[4].

Виклад основного матеріалу. На думку Е. Ренана, національна самосвідомість формується та підтримується переважно через освіту та культурну діяльність. Важливим аспектом теорії Е. Ренана є відмова від ідеї національної чистоти та однорідності, де всі члени нації поділяють загальні культурні та ідентифікаційні риси. Він вважав, що нація може бути динамічною і відкритою, де її члени можуть вибирати, що їх об'єднує, а не насильно включатися в один загальний культурний канон. В цілому, Е.Ренан вважав, що національна ідентичність розвивається у процесі історичного діалогу та міжкультурної взаємодії, і також викликає прагнення до єдності та гармонії між властивими кожній культурі змінними.

Внесок Е. Ренана у розвиток теорії нації та національної ідентичності полягає в тому, що він посилив природу нації, що змінюється, процеси та фактори, які визначають її формування. На його думку, суспільство, яке приймає національну ідентичність, має зрозуміти, що таке нація і на якій базі утворюється єдність нації, а також залишатися

відкритим і пристосовуваним до гармонійного її розвитку. Серед основних критеріїв нації Е.Ренан визначив факти вольового та психологічного плану[6].

Згідно з Г. Тардом, нація формується не за рахунок спільності мови, культури чи території, а завдяки процесу соціальної імітації. Г. Тард виділяв *два типи соціальної імітації: перший – імітація прямих дій*, коли люди просто копіюють поведінку інших, не замислюючись про причини та наслідки; *другий тип – інновація*, коли люди приймають нові ідеї, створюючи своєрідну культуру та ідентичність.

Щодо національної свідомості Г. Тард вважав, що вона формується в соціумі шляхом соціального процесу, що називається "соціальною заміною". Це відбувається у разі, якщо одна культура чи культурна група починає заміщати іншу. Внаслідок цього процесу люди можуть почати відчувати свою приналежність до нової культури та формувати національну свідомість на основі нових цінностей. Г. Тард також вважав, що національні ідентичності формуються на основі соціальних відносин, а не прихильності до території чи державних кордонів. Нині теорія Г.Тарда входить у класичний курс соціології і має значення для розуміння формування національної ідентичності[5].

Ентоні Сміт (Anthony Smith) - вважав, що національна ідентичність є процесом формування колективних ідентичностей, пов'язаних із певною культурною, історичною та географічною областю. Одним із ключових понять, запропонованих Е. Смітом, був концепт «етичної спільності», який він визначає як «колективну ідентичність, засновану на спільній історії, культурі, мові та нормах поведінки» [3].

На думку Е. Сміта, національна ідентичність - це не статична культурна спадщина або родовий зв'язок, а скоріше продукт ідентичності, що формується у певній час та пов'язана з конкретним місцем розташування та колективом. Е. Сміт стверджував, що формування

національної ідентичності відбувається у контексті соціополітичних та економічних змін та викликає прагнення до самовизначення. Окрім того, Е. Сміт акцентував увагу на ролі міфології та символізму у формуванні національної ідентичності. Він розглядав наративи щодо національного герою, міфи, національні символи як способи зміцнення етнічних та національних спільнот.

Загалом, Ентоні Сміт зробив істотний внесок у теорію нації та національної ідентичності, запропонувавши нові ідеї про те, як формується колективна ідентичність. Він наголошував, що національна ідентичність - це не інстинктивний процес, а результат навколишнього середовища, ідеології, соціополітичних та економічних змін, які відбуваються у певному місці та у певний час [3].

Український дослідник В. Лісовий представляє націю як "генетично закритий людський колектив", що володіє загальними культурними та соціальними характеристиками. Він відрізняє цю концепцію нації від більш поширеного визначення нації як "територіально відокремленої держави" або "суспільної групи, об'єднаної спільною мовою та культурою".

В. Лісовий стверджує, що національна приналежність закладена в генетичній структурі людини і визначається спадковістю, тобто національною належністю батьків. Він вважає, що загальна культура, що передається через покоління, також є важливим моментом визначення національної приналежності[2].

Найбільш ґрунтовне пояснення концепту «національна самосвідомість» здійснив М. Й. Боришевський він стверджував, що національна свідомість - це культурний продукт, в який входять елементи мови, історії, релігії і традицій, а національна самосвідомість - це відчуття належності до свого народу, його ідеалів, цінностей і культури.

За М. Й. Боришевським, належна увага до розвитку національного

світогляду та активна взаємодія між національною елітою та народом є ключовими у формуванні і зміцненні національної свідомості та самосвідомості. Він пропонував розуміти національну свідомість як здатність людей до усвідомлення своєї ідентичності, а також рівнозначне визнання та прийняттю себе частинкою національного співтовариства.

Він показував, що національна свідомість залежить від різних чинників, таких як історія, культура, географія, політика, економіка, мова тощо.

Однією з ключових ідей М. Боришевського була думка про те, що національна свідомість повинна бути відкритою та прогресивною, а не архаїчною та консервативною. Він стверджував, що національна свідомість повинна ґрунтуватися на відкритості до інших народів, культур та ідей, а також на взаємовигідному співіснуванні та співпраці.

М. Боришевський акцентував увагу на важливості української мови у формуванні національної свідомості, яка є основою культурної ідентичності українського народу. Він був переконаний, що важливо не лише використовувати українську мову, але й розвивати науково-технічні, культурні та інші аспекти українізації суспільства. За словами Боришевського, національна ідентичність має бути сформована на основі спільних цінностей, які дають змогу людям відчувати себе частиною співтовариства та мотивують їх до дій.

На погляд М.Боришевського національна ідентифікація є не лише складовою, а й провідним чинником розвитку національної самосвідомості: «Без такого самоусвідомлення людиною себе з певною конкретною нацією не може бути мови про розвиток у неї національної свідомості і самосвідомості» [1, с. 140].

Отже, як *висновок* хочемо підкреслити те, що незважаючи на високий науковий інтерес до проблеми національної свідомості та самосвідомості, спроба проведеного нами попереднього теоретичного

аналізу засвідчив, що досі у межах філософії та соціальної психології не обґрунтовано цілісної парадигми і не визначено практичних шляхів прояву та механізмів формування національної самосвідомості особистості.

Саме тому наші подальші наукові дослідження будуть спрямовані на вивчення психологічних особливостей прояву національної самосвідомості особистості в сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 138-144.
2. Націоналізм: антологія / Наук. т-во ім. Вячеслава Липинського ; упоряд. О. Проценко, В. Лісовий; літ ред. Л.Білик . Київ : Смолоскип, 2000. 858 с.
3. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / пер. з англ. П. Таращука. Київ : Основи, 1994. 224 с.
4. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное. Москва : АСТ ; СПб. : Университетская книга, 1997. 592 с.
5. Tarde de G. The laws of imitation, 1903 [Електронний ресурс]. URL : https://openlibrary.org/works/OL709141W/The_laws_of_imitation?edition=key%3A/books/OL7240797M
6. Renan E. Qu'est-ce qu'une nation? / eds. J. Hutchinson and A. Smith. *Nationalism*. Oxford : Oxford University Press, 1994. P. 17-18.